



**Susciter le plaisir d'apprendre des élèves en EPS
Analyse de l'expérience émotionnelle des élèves du secondaire au Québec lors de
l'utilisation d'un dispositif ludique en badminton**

par Dionne, Marc-Antoine

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
maîtrise ès art (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Marc-Antoine Dionne, 2026

RÉSUMÉ

Dans le contexte scolaire québécois, le plaisir d'apprendre est explicitement valorisé comme un levier de l'engagement, de la persévérance et de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation, 2020). Toutefois, en éducation physique et à la santé (EPS), sa mise en œuvre demeure complexe en raison de tensions historiques et institutionnelles qui limitent parfois l'émergence d'expériences émotionnelles favorables aux apprentissages (Delignières & Garsault, 2004; Visioli, 2022a). Cette recherche explore comment l'utilisation d'un dispositif ludique singulier, le Cartabad, peut contribuer à transformer l'expérience émotionnelle vécue par des élèves du secondaire en EPS.

Ancrée dans les postulats de l'énaction (Varela et al., 1993), la présente étude s'inscrit dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006). Elle adopte une méthodologie qualitative interprétative, combinée à une quantification des données qualitatives, afin d'analyser l'activité des élèves comme une expérience située, dynamique et indissociable des émotions vécues en situation. Une étude de cas a été menée auprès d'un groupe d'élèves de secondaire 2 lors d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en badminton composée de six séances, intégrant le dispositif ludique du Cartabad. Les données ont été recueillies à l'aide de récits d'expérience audio produits par les élèves à la suite de chaque séance, ainsi que d'une échelle graduée de l'état émotionnel allant de -5 à +5. L'analyse inductive s'appuie sur les unités significatives du cours d'expérience et leurs relations de composition, permettant d'anticiper l'évolution des dynamiques émotionnelles des élèves selon un continuum allant du déplaisir, au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre, en lien avec le processus d'appropriation progressive du dispositif ludique.

Les résultats mettent en évidence une évolution dynamique des états émotionnels des élèves, marquée par le passage du déplaisir au plaisir d'agir, puis, pour certains, vers une joie d'apprendre. Quatre trajectoires émotionnelles singulières émergent, révélant une forte hétérogénéité des expériences vécues. La discussion mobilise le concept d'appropriation (Theureau, 2011), afin de comprendre les conditions favorisant la transformation du rapport sur le plan émotionnel des élèves aux apprentissages. Cette recherche propose ainsi des pistes pédagogiques pour concevoir des situations d'EPS ludifiées, sensibles aux émotions et à la diversité des profils d'élèves.

Mots-clés : plaisir d'apprendre, éducation physique et à la santé, émotions, dispositif ludique, Cartabad, énaction, programme de recherche du cours d'action.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES	viii
REMERCIEMENTS.....	ix
DÉDICACE	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1: Plaisir d'apprendre à l'école : entre injonctions et difficultés d'opérationnalisation	6
1.2: Plaisir d'apprendre en EPS : entre tradition disciplinaire et difficulté de mise en œuvre.....	10
1.3: Émotion et apprentissage : entre levier et freins	16
1.3.1 Émotions et engagement.....	17
1.3.2 Émotions et motivation continuée	18
1.3.3 Émotions et apprentissage moteur	20
1.3.4 Émotions : résonance vs aliénation	22
1.4: États des lieux des dispositifs qui visent à susciter le plaisir d'apprendre en EPS	25
1.4.1 Dispositifs didactiques et pédagogiques pour susciter le plaisir d'agir.....	26
1.4.2 Dispositifs didactiques et pédagogiques pour susciter la joie d'apprendre.....	35
1.5: Courant de la ludification/gamification par l'utilisation de jeux de cartes en EPS pour susciter le plaisir.....	43
1.6: Question et objectifs de recherche	46
1.7: Pertinence scientifique et sociale	48
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	51
2.1: Cadre conceptuel	52
2.1.1 Plaisir : la différentiation du type de plaisir en éducation, le cas de l'EPS.....	53
2.1.2 Déplaisir en EPS	58
2.2: Cadre théorique.....	60
2.2.1 Hypothèses de l'enaction.....	61
2.2.2 Programme du cours d'action.....	65
2.2.3 Construction du cours d'action	68
2.2.4 Modèles analytiques du cours d'expérience	72
2.2.5 Relations de composition entre les unités significatives.....	75
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	76
3.1: Devis de recherche	76
3.1.1 Quantification des données qualitatives.....	78

3.1.2	Étude de cas : le développement de l'état émotionnel des élèves au secondaire en EPS	78
3.1.3	Échantillonnage de l'école et du groupe à l'étude	80
3.2:	Approche méthodologique pour les objectifs spécifiques.....	83
3.2.1	Méthodologie du programme de recherche du cours d'action.....	84
3.2.2	Échantillonnage pour les élèves	85
3.3:	Outils de collectes de données	87
3.3.1	Récits d'expériences audios	88
3.3.2	Échelles des états affectifs des élèves (-5 à +5)	90
3.4:	Déroulement.....	92
3.4.1	Séances à l'étude	94
3.4.2	Fonctionnement du Cartabad	95
3.5:	Analyses et données	99
3.5.1	Traitement des données brutes	99
3.5.2	Présentation des données	100
3.6:	Vérification des analyses effectuées.....	107
3.7:	Critères de rigueur scientifique	109
3.7.1	Crédibilité	109
3.7.2	Transférabilité.....	110
3.7.3	Fiabilité	110
3.7.4	Confirmabilité	111
3.8:	L'éthique.....	111
	CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	114
4.1:	Portrait réel des échantillons sur les récits d'expérience et l'échelle d'évaluation des états émotionnels des élèves par cours.....	114
4.2:	Évolution de la dynamique globale des émotions au fil des séances par l'utilisation d'un dispositif ludique chez le groupe d'élèves	116
4.2.1	Période 1 : Phase de découverte du dispositif didactique : entre ludisme et plaisir d'agir.....	120
4.2.2	Période 2 : Phase transitoire de la compréhension du dispositif ludique, une expérience oscillante entre déplaisir et plaisir	129
4.2.3	Période 3 : Phase d'apprentissage par l'utilisation du dispositif ludique, évolution du plaisir d'agir vers une joie d'apprendre	136
4.2.4	Période 4 : Phase d'ennui pour l'utilisation du dispositif ludique, désintérêt pour le cartabad.....	146
4.3:	Développement des dynamiques singulières des élèves au cartabad	151
4.3.1	Dynamique croissante au plaisir	152
4.3.2	Dynamique constante au plaisir.....	158
4.3.3	Dynamique décroissante au plaisir	163

4.3.4	Dynamique croissante au déplaisir	169
4.4:	Conclusion des résultats	174
CHAPITRE 5: DISCUSSION.....		176
5.1:	Dynamique d'évolution des états émotionnels dans le processus d'appropriation du dispositif ludique (cartabad).....	177
5.1.1	Développement du continuum plaisir d'agir/déplaisir/joie d'apprendre.....	179
5.1.2	Facteurs qui font basculer les émotions des élèves d'un pôle à l'autre.....	187
5.2:	Développement des profils singuliers et hétérogénéité des trajectoires.....	193
5.2.1	Quatre profils singuliers : une étude exploratoire	193
5.2.2	Dialogue sur les profils singuliers des élèves et leur rapport à l'activité.....	195
5.3:	Dispositif ludique comme ressource d'adaptation et de transformation de l'intervention enseignante en EPS.....	197
5.3.1	Concevoir et enseigner des SAE ludifiées	199
5.3.2	Anticipation et gestion de l'hétérogénéité des profils singuliers.....	204
5.4:	Conclusion de la discussion	206
CHAPITRE 6: CONCLUSION		207
LISTE DE RÉFÉRENCES.....		214
CERTIFICATION ÉTHIQUE.....		221
ANNEXE A		222
ANNEXE B		223
ANNEXE C		224
ANNEXE D		229
ANNEXE E.....		230
ANNEXE F.....		231
ANNEXE G		245
ANNEXE H		246
ANNEXE I.....		247
ANNEXE J		253

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse du signe hexadique (Theureau, 2006)	70
Tableau 2 : Synthèse des outils méthodologiques et de leurs contributions à l'analyse	91
Tableau 3 : Jalons de la collecte de données en ordre chronologique.	92
Tableau 4 : Recomposition du signe hexadique	102
Tableau 5 : Exemple d'une analyse de récit d'expérience.....	103
Tableau 6 : Exemple d'une grille de l'évolution du champ d'action	105
Tableau 7 : Répartition des données recueillies par séance pour chacun des élèves	115
Tableau 9 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 1 (engagement)	122
Tableau 10 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 2 (representamen)	124
Tableau 11 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 3 (representamen)	132
Tableau 12 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 3 (engagement).....	135

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schématisation de la conscience préreflexive	66
Figure 2 : Schématisation du cours d'action	67
Figure 3 : Carte du jeu Cartabad	97
Figure 4 : Exemple de l'échelle de l'évolution de l'état émotionnel.....	104
Figure 5 : Moyenne de l'évolution de l'état émotionnel dans le temps pour le groupe à l'étude	116
Figure 6 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (période 1 : la découverte).....	120
Figure 7 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (période 2 : la transition)	130
Figure 8 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (période 3 : l'apprentissage)	137
Figure 9 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (période 4 : l'ennui).....	146
Figure 10 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 7	154
Figure 11 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 2	159
Figure 12 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 9	165
Figure 13 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 3	170

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

CPR	Conscience préreflexive
EPS	Éducation physique et à la santé
IP	Intérêt personnel
IS	Intérêt en situation
PRCA	Programme de recherche du cours d'action
SAE	Situation d'apprentissage et d'évaluation

REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je tiens à remercier chaleureusement Brice Favier-Ambrosini, mon directeur de recherche. Je te serai toujours reconnaissant de m'avoir accompagné tout au long de ce parcours exigeant, avec une grande bienveillance et une humanité sincère. Dans les moments de doute comme dans les périodes plus fluides, tu as toujours su être présent, à l'écoute et rassurant. Ton approche humaine, ton ouverture et ta confiance m'ont permis d'avancer dans ce projet en me sentant soutenu. Tu m'as aidé à structurer mes idées, à prendre du recul et à croire en mes capacités, tout en me laissant la liberté de faire mes propres choix. Ton accompagnement a grandement contribué à rendre cette aventure à la fois formatrice et plaisante. Merci pour ton temps, ta disponibilité et ton soutien constant.

Je tiens également à remercier la professeure Nicole Monney, ma codirectrice de recherche, pour son accompagnement rigoureux et ses précieux conseils. Ton regard éclairé a été déterminant dans l'orientation de cette recherche, notamment dans la construction de la problématique et du cadre conceptuel. Je te remercie sincèrement pour la qualité de tes interventions, ta disponibilité et la pertinence de tes suggestions.

Je souhaite également remercier mon père, Martin Dionne. Depuis toujours, tu m'as encouragé à croire en moi, à me dépasser et à poursuivre mes projets avec détermination. Ton soutien constant, ta confiance et tes encouragements ont été une source de motivation essentielle tout au long de mon parcours scolaire, et bien au-delà. Tu m'as appris l'importance de l'effort, de la persévérance et de l'engagement envers mes objectifs. Ce mémoire est aussi le reflet de ces valeurs que tu m'as transmises depuis mon enfance. Merci pour tout.

Je tiens à rendre un hommage tout particulier à ma défunte mère, Sonia Bouchard. Depuis mon enfance, tu m'as transmis l'importance de l'éducation, de la curiosité et du désir d'apprendre. Tu m'as encouragé à aller à l'école, à m'ouvrir au monde et à toujours chercher à mieux comprendre, à approfondir mes connaissances et à découvrir de nouvelles choses. La motivation qui m'a porté tout au long de ce parcours trouve en grande partie son origine dans les valeurs que tu m'as inculquées. Ce mémoire est aussi le fruit de ton soutien, de ta confiance et de l'amour que tu m'as donnés. Merci pour tout, tu restes profondément présente dans ce cheminement.

À ma femme, Lydia, je veux dire un merci tout spécial. Merci pour ton soutien indéfectible tout au long de ce parcours. Tu m'as encouragé sans relâche, même dans les moments plus difficiles, et tu as fait preuve d'une patience remarquable lorsque le stress et les doutes prenaient le dessus. Tu as accepté les compromis, les ajustements et les sacrifices nécessaires pour que je puisse mener ce projet à terme. Ta compréhension, ta bienveillance et ta confiance ont été essentielles à la réalisation de ce mémoire. Merci pour tout ton amour et ton soutien, sans lesquels ce projet n'aurait pas été possible.

Enfin, je souhaite adresser un dernier remerciement à ma fille, Sofia. Ton papa te remercie pour ta patience et pour tous les moments où il n'a pas pu aller jouer avec toi parce qu'il devait terminer d'écrire un passage qu'il avait en tête. Même sans le savoir, tu as été une source de motivation immense tout au long de ce projet. Je te promets de me reprendre dans les prochains mois, de jouer, de rire et de profiter pleinement de chaque moment avec toi. Je t'aime !

DÉDICACE

À ma fille Sofia,
que le plaisir d'apprendre et la joie de bouger
fassent toujours battre ton cœur,
t'invitent à explorer, à persévérer et à t'émerveiller,
aujourd'hui, demain et tout au long de ton chemin.

INTRODUCTION

Dans le système éducatif québécois contemporain, le plaisir d'apprendre occupe une place centrale dans les discours institutionnels et les orientations pédagogiques (Ministère de l'Éducation, 2020). Il est explicitement reconnu comme un levier fondamental de l'engagement scolaire, de la persévérance et de la réussite éducative des élèves (Ministère de l'Éducation, 2020). Cette valorisation s'inscrit dans une volonté plus large de transformer l'expérience scolaire afin de la rendre plus signifiante, inclusive et favorable au développement global des élèves. Toutefois, malgré cette injonction institutionnelle forte, le plaisir d'apprendre demeure une notion complexe à opérationnaliser dans les situations concrètes d'enseignement, notamment en raison de son caractère subjectif, situé et profondément lié à l'expérience vécue par chaque élève (Visioli, 2022a).

L'éducation physique et à la santé (EPS) constitue un terrain particulièrement fécond pour interroger cette problématique. Discipline scolaire singulière, l'EPS engage directement le corps, l'action et les émotions des élèves, et est souvent associée, dans les représentations sociales, à des expériences positives de mouvement, de jeu et de plaisir. Pourtant, la recherche (Liotard, 1997; Delignières & Garsault, 2004; Visioli, 2022a) montre que cette discipline est traversée par des tensions historiques, institutionnelles et pédagogiques qui limitent parfois l'émergence d'expériences émotionnelles favorables aux apprentissages. Les élèves y vivent des expériences émotionnelles contrastées, oscillant entre engagement, plaisir, déplaisir, ennui ou même aliénation, selon leurs trajectoires personnelles, leurs rapports au corps et la manière dont ils s'approprient les situations d'apprentissage proposées (Terré, 2016).

La littérature scientifique (Damasio, 2003; Visioli, 2022a) souligne en effet que les émotions ne constituent pas un simple arrière-plan des apprentissages, mais qu'elles participent pleinement à l'organisation et à la transformation de l'activité de l'élève. Le plaisir, entendu comme une émotion agréable résultant de la satisfaction de certains besoins, peut soutenir l'engagement dans l'action, favoriser la persévérance et faciliter l'entrée dans les apprentissages. À l'inverse, le déplaisir peut freiner l'activité, susciter des comportements d'évitement ou altérer durablement le rapport à la discipline (Haye & Delignières, 2011; Petiot & Visioli, 2022b). Toutefois, plusieurs travaux montrent que ces deux pôles émotionnels ne s'opposent pas de manière binaire, mais s'inscrivent dans une dynamique évolutive, au sein de laquelle les élèves peuvent progressivement passer d'un déplaisir initial à un plaisir d'agir, puis, dans certaines conditions, à une joie d'apprendre plus durable (Ubaldi & Philippon, 2003; Martin-Krumm et al., 2016).

Dans cette perspective, de nombreux dispositifs didactiques et pédagogiques ont émergé en EPS afin de soutenir l'engagement émotionnel des élèves, notamment par le recours au jeu, à la ludification, à l'intérêt en situation ou à des environnements d'apprentissage sensibles aux émotions (Terré, 2016; Allard-Latour & Kermarrec, 2022; Belhouchat et al., 2023). Ces dispositifs visent à transformer l'expérience vécue par les élèves en proposant des situations attractives, signifiantes et adaptables à la diversité des profils. Parmi ces approches, l'utilisation de dispositifs ludiques singuliers, tels que les jeux de cartes intégrés aux situations d'apprentissage, apparaît comme une avenue prometteuse pour susciter le plaisir d'agir et soutenir les apprentissages en EPS.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent mémoire, qui s'intéresse à la manière dont un dispositif ludique particulier, le *Cartabad*, qui est un moyen de ludification de l'enseignement du badminton via l'usage d'un jeu de cartes, peut contribuer à transformer

l'expérience émotionnelle vécue par des élèves du secondaire en EPS. Ancrée dans les postulats de l'énaction (Varela et al., 2017) et inscrite dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), cette recherche envisage l'activité des élèves comme une expérience située, dynamique et indissociable des émotions vécues en situation. Elle vise à analyser les dynamiques émotionnelles qui émergent lors de l'appropriation progressive du dispositif ludique, en mettant en évidence un continuum allant du déplaisir, au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre, ainsi que la diversité des trajectoires émotionnelles singulières observées chez les élèves.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de recherche, en contextualisant les enjeux liés au plaisir d'apprendre à l'école et en EPS, tout en justifiant la pertinence scientifique et pédagogique de l'étude. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique et conceptuel, mobilisant notamment les notions de plaisir, de déplaisir, d'émotions, ainsi que les fondements de l'énaction et du programme de recherche du cours d'action. Le troisième chapitre expose le cadre méthodologique retenu, incluant le devis de recherche, les outils de collecte de données et les choix analytiques opérés. Le quatrième chapitre présente l'analyse des données et les résultats, en mettant en évidence l'évolution des dynamiques émotionnelles des élèves et les profils singuliers identifiés. Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion des résultats au regard de la littérature scientifique, avant de conclure sur les apports, les limites et les retombées potentielles de cette recherche pour l'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Dans le système éducatif québécois actuel, le plaisir d'apprendre est un concept explicitement valorisé par les orientations ministérielles et les discours pédagogiques. Présenté comme un levier d'engagement, de persévérance et de réussite scolaire, il constitue une attente professionnelle forte à l'égard des enseignants (Ministère de l'Éducation, 2020). Toutefois, malgré cette injonction institutionnelle, la mise en œuvre concrète du plaisir d'apprendre dans les situations d'enseignement demeure complexe et inégalement vécue par les élèves, dans la mesure où les émotions relèvent de processus situés, dépendants de l'expérience singulière de chaque acteur et des conditions de la situation d'apprentissage (Visioli, 2022a).

Cette préoccupation fait d'ailleurs l'objet d'une attention croissante au sein de différents chantiers éducatifs au Québec. Plusieurs initiatives, portées notamment par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2025) et le Réseau en éducation physique et à la santé (2025), visent à mieux comprendre et soutenir le plaisir d'apprendre des élèves en contexte scolaire. Ces travaux mettent en évidence que, du point de vue des élèves du secondaire, le plaisir d'apprendre repose sur des conditions telles que le sentiment de compétence, la qualité des relations avec l'enseignant et le sens accordé aux activités proposées (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2025). Ils soulignent néanmoins que ce levier demeure difficile à opérationnaliser dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

En ce sens, l'éducation physique et à la santé (EPS) apparaît comme une discipline particulièrement propice à l'étude de cette problématique. Bien que souvent associée à des expériences positives liées aux activités sportives, aux mouvements et au plaisir corporel,

elle demeure traversée par des tensions historiques et scolaires susceptibles de limiter l'émergence d'émotions favorables à l'apprentissage. D'un côté, l'EPS cherche depuis longtemps à affirmer sa légitimité au sein de l'école en se conformant aux attentes du sérieux, de la rationalisation, de l'effort et de l'évaluation propres à l'institution scolaire. De l'autre, sa spécificité repose justement sur l'engagement du corps, l'expérience vécue et les émotions. Cette tension entre conformité scolaire et expérience sensible peut conduire à reléguer le plaisir au second plan et ainsi freiner l'émergence d'émotions favorables à l'apprentissage chez les élèves (Durand, 2001 dans Visioli, 2022a, p. 2). Dans ce contexte, les élèves y vivent des expériences émotionnelles contrastées, oscillant entre engagement et désengagement en raison de la diversité de leurs sensibilités, de leurs préoccupations et de la manière dont ils font effectivement l'expérience des situations d'apprentissage proposées (Terré, 2016).

Au Québec, cette tension entre exigences scolaires et expérience sensible est également reconnue dans les milieux professionnels de l'EPS, notamment à travers le chantier « plaisir d'apprendre » porté par le Réseau en éducation physique et à la santé (2025). Ce chantier met en évidence la nécessité de concevoir des situations d'apprentissage qui tiennent compte à la fois des dimensions motrices, cognitives et émotionnelles de l'activité des élèves, afin de favoriser leur engagement durable. Cependant, malgré ces orientations, peu de recherches empiriques permettent encore de documenter finement, en contexte québécois, la manière dont les élèves vivent émotionnellement ces situations, particulièrement en EPS.

Ainsi, ce chapitre vise à analyser les enjeux liés au plaisir d'apprendre en EPS, en articulant les apports théoriques sur les émotions vécues par les élèves à l'école, les traditions disciplinaires et les dispositifs pédagogiques mis en œuvre en EPS, afin de

dégager les fondements de la question de recherche et des objectifs poursuivis dans ce mémoire.

1.1 Plaisir d'apprendre à l'école : entre injonctions et difficultés d'opérationnalisation

Au Québec, le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2020) constitue un cadre structurant pour orienter la pratique professionnelle des enseignants. Il précise les savoirs, les habiletés et les attitudes jugés nécessaires à l'exercice du métier dans les contextes scolaires contemporains. Parmi les treize compétences professionnelles identifiées, la huitième vise explicitement à « soutenir le plaisir d'apprendre des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 64) et engage les enseignants à concevoir des processus d'enseignement-apprentissage qui favorisent cette dimension émotionnelle. Comme mentionné par Develay et Dufays (2015), si le but est de soutenir le plaisir d'apprendre et de donner du sens aux apprentissages, il est essentiel pour l'enseignant de proposer des situations d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et signifiantes afin de soutenir le plaisir d'apprendre et de donner du sens aux apprentissages.

Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation (2020) identifie plusieurs approches pédagogiques à privilégier afin de favoriser le plaisir d'apprendre. Celles-ci reposent notamment sur la construction de relations positives entre l'enseignant et les élèves, considérées comme un levier essentiel de motivation scolaire. Elles visent également le développement de la confiance des élèves envers leurs capacités d'apprentissage, par la multiplication d'expériences variées et par un accompagnement centré sur les efforts et les progrès réalisés. L'autonomie est aussi valorisée, en encourageant les élèves à mobiliser des stratégies d'apprentissage adaptées à leurs

besoins. Par ailleurs, les situations d'enseignement doivent établir des liens avec la vie quotidienne des élèves et s'appuyer sur des repères culturels issus de leur bagage personnel, afin d'en renforcer la pertinence et l'intérêt. Le référentiel insiste également sur l'importance de susciter la curiosité intellectuelle des élèves en abordant les savoirs et les pratiques disciplinaires dans leurs dimensions historiques, culturelles et sociales, tout en tenant compte de leurs préférences. Enfin, la collaboration, les échanges, la participation active et l'entraide entre pairs sont identifiés comme des leviers favorisant l'engagement, tout comme l'implication des élèves dans la vie de la classe et de l'école, laquelle contribue au développement du sentiment d'appartenance. L'ensemble de ces dimensions participe à la création d'un environnement pédagogique propice à l'engagement et à la réussite éducative (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 65).

Dans la continuité de ces orientations, des travaux récents menés au Québec soulignent que le plaisir d'apprendre ne peut être envisagé uniquement comme une finalité, mais doit être pensé comme une expérience située, co-construite dans l'interaction entre l'élève, l'enseignant et l'environnement d'apprentissage (Université de Sherbrooke, 2024; Réseau en éducation physique et à la santé, 2025). Ces perspectives invitent à dépasser une approche prescriptive du plaisir pour s'intéresser davantage aux conditions concrètes de son émergence dans les situations d'enseignement.

Le plaisir éprouvé par les élèves au cours de leurs apprentissages constitue ainsi un indicateur pertinent de la qualité de l'environnement pédagogique et du réinvestissement des apprentissages au-delà du cadre scolaire (Snyders, 2008). Toutefois, la notion de plaisir demeure complexe à définir, tant elle varie selon les auteurs (Haye, 2011). Delignières et Garsault le définissent globalement comme « un état agréable de la sensibilité, résultant de la satisfaction de nos tendances ou inclinaisons » (2004), généralement associé à

l'amusement, au jeu, aux sensations ou encore aux relations entre pairs. Le plaisir peut ainsi être ressenti dans une grande diversité de situations, dès lors que celles-ci sont perçues comme agréables par les apprenants. Cependant, pour Morizur (2019, p. 35), le plaisir est plus qu'un état émotionnel général, car il renvoie à un construit subjectif et évolutif, marqué par une forte variabilité interindividuelle et par une instabilité possible au fil du temps.

Dans le champ des sciences de l'éducation, Visioli et Petiot (2022c) proposent d'envisager le plaisir comme une émotion relevant de la dimension affective de l'activité humaine. Les émotions, dont le plaisir, correspondent à « des moments saillants, ponctuels et nettement isolables du flux continu des états affectifs », caractérisés par leur brièveté et leur inscription temporelle circonscrite (Petiot & Visioli, 2022a, p. 39). Visioli (2009, p. 64) précise que les émotions sont « des processus dynamiques de courte durée permettant à l'organisme de maintenir ou de retrouver son bien-être par des comportements adaptatifs ». Dans cette perspective, le plaisir peut être envisagé comme une émotion de courte durée, subjective et évolutive, résultant de la satisfaction de certains besoins hédoniques. Les chercheurs s'accordent également pour le définir en opposition au déplaisir et à la douleur. Le déplaisir est ainsi associé à un ressenti négatif, perçu comme défavorable par l'élève, et susceptible de provoquer des comportements d'évitement ou de retrait vis-à-vis des activités proposées (Haye & Delignières, 2011; Martin-Krumm et al., 2016; Petiot & Visioli, 2022b). En tant qu'émotion, le plaisir peut être appréhendé à partir de sa valence (plaisir-déplaisir) et de son intensité (Frijda, 1986 dans Visioli et al., 2025). Dès lors, soutenir le plaisir d'apprendre, entendu comme une émotion agréable issue de la satisfaction de besoins, apparaît comme un enjeu prioritaire pour l'école québécoise, dans la mesure où il contribue à enrichir l'expérience d'apprentissage et à donner du sens aux enseignements.

Toutefois, malgré cette injonction institutionnelle, le plaisir demeure une dimension difficile à faire vivre à l'ensemble des élèves dans les contextes scolaires. Historiquement, l'école s'est développée comme un lieu associé au travail, à l'effort et au sérieux, reléguant le plaisir à la sphère du loisir (Prost, 2007). Liotard (1997, p. 90) souligne que, dans les représentations collectives, l'école est fréquemment perçue comme un espace-temps où le plaisir est mis à distance : « l'école est faite pour travailler, de façon à avoir “une bonne situation plus tard”. Le plaisir et la détente sont liés au temps de loisir » (1997, p. 90). Le plaisir, parce qu'il entre en tension avec la signification sociale attribuée au travail scolaire, tend ainsi à être marginalisé dans les pratiques éducatives, dans la mesure où, selon l'expression de Liotard, « L'EPS n'est pas jouer » (1997, p.15).

Cette tradition scolaire continue aujourd'hui d'influencer le rapport des élèves à l'école et aux apprentissages. À l'échelle du Québec, les données récentes montrent que le décrochage scolaire demeure un enjeu important, même si une tendance à la baisse a été observée au cours des dernières décennies. Par exemple, le taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire en formation générale des jeunes était de 14,2 % pour la cohorte 2023-2024 (Institut de la statistique du Québec, 2026), ce qui témoigne de la persistance du phénomène à l'échelle provinciale. À Montréal, cette réalité prend une forme particulière. Le Réseau réussite Montréal (2024) souligne en effet que le taux de décrochage de 22% y demeure élevé, bien qu'en diminution, et rappelle que cette situation doit être comprise à la lumière de plusieurs facteurs interreliés, tels que la défavorisation socioéconomique, les inégalités sociales, les parcours migratoires, la diversité des réalités linguistiques et culturelles, ainsi que certaines trajectoires scolaires plus fragiles. Parmi les facteurs plus directement liés à l'expérience scolaire figurent aussi le manque d'engagement, la démotivation et la répétition de situations d'échec. Dans ce contexte, sans constituer à lui seul une explication suffisante du décrochage, un faible plaisir éprouvé dans

les activités scolaires peut être envisagé comme l'un des éléments susceptibles de contribuer à l'éloignement progressif de certains élèves vis-à-vis de l'école.

Ainsi, bien que le plaisir d'apprendre soit aujourd'hui reconnu comme un levier central de la réussite éducative au Québec, un écart persiste entre les orientations institutionnelles, les initiatives de terrain et les connaissances scientifiques disponibles pour en comprendre les mécanismes en situation. En particulier, les recherches québécoises documentent encore peu la dynamique fine des émotions vécues par les élèves dans des contextes disciplinaires spécifiques, comme l'EPS. Dès lors, une meilleure compréhension de ces expériences émotionnelles situées apparaît essentielle pour outiller les enseignants et enrichir les pratiques pédagogiques dans une perspective à la fois scientifique et professionnelle.

1.2 Plaisir d'apprendre en EPS : entre tradition disciplinaire et difficulté de mise en œuvre

L'EPS est une matière qui a grandement évolué au fil des années au Québec (Le Bot et al., 2010). Au début du 20^e siècle, cette matière académique était enseignée dans les écoles par des officiers militaires qui planifiaient des apprentissages par des moyens d'action,¹ comme la gymnastique rythmique et l'athlétisme (Gouvernement du Québec, 2018; Guay, 1980). L'EPS a longtemps répondu à des préoccupations militaires et/ou hygiénistes, sans aucune référence au sport (Pontais, 2015). Cependant, à la suite du Rapport Parent, le système éducatif québécois a connu une restructuration majeure visant la généralisation de l'éducation et l'organisation cohérente des disciplines scolaires afin de répondre aux exigences de la société moderne (Commission royale d'enquête sur

Les moyens d'action correspondent aux choix de l'enseignant pour mettre en œuvre les apprentissages prescrits en EPS.

l'enseignement dans la province de Québec, 1963). Ainsi, le rapport Parent a apporté la naissance de l'EPS structurée au Québec et de son inclusion dans le système d'éducation québécoise (Demers, 1981, p. 310). De ce fait, elle visait les mêmes objectifs que toutes les autres matières, mais le développement et les résultats des élèves s'inscrivent dans les apprentissages moteurs. Au début du 21^e siècle, l'éducation à la santé fusionne avec l'EPS, afin de combattre le fléau de la sédentarité chez les élèves (Gadais et al., 2020). L'ajout du volet «à la santé» à la dénomination de la discipline «Éducation Physique et à la Santé» se fera en 2001 pour le parcours académique du primaire et en 2003 pour le parcours académique du secondaire (Harvey et al., 2010, p. 29). L'EPS se démarque des matières scolaires, car pour Gadais et al. : « elle est la seule des disciplines scolaires qui vise à engager l'élève dans l'adoption et le maintien de saines habitudes de vie, telles que la pratique régulière d'activité physique, la gestion du stress, la gestion du risque et l'adoption de comportements sécuritaires » (2020). Par l'expertise des enseignants, elle permet d'offrir des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) qui amènent les élèves à progresser et développer un sentiment de compétence sur le plan moteur, dont on sait qu'il s'agit d'un des facteurs importants de la pratique d'une activité physique à long terme (Gadais et al., 2020). En effet, plusieurs auteurs (Perrin, 1993 ; Delignières et Garsault, 2004 ; Maltagliati et al., 2022; Silvio et al., 2023) montrent que les adultes qui adoptent une pratique régulière d'activité physique dans leur quotidien sont davantage guidés par la procuration du plaisir à la pratique que par des motivations de santé ou d'hygiène de vie. Or, rappelons que la pratique d'activités physiques est capitale dans la prévention des problèmes de santé, notamment des maladies chroniques, comme le diabète de type 2, l'athérosclérose, divers types de cancers et elle aiderait à prévenir les troubles anxieux ainsi que la dépression en étant aussi efficace que des traitements pharmaceutiques (INSERM, 2008; Maltagliati et al., 2022). Dès lors, certains chercheurs en sciences de l'éducation étudiant l'EPS postulent que « le plaisir, et plus précisément cette relation de plaisir à la pratique des activités

physiques et sportives, doit être considéré comme l'acquisition fondamentale en Éducation Physique, conditionnant toutes les autres acquisitions, leur réinvestissement et en définitive leur utilité sociale » (Delignières et Garsault, 2004). C'est ainsi que nombre de propositions pédagogiques en EPS ont progressivement émergé afin de susciter des émotions de plaisir dans l'apprentissage des différentes activités physiques (Belhouchat et al., 2023; Dieu & Roure, 2022; Lentillon-Kaestner & Patelli, 2017; Roure et al., 2023; Terré, 2016; Visioli, 2017; Xuan, 2011).

Pour autant, bien que le développement d'une relation de plaisir dans le processus d'enseignement-apprentissage semble occuper une place centrale en EPS, voire en constituer une pierre angulaire selon plusieurs auteurs, force est de constater que tous les élèves ne vivent pas nécessairement des expériences émotionnelles positives dans cette discipline. À cet égard, l'étude de Robitaille (2019, p. 29), portant sur la perception de l'éducation physique chez des élèves du secondaire, montre qu'une proportion non négligeable des élèves interrogés rapporte avoir vécu des émotions négatives à l'égard de cette matière, soit 27 % des filles et 28 % des garçons. Ces élèves associent notamment ces expériences à des cours perçus comme peu motivants et peu dynamiques (Robitaille, 2019, p. 36-37). Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, car ils ne permettent ni de conclure à une perception globalement négative de l'EPS chez l'ensemble des élèves ni d'affirmer un faible plaisir d'apprendre généralisé. Ils suggèrent néanmoins que certains jeunes entretiennent un rapport plus ambivalent avec cette discipline. D'ailleurs, 40 % des filles et 13 % des garçons interrogés expriment également un intérêt mitigé pour l'éducation physique (Robitaille, 2019, p. 40). Chez certains élèves, cet intérêt mitigé paraît associé à plusieurs éléments soulevés par Robitaille (2019, p.40-41), tels que la perception d'activités peu attrayantes, le caractère répétitif de certains sports, la valorisation de rapports au corps et aux autres marqués par la compétition, ainsi qu'une

estime de soi plus fragile. De manière convergente, l'analyse des verbatims recueillis par Turcotte et al. (2019) fait ressortir certains facteurs de démotivation, notamment le manque de diversité dans les activités proposées et des difficultés dans la relation émotionnelle entre l'enseignant et l'élève. Pris ensemble, ces éléments suggèrent que l'expérience vécue en EPS peut s'avérer plus fragile ou ambivalente pour certains élèves, particulièrement chez certaines filles et chez ceux présentant des difficultés sur le plan moteur (Leduc & Marois, 2023; Robitaille, 2019).

De plus, si l'EPS représente une sphère décisive quant au développement d'un plaisir de pratiquer une activité physique à long terme, force est de constater une forme d'échec dans cette mission, car peu de Québécoises et Québécois atteignent les recommandations nationales en matière de mouvement. En effet, au Canada, il est recommandé par les directives canadiennes en matière de mouvement sur 24h ainsi que par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) que les enfants de 5 à 17 ans doivent accumuler 60 minutes d'activité physique par jour (Organisation mondiale de la santé, 2020; Statistique Canada, 2017). Pour autant, au Québec, seulement 14 % des adolescentes mettent en œuvre la recommandation de l'OMS ; ce chiffre monte légèrement à 34 % pour les adolescents (Leduc & Marois, 2023). L'une des principales raisons derrière ce nombre important de jeunes filles et de jeunes garçons qui n'atteignent pas la recommandation de l'OMS est qu'ils n'ont jamais trouvé un sport qu'ils aimaient pratiquer régulièrement (Leduc & Marois, 2023), c'est à dire dans lequel ils développent une relation de plaisir. Ceci est particulièrement vrai chez les filles notamment, qui, loin de vivre des expériences teintées de plaisir en EPS, semblent plutôt vivre des moments de déplaisir majoritairement (Leduc & Marois, 2023). Ainsi, il convient de se demander comment les élèves vivent émotionnellement leur participation à un dispositif pédagogique particulier en EPS, et dans

quelle mesure cette expérience située contribue, ou non, à l'émergence d'un plaisir d'apprendre et de pratiquer.

D'autre part, si on observe ainsi une difficulté à susciter le plaisir d'apprendre des élèves en EPS, une des explications potentielles relève de ce qu'Arnaud (1989) nomme « l'orthodoxie scolaire ». En effet, Arnaud (1992) souligne que, malgré la diversité des approches possibles pour retracer l'histoire de l'éducation physique, celles-ci convergent toutes vers la reconnaissance de son caractère obligatoire et de sa légitimité en tant que discipline scolaire. Ainsi, selon Arnaud (1992), la trajectoire historique de l'EPS s'inscrit dans une quête d'orthodoxie scolaire visant à légitimer sa place au sein de l'institution éducative, ce qui l'amène à devoir démontrer son utilité sociale, affirmer sa représentativité culturelle et se conformer aux normes et usages propres au système scolaire. Cette quête incessante de légitimité scolaire place ainsi la discipline à l'interface d'une double recherche de conformité scolaire et de spécificité disciplinaire (Arnaud, 1992; Bizet, 2004). Dès lors, L'EPS rencontre traditionnellement des obstacles quant à sa légitimité par un manque de reconnaissance auprès du corps enseignant (Pontais, 2015). En ce sens, nombre d'auteurs montrent que l'EPS en cherchant à se légitimer au sein du système scolaire pour y conserver sa place, a tenté de se conformer aux attentes et aux pratiques scolaires dominantes dont nous avons montré qu'elle valorisait le travail, le sérieux et l'effort, au détriment du jeu et du plaisir (Delignières & Garsault, 2004; Liotard, 1997; Morizur, 2019, p. 87; Petiot & Renaud, 2022). En effet, Petiot et Renaud (2022, p. 2) montrent par une approche historique que toute activité physique à l'école est perçue comme légitime uniquement si elle est soumise à des normes de rationalisation, d'instrumentalisation et de sérieux. Les jeux et le plaisir entrent ainsi en contradiction avec la finalité sérieuse assignée par les institutions scolaires. Dès lors la conception selon laquelle les élèves ne sont pas en EPS pour prendre du plaisir (Liotard, 1997) semble pouvoir s'expliquer à l'aune du

phénomène d'orthodoxie scolaire. Enfin, tiraillée entre son appartenance précaire et toujours sous condition au sein de l'École, l'EPS doit également se distinguer de l'animation sportive afin de ne pas entretenir de confusion entre la mission scolaire de formation et celle des activités périscolaires (Pontais, 2015, p. 70). Plusieurs auteurs montrent ainsi que l'éviction relative de la notion de plaisir dans les enseignements en EPS s'explique non seulement par la volonté de se conformer aux normes scolaires, mais aussi par la recherche d'une distinction à l'égard du mouvement sportif et des formes d'animation centrées avant tout sur la pratique, la participation ou le plaisir immédiat (Arnaud, 1986; Delignières, 2023). Sont ainsi valorisées, à partir des années 1990, les notions d'apprentissage et de compétence dans un cadre de travail qui cherche à se distinguer des modalités plus récréatives ou plus spontanées associées au champ de l'animation sportive (Durali & Dietsch, 2022). Cette évolution marque une tension importante dans la manière de concevoir l'EPS. D'un côté, la discipline cherche à affirmer sa légitimité scolaire en mettant de l'avant des apprentissages structurés, la progression des élèves, le développement de compétences et l'évaluation des acquis. Dans cette logique, il ne s'agit pas seulement de faire pratiquer une activité physique ou sportive, mais bien de faire apprendre par et dans l'activité physique. D'un autre côté, l'approche sportive ou l'animation sportive sont plus volontiers associées à la pratique elle-même, au jeu, à la participation, à la performance ou encore au plaisir. En cherchant à se distinguer de ces formes jugées moins scolaires, l'EPS a certes renforcé son ancrage institutionnel, mais elle a aussi pu reléguer au second plan certaines dimensions pourtant centrales de l'expérience des élèves, telles que le jeu, le plaisir et le caractère attractif des situations proposées (Arnaud, 1992; Pontais, 2015; Durali et Dietsch, 2022). Ainsi, la dualité entre une logique d'apprentissage et de compétence, propre à l'école, et une logique plus sportive ou récréative, davantage associée à l'engagement spontané dans l'activité, éclaire l'une des tensions constitutives de l'EPS et

permet de mieux comprendre les difficultés à susciter durablement le plaisir d'apprendre chez les élèves.

Dans le prolongement de cette tension, malgré l'évolution de l'EPS au Québec au fil des années, la quête de légitimation de cette discipline au sein de l'institution scolaire continue d'avoir des effets sur le plaisir vécu par les élèves. En cherchant à se conformer aux attentes des autres matières scolaires, l'EPS demeure en partie soumise à des normes de rationalisation, d'instrumentalisation et de sérieux. Dans cette perspective, le jeu et le plaisir peuvent être relégués au second plan au profit de l'effort, du travail et de l'évaluation. Or, cette mise à distance du plaisir entre en tension avec l'idée selon laquelle la relation de plaisir à la pratique d'activités physiques et sportives constitue une acquisition fondamentale en EPS, en ce qu'elle conditionne les autres acquisitions, leur réinvestissement et, ultimement, leur utilité sociale (Delignières & Garsault, 2004). Ainsi, le plaisir d'apprendre en EPS apparaît pris dans une tension structurelle entre les ambitions éducatives de la discipline et les contraintes historiques, institutionnelles et scolaires qui pèsent sur sa mise en œuvre, ce qui invite à interroger les conditions concrètes dans lesquelles certains dispositifs pédagogiques peuvent, ou non, transformer l'expérience émotionnelle vécue par les élèves.

1.3 Émotion et apprentissage : entre levier et freins

Outre les dimensions historiques et institutionnelles qui traversent l'EPS, la littérature scientifique insiste sur le fait que le plaisir, entendu comme une émotion, s'inscrit au cœur même des processus d'apprentissage, en orientant l'activité des élèves et en influençant directement leur engagement et leur progression. Pour Damasio (2003), les émotions sont produites par des expériences positives (plaisir) ou négatives (douleur) qui sont

indissociables du caractère attractif ou répulsif des événements vécus par l'individu. Les émotions peuvent exercer une influence majeure sur l'activité humaine, surtout pour les apprentissages (Visioli, 2022a). Mais lorsque certaines émotions négatives perturbent les fonctions intellectuelles, les émotions qui en résultent, comme la peur, peuvent créer un frein dans l'apprentissage des élèves (Chevallier-Gaté, 2014). Plusieurs auteurs montrent alors que les émotions positives, comme le plaisir, mais également, et plus subtilement, des affects négatifs comme du déplaisir peuvent être utilisés comme moteur d'apprentissage chez les élèves pour qu'ils puissent progresser (Martin-Krumm et al., 2016).

1.3.1 Émotions et engagement

La littérature scientifique (Martin-Krumm et al., 2016, p. 136) met en évidence que les émotions positives vécues par les élèves, et en particulier les effets de plaisir, constituent des leviers importants pour soutenir leur engagement dans les tâches scolaires et favoriser leur entrée dans les apprentissages. À ce titre, plusieurs travaux montrent que l'émergence de conditions propices au plaisir est associée à un engagement accru des élèves dans les tâches d'apprentissage, contribuant ainsi à renforcer leur motivation à s'inscrire dans le processus d'enseignement-apprentissage (Martin-Krumm et al., 2016). Dans cette perspective, Haye et Delignières (2011, p. 18) précisent que le plaisir ne relève pas d'un état ponctuel, mais s'inscrit dans la durée de l'action humaine, ce qui souligne son rôle dans l'engagement et la persistance des élèves dans l'activité. Dans la littérature, ce type de plaisir, principalement associé à l'action en cours et à l'engagement immédiat des élèves, est désigné comme un « plaisir d'agir » ou un « plaisir immédiat » (Allard-Latour & Kermarrec, 2022; Belhouchat et al., 2017; Espinosa & Visioli, 2022; Haye, 2011; Morizur & Belhouchat, 2013; Roure, 2020; Tremblay et al., 2021). Ce type de plaisir constitue un levier important pour l'entrée dans les apprentissages, dans la mesure où il favorise l'engagement

initial des élèves dans l'activité (Visioli, 2022b, p. 19). À ce titre, Visioli (2022b, p. 19) montre que les émotions associées à l'expérience du jeu, notamment lorsqu'elle s'accompagne d'une immersion dans une activité signifiante, soutiennent l'engagement des élèves et leurs apprentissages. Ces émotions positives apparaissent ainsi comme des éléments explicatifs de la motivation et de l'intérêt pour l'activité physique, en contribuant à l'adaptation progressive des élèves aux savoirs scolaires (Allard-Latour & Kermarrec, 2022; Espinosa & Visioli, 2022, p. 51).

1.3.2 Émotions et motivation continuée

Dans un second temps, la littérature souligne que les apprentissages en EPS poursuivent une finalité plus large de développement de l'être humain, s'inscrivant dans la construction d'un citoyen physiquement éduqué (Martin-Krumm et al., 2016). Dans cette perspective, il ne s'agit plus uniquement de susciter un engagement ponctuel dans les tâches proposées, mais de favoriser, par des expériences émotionnelles positives et durables, l'émergence d'un rapport de plaisir à la pratique de l'activité physique susceptible de soutenir l'engagement des élèves à long terme, voire tout au long de la vie. Ce plaisir est décrit comme découlant du sentiment de compétence et de la perception de progrès, et peut s'accompagner d'émotions, telles que la fierté et la joie, contribuant ainsi à une dynamique motivationnelle favorable à un engagement durable dans les activités physiques et sportives (Martin-Krumm et al., 2016).

Il importe toutefois de distinguer plus finement le plaisir et la joie, bien que ces deux affects positifs soient étroitement liés dans l'expérience des élèves. Le plaisir renvoie généralement à une émotion agréable, ponctuelle et située, liée à la satisfaction immédiate de certains besoins ou à l'agrément éprouvé dans l'action (Delignières & Garsault, 2004;

Haye, 2011 ; Petiot & Visioli, 2022a). Il s'inscrit le plus souvent dans une temporalité brève et dans un rapport direct à la situation vécue (Haye, 2011). En EPS, il peut ainsi émerger dans le fait de jouer, de bouger, de réussir une action, d'interagir avec les autres ou d'éprouver des sensations corporelles agréables.

La joie, quant à elle, renvoie à une expérience émotionnelle positive généralement plus profonde et plus marquante que le plaisir. Elle ne découle pas uniquement de l'agrément éprouvé dans l'action, mais émerge plus spécifiquement lorsque l'élève prend conscience d'un accomplissement, d'un progrès ou d'une réussite ayant du sens pour lui (Ubaldi, 2006, dans Petiot & Visioli, 2022c; Martin-Krumm et al., 2016). En ce sens, la joie s'inscrit dans un rapport plus élaboré à l'apprentissage, dans lequel l'élève ne se contente plus d'apprécier l'activité sur le moment, mais reconnaît qu'il apprend, qu'il progresse et qu'il devient plus compétent. Cette différence tient donc à la nature même de l'expérience vécue : le plaisir relève davantage de l'immédiateté et de la satisfaction sensible, tandis que la joie traduit une expérience de réussite signifiante, susceptible de laisser une trace plus durable dans le rapport de l'élève à l'activité (Martin-Krumm et al., 2016; Ubaldi, 2006, dans Petiot & Visioli, 2022c).

Dans cette perspective, Ubaldi (2006 dans Petiot & Visioli, 2022c) précise que, si le plaisir peut être éprouvé lors d'une activité ponctuelle ou au cours de l'action, la joie émerge plus spécifiquement lorsque l'élève parvient à réaliser des apprentissages significatifs et réussis, dans lesquels il est pleinement engagé et en mesure de constater ses progrès. Cette relation émotionnelle aux apprentissages apparaît étroitement liée au sentiment de compétence des élèves, lequel repose sur l'évaluation qu'ils portent sur leur capacité à organiser et à réaliser avec succès les actions requises dans l'apprentissage (Guichard,

2022). Lorsque les élèves se perçoivent compétents, ils éprouvent un sentiment de contrôle et de satisfaction susceptible de faire émerger des émotions positives, telles que la joie.

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002, dans Dupont et al., 2010), la satisfaction du besoin de compétence constitue ainsi un déterminant central de la motivation, favorisant l'engagement et la persistance des élèves dans les apprentissages. Ainsi, la joie associée à la réussite d'apprentissages significatifs apparaît comme un médiateur essentiel entre le sentiment de compétence et la motivation des élèves à s'engager durablement dans les apprentissages en EPS.

1.3.3 Émotions et apprentissage moteur

À l'école, et plus particulièrement en EPS, les émotions vécues par les élèves influencent de manière significative leurs processus d'apprentissage, leurs réussites comme leurs difficultés (Terré & Sève, 2022). Si les politiques éducatives et une partie de la littérature mettent fréquemment l'accent sur le rôle des émotions positives dans la réussite scolaire (Terré & Sève, 2022), cette focalisation tend parfois à occulter la fonction que peuvent également jouer les émotions négatives dans les apprentissages, notamment moteurs (Terré & Sève, 2022; Xuan, 2011).

Dans le champ de l'apprentissage moteur, les émotions ne se limitent pas à soutenir l'engagement dans la tâche, mais participent directement à l'organisation et à la transformation de l'activité de l'élève. À partir du curriculum conatif proposé par Bui-Xuan (2011), l'apprentissage est envisagé comme un processus évolutif au cours duquel l'élève traverse différentes étapes, chacune étant associée à des préoccupations, des intentions et des ressources spécifiques. À mesure que l'élève progresse, son rapport émotionnel à

l'activité se transforme également : le plaisir se développe en lien avec la perception de progrès, tandis que certaines émotions, telles que la peur ou l'appréhension, peuvent temporairement entraver l'action et ralentir les apprentissages moteurs (Xuan, 2011). Dans cette perspective, l'action et l'émotion apparaissent étroitement imbriquées dans le processus d'apprentissage.

Toutefois, si certaines émotions négatives peuvent inhiber l'action lorsqu'elles deviennent envahissantes, elles ne constituent pas pour autant uniquement des obstacles à l'apprentissage. Terré et Sève (2022) montrent que des émotions telles que la peur peuvent également jouer un rôle fonctionnel dans l'activité de l'élève. En effet, ces auteurs soulignent que « la peur aide à prendre des décisions en relation avec la reconnaissance d'une situation familière » (Terré et Sève, 2022, p. 43), en s'appuyant sur des expériences émotionnelles antérieures. Les émotions négatives peuvent ainsi contribuer à l'ajustement de l'action en permettant à l'élève de mobiliser des connaissances issues de situations déjà vécues, favorisant une adaptation plus fine et une progression dans l'apprentissage moteur.

Dans cette optique, Terré et Sève (2022) insistent néanmoins sur la nécessité de réguler l'intensité et la distance émotionnelle entre les situations d'apprentissage et les situations de référence, afin que les émotions négatives éprouvées lors des essais ou des erreurs ne compromettent pas l'engagement ultérieur des élèves. Les émotions apparaissent alors comme un levier pédagogique à double face : elles peuvent freiner l'apprentissage lorsqu'elles deviennent désorganisatrices, mais aussi le soutenir lorsqu'elles sont intégrées de manière progressive et maîtrisée dans l'expérience de l'élève (Delignières, 2021 dans Visioli, 2022b, p. 15).

Cette ambivalence est particulièrement visible en EPS, où certaines émotions négatives sont fréquemment rencontrées dans des activités telles que l'escalade, la natation ou les sports à risque perçu élevé. Dans ces contextes, la peur peut constituer un signal permettant à l'élève d'ajuster son action, d'anticiper les risques et de développer de nouvelles stratégies motrices (Terré & Sève, 2022). À ce titre, Martin-Krumm et al. (2016) soulignent que les élèves peuvent progressivement apprendre à surmonter leurs peurs et à en faire une véritable source d'apprentissage. Le passage d'émotions négatives à des émotions positives, telles que le plaisir ou la fierté, accompagne alors la réussite motrice et la perception de progrès, renforçant durablement les apprentissages. Ainsi, le plaisir et le déplaisir ne constituent pas de simples états affectifs périphériques à l'apprentissage moteur, mais participent pleinement à sa dynamique, en orientant l'action de l'élève, en structurant son rapport à l'effort et en contribuant à la transformation progressive de son activité.

1.3.4 Émotions : résonance vs aliénation

La littérature portant sur le plaisir et les émotions vécues par les élèves en EPS (Petiot & Visioli, 2022b; Visioli, 2022b) souligne que celles-ci constituent une dimension centrale de l'expérience scolaire et des apprentissages. Plusieurs travaux montrent que l'école peut être un lieu propice à l'émergence d'expériences de résonance émotionnelle positive, favorisant un rapport vivant, engagé et signifiant au monde, aux savoirs et aux autres (Quidu et al., 2024; Rosa & Endres, 2022; Visioli, 2022b). À l'inverse, ces mêmes espaces scolaires peuvent également devenir, pour certains élèves, des lieux d'aliénation émotionnelle, peu favorables aux apprentissages et au développement d'un rapport positif au savoir (Rosa & Endres, 2022; Visioli, 2022b).

Dans une perspective sociologique et éducative, Quidu et al. (2024) définissent la résonance comme une relation dynamique entre le sujet et le monde, caractérisée par une réponse mutuelle, une réciprocité, un potentiel de transformation et une part d'imprévisibilité. Lorsqu'un élève est disposé à vivre une expérience de résonance, il peut « vibrer » au contact des objets culturels, des situations d'apprentissage ou des personnes significatives, développant ainsi un rapport d'ouverture et de curiosité envers ce qui lui est proposé (Rosa & Endres, 2022). Cette relation résonante s'inscrit dans la durée et contribue à la construction de moments vécus comme pleinement significatifs, parfois décrits comme des « moments réussis et heureux » de l'expérience scolaire (Quidu et al., 2024). Dans ce cadre, plusieurs auteurs (Quidu et al., 2024) soulignent le rôle central de l'enseignant, envisagé comme un éveilleur potentiel de résonance, capable de créer les conditions favorables à l'émergence de ces expériences par son rapport au savoir, aux élèves et aux situations proposées.

À l'inverse, la littérature montre que, lorsque les élèves ne parviennent pas à établir un rapport de qualité au monde scolaire, aux savoirs ou aux situations d'apprentissage, ils peuvent faire l'expérience d'une forme d'aliénation émotionnelle, marquée par une absence de résonance (Visioli, 2022b). Dans cette perspective, Rosa (2018, cité dans Visioli, 2022c, p.13) rappelle que « tout dans la vie dépend de la qualité de notre rapport au monde », c'est-à-dire de la manière dont les individus font l'expérience de ce qui leur est proposé et se positionnent à son égard. Or, la rencontre avec le savoir comporte nécessairement une part de déstabilisation émotionnelle, susceptible de freiner les apprentissages lorsque cette déstabilisation n'est pas accompagnée (Chevallier-Gaté, 2014).

Les travaux en EPS montrent que des expériences émotionnelles négatives répétées peuvent entraver l'engagement des élèves et limiter leur participation effective aux situations

d'apprentissage. Martin-Krumm et al. (2016) observent ainsi que les élèves qui vivent des émotions négatives intenses peuvent se retrouver tétanisés face à la tâche ou adopter des conduites d'évitement visant à se soustraire à l'activité. De même, Terré et Sève (2022) soulignent que l'incapacité à réguler ou à s'approprier les tensions émotionnelles peut conduire à la peur de l'échec, à des stratégies d'évitement et, à terme, à un désengagement durable vis-à-vis des apprentissages.

Dans ces situations, certains élèves en viennent à percevoir les cours d'EPS comme des moments particulièrement éprouvants, associés à une perte de confiance en soi et au développement d'un sentiment d'impuissance (Belhouchat et al., 2023). Cette impuissance s'inscrit dans une dynamique émotionnelle négative progressive, décrite comme une spirale allant d'émotions légèrement négatives vers des affects de plus en plus marqués, susceptibles de compromettre durablement les apprentissages (Belhouchat et al., 2023).

Au-delà de leurs effets sur l'engagement immédiat dans la tâche, la littérature suggère également qu'un faible plaisir associé à l'activité physique ou à l'EPS peut avoir des répercussions plus larges sur les habitudes de pratique des jeunes. Plusieurs travaux montrent que le plaisir occupe une place importante dans le rapport des adolescents à l'activité physique et dans leur engagement envers celle-ci (Motl et al., 2001; Dishman et al., 2005). Par ailleurs, certaines études indiquent que l'appréciation de l'activité physique et de l'EPS s'inscrit plus largement dans une dynamique favorable au bien-être psychologique, à l'image de liens observés entre plaisir, activité physique, concept de soi et santé mentale perçue chez les jeunes (Biddle & Asare, 2011). Ainsi, le manque de plaisir ne constitue pas seulement un enjeu pédagogique localisé à la séance d'EPS, mais peut aussi participer à fragiliser le rapport durable des élèves à la pratique physique et, indirectement, à certains déterminants de leur santé.

Ainsi, la littérature met en évidence que les émotions peuvent, selon la qualité du rapport que l'élève entretient avec les situations d'apprentissage, constituer soit un levier de résonance favorable aux apprentissages, soit un facteur d'aliénation susceptible d'entraver l'activité et la réussite des élèves en EPS.

1.4 États des lieux des dispositifs qui visent à susciter le plaisir d'apprendre en EPS

Après avoir mis en évidence, d'une part, l'importance des émotions positives, et en particulier du plaisir, dans le processus d'enseignement-apprentissage en EPS, et, d'autre part, les difficultés liées à leur mise en œuvre effective dans le cadre scolaire, l'analyse de la littérature montre l'émergence de nombreux courants visant à soutenir le plaisir d'apprendre chez les élèves. Ces courants se développent tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, en proposant des dispositifs susceptibles de transformer l'expérience vécue par les élèves en EPS.

Sur le plan didactique, les travaux s'intéressent principalement à la manière dont les savoirs sont organisés, médiatisés et mis à l'épreuve dans les situations d'apprentissage, afin de favoriser un rapport plus signifiant aux contenus enseignés (Paindorge, 2008). À ce titre, Weisser (2010) souligne que ce ne sont pas uniquement les situations d'apprentissage en elles-mêmes qui influencent le rapport de l'élève au savoir, mais bien les dispositifs didactiques dans lesquels elles s'inscrivent. Ces dispositifs sont définis comme une extension du milieu pour apprendre, offrant à l'élève un espace structuré à explorer pour construire les savoirs visés, à travers une diversité de tâches, de contraintes et de modalités d'enseignement.

Sur le plan pédagogique, la littérature met l'accent sur les modalités d'accompagnement, d'organisation et d'interaction mises en œuvre par l'enseignant afin de soutenir l'engagement des élèves et leur vécu émotionnel (Meirieu, 2010). Ces dispositifs pédagogiques visent notamment à créer des conditions favorables au passage d'un plaisir lié à l'action immédiate vers une satisfaction plus durable associée à la perception de progrès et d'apprentissage. Dans cette perspective, plusieurs auteurs rappellent que si le plaisir peut être éprouvé dans l'activité elle-même, la joie émerge plus spécifiquement lorsque l'élève parvient à réaliser des apprentissages significatifs et à constater ses progrès (Ubaldi & Philippon, 2003).

Ainsi, la littérature en EPS met en évidence une diversité de dispositifs didactiques et pédagogiques cherchant à articuler les dimensions émotionnelles et cognitives de l'apprentissage. Ces dispositifs s'inscrivent dans un continuum allant du déplaisir, au plaisir d'agir, jusqu'à la joie d'apprendre, et constituent autant de pistes pour penser des environnements d'apprentissage favorables à l'engagement et à la transformation durable de l'activité des élèves.

1.4.1 Dispositifs didactiques et pédagogiques pour susciter le plaisir d'agir

Dans le prolongement des sections précédentes, qui ont mis en évidence à la fois l'injonction institutionnelle à soutenir le plaisir d'apprendre et les difficultés de sa mise en œuvre concrète en EPS, il apparaît nécessaire d'examiner les leviers susceptibles de favoriser un engagement positif des élèves dans l'action. En EPS, le plaisir ne se limite pas à une satisfaction cognitive liée à la compréhension des savoirs, mais s'ancre plus

spécifiquement dans un plaisir d'agir, étroitement lié à l'expérience corporelle, au sens attribué à l'activité et aux émotions vécues en situation.

À cet égard, plusieurs dispositifs didactiques et pédagogiques ont été développés et documentés dans la littérature afin de soutenir l'engagement des élèves, de susciter leur intérêt en situation et de créer des conditions propices à l'émergence d'émotions positives. La section suivante présente ainsi différents dispositifs didactiques et pédagogiques reconnus pour leur potentiel à générer un plaisir d'agir en EPS.

1.4.1.1 Dispositifs didactiques

Quatre dispositifs ont été retenus pour la suite : la pédagogie de la mobilisation, la ludification, l'anthropologie des APSA et l'affective learning design.

La pédagogie de la mobilisation (Belhouchat et al., 2023; Xuan, 2011)

Une partie de la littérature en EPS a ainsi documenté un premier courant, désigné comme celui de la pédagogie de la mobilisation, qui s'inscrit dans le cadre théorique de l'approche conative (Belhouchat et al., 2023; Xuan, 2011). Cette approche s'intéresse prioritairement à ce qui pousse le sujet à agir, en fonction du sens qu'il attribue à la situation vécue. Pour Bui Xuan (2011), la conation renvoie à une dynamique orientée vers l'action, intégrant les expériences antérieures de l'élève pour construire le présent et anticiper les actions futures. Elle se distingue ainsi d'une centration exclusive sur l'efficacité technique, en privilégiant l'intention de l'action du sujet à un moment donné (Dieu, 2012 dans Dieu & Roure, 2022).

Dans cette perspective, le développement de l'élève est envisagé comme un processus évolutif structuré en cinq phases : émotionnelle, fonctionnelle, technique, conceptuelle et créative (Xuan, 2011). L'élève progresse d'une phase à l'autre en fonction des moyens d'action proposés par l'enseignant et des expériences qu'il accumule au cours de son activité. Les apprentissages réalisés à une phase donnée peuvent ainsi conduire à une transformation du sens attribué à l'activité, favorisant une maturation des significations et un changement de phase (Xuan, 2011).

De plus, la littérature souligne que la sensibilité au plaisir n'est pas homogène au cours de ces différentes phases d'apprentissage. Selon l'étape dans laquelle se situe l'élève, le plaisir éprouvé ne revêt ni la même forme ni la même fonction. Dans le cadre de la pédagogie de la mobilisation, plusieurs auteurs (Belhouchat et al., 2023; Xuan, 2011) montrent que l'enjeu consiste précisément à proposer des situations d'apprentissage susceptibles de faire vivre aux élèves des formes de plaisir différenciées, adaptées à leur niveau de développement conatif. À ce titre, Gagnaire et Lavie (2010, dans Morizur & Belhouchat, 2013) identifient six sources au plaisir : compétitive, ludique, conviviale, technique, liée aux sensations corporelles et à l'exploit, susceptibles de mobiliser l'engagement des élèves. Ces sensibilités constituent autant de leviers pédagogiques permettant d'amplifier le plaisir éprouvé en situation et de laisser des traces affectives positives durables dans l'expérience des élèves (Morizur & Belhouchat, 2013).

Intérêt en situation/ludification (Allard-Latour & Kermarrec, 2022; Ouellet et al., 2019)

Un deuxième courant visant à susciter le plaisir d'apprendre sur le plan didactique des élèves en EPS émerge de la littérature, celui de l'intérêt en situation et de la ludification des apprentissages (Allard-Latour & Kermarrec, 2022 ; Ouellet et al., 2019). Ce courant s'inscrit

dans une perspective motivationnelle qui met l'accent sur les conditions susceptibles de rendre les situations d'apprentissage attractives et engageantes pour les élèves, en particulier au moment de l'action.

Les premiers travaux sur l'intérêt, notamment ceux de Dewey (1913), montrent que l'engagement des élèves repose sur une motivation intrinsèque, étroitement liée, d'une part, à la perception d'un lien entre les contenus proposés et leurs préférences personnelles, et, d'autre part, à l'attractivité des situations conçues par l'enseignant. Dans le prolongement de ces travaux, Harackiewicz et Knogler (2017, dans Roure, 2020, p. 62) soulignent que l'intérêt peut être suscité par des situations stimulantes, capables de capter l'attention des élèves et de soutenir leur engagement.

Plusieurs auteurs (Renninger et Hidi, 2011, dans Allard-Latour & Kermarrec, 2022) distinguent alors deux formes complémentaires d'intérêt : l'intérêt en situation (IS) et l'intérêt personnel (IP). Alors que l'IP renvoie aux valeurs durables qu'un individu accorde à une activité ou à un domaine, l'IS correspond à une réaction affective et cognitive momentanée, déclenchée par l'interaction entre un sujet et son environnement (Schiefele, 1991, dans Allard-Latour & Kermarrec, 2022). En EPS, la littérature souligne l'importance de l'IS dans l'engagement des élèves en situation d'apprentissage, en raison de son caractère immédiatement mobilisateur.

Afin de stimuler l'intérêt en situation, plusieurs facteurs ont été identifiés dans la littérature, notamment le plaisir instantané, l'intention d'exploration, l'attention, la nouveauté et le défi (Allard-Latour & Kermarrec, 2022; Roure, 2020). Dans ce cadre, certains travaux mettent en avant le recours à des situations d'apprentissage à caractère ludique ou gamifié

comme un levier privilégié pour susciter le plaisir instantané et capter l'attention des élèves (Roure & Pasco, 2022).

La ludification, ou gamification, est ainsi définie comme un ensemble de dispositifs éducatifs mobilisant des mécanismes issus du jeu afin de renforcer l'engagement des élèves et de soutenir les apprentissages, y compris dans des tâches qui ne sont pas initialement perçues comme ludiques (Roche & Rolland, 2023). En EPS, ces dispositifs visent à créer des situations attractives susceptibles de favoriser l'intérêt en situation, le plaisir d'agir et, plus largement, l'engagement des élèves dans l'activité.

Anthropologie des APSA (Lavie & Gagnaire, 2005; Léziart, 2010)

Un troisième courant visant à appréhender le plaisir et les émotions vécues par les élèves en EPS émerge de la littérature, celui de l'anthropologie des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) (Lavie & Gagnaire, 2005 ; Léziart, 2010). Ce courant met en évidence que chaque pratique sportive est porteuse d'un registre émotionnel spécifique, étroitement lié aux fondements anthropologiques, culturels et symboliques de l'activité.

Plusieurs auteurs (Lavie & Gagnaire, 2005) soulignent que les élèves éprouvent, au cours des leçons d'EPS, une pluralité d'émotions qui peuvent être liées à la situation scolaire, au contexte sportif ou encore à la mise en jeu du corps dans l'action. Dans cette perspective, l'analyse des APSA ne se limite pas à leurs caractéristiques techniques ou motrices, mais intègre également les émotions qu'elles mobilisent et les expériences sensibles qu'elles rendent possibles.

Sur cette base, certains travaux proposent des classifications des pratiques sportives selon les émotions dominantes qu'elles sont susceptibles de susciter. Ainsi, Jeu (1977, dans Lavie & Gagnaire, 2005 ; Léziart, 2010) avance une typologie des sports fondée sur les types d'émotions constitutifs de leur pratique, considérés comme relevant de leur essence anthropologique. Cette approche permet de considérer que le choix d'une APSA engage, au-delà de ses contenus moteurs, un certain registre émotionnel, offrant à l'enseignant des repères pour anticiper les expériences émotionnelles susceptibles d'être vécues par les élèves.

Affective learning design (Terré, 2016)

Un quatrième courant identifié dans la littérature insiste sur l'importance des environnements didactiques dans la prise en compte des émotions des élèves en EPS, à travers ce que Terré (2016) désigne comme les affectives learning design. Ce courant repose sur l'idée que la conception et l'adaptation d'environnements d'apprentissage sensibles aux émotions peuvent favoriser l'engagement des élèves, réduire les comportements problématiques et soutenir l'émergence de plaisir et d'émotions positives au cours des tâches proposées.

Selon Terré (2016), la prise en compte des émotions des élèves dans la conception des environnements didactiques s'organise autour de quatre axes complémentaires. Le premier consiste à analyser les émotions vécues par les élèves, en articulant une lecture à la fois motrice et émotionnelle de leur activité. Le deuxième axe vise à éveiller et transformer les sensibilités des élèves, en s'appuyant sur des situations progressives et flexibles permettant de faire évoluer leur rapport affectif aux activités proposées. Le troisième axe concerne le dosage de la distance émotionnelle par rapport aux pratiques cibles, à travers

l'aménagement des dimensions matérielles, humaines et réglementaires des situations d'apprentissage. Enfin, le quatrième axe met l'accent sur la verbalisation et la mise en récit des expériences émotionnelles, afin de reconnaître, interpréter et donner sens aux émotions vécues, notamment à partir d'expériences positives et marquantes.

Ainsi, ce courant met en évidence que les émotions ne relèvent pas uniquement de réactions individuelles, mais qu'elles peuvent être pensées comme le produit d'environnements didactiques intentionnellement conçus pour soutenir l'engagement, le plaisir d'agir et les apprentissages en EPS.

1.4.1.2 Dispositifs pédagogiques

Après avoir présenté les dispositifs didactiques visant à susciter le plaisir d'agir en EPS, la section suivante s'intéresse désormais aux dispositifs pédagogiques, en mettant l'accent sur les modalités d'intervention de l'enseignant et sur le climat relationnel instauré en situation d'enseignement-apprentissage.

L'utilisation de l'humour et du rire (Torok et al., 2004; Wanzer et al., 2006; Banas et al., 2011; Baudouin, 2023)

Un cinquième courant identifié dans la littérature s'intéresse au rôle de l'humour dans les situations d'enseignement, notamment comme levier susceptible de favoriser le plaisir, l'engagement des élèves et la qualité du climat de classe. Une synthèse de quatre décennies de recherche montre que, lorsqu'il est utilisé de manière appropriée, l'humour peut contribuer à capter l'attention, à soutenir la motivation, à améliorer le climat relationnel et, dans certains cas, à faciliter les apprentissages (Banas et al., 2011).

Plusieurs travaux indiquent également que l'humour contribue à rendre les interactions pédagogiques plus accessibles et à instaurer un climat plus détendu, sans pour autant remettre en cause le cadre scolaire. À ce titre, l'usage d'un humour jugé approprié par les élèves est associé à une perception plus positive de l'enseignant, à un rapprochement relationnel et à une expérience de classe plus agréable (Torok et al., 2004). La littérature montre aussi que les effets de l'humour dépendent étroitement de la forme d'humour mobilisée, de sa fréquence, de sa pertinence par rapport aux contenus enseignés et de la manière dont il est perçu par les élèves. Dans cette perspective, un humour pertinent et bienveillant peut soutenir l'apprentissage et la relation pédagogique, tandis qu'un humour déplacé, agressif ou humiliant peut au contraire détourner l'attention des contenus et nuire au climat de classe (Wanzer et al., 2006; Banas et al., 2011).

L'intérêt pédagogique de l'humour ne réside donc pas dans son seul pouvoir de divertissement, mais dans sa capacité à soutenir un climat émotionnel favorable aux apprentissages, à condition qu'il demeure pertinent, respectueux et intégré à l'activité didactique. Ces constats rejoignent, de manière complémentaire, les observations formulées par Baudouin (2023), qui montrent que l'humour et le rire peuvent contribuer à créer un climat d'apprentissage plus sécurisant, à faciliter la mémorisation et à rendre les élèves plus à l'aise dans leur participation. Dans son mémoire, des élèves rapportent notamment que l'humour rend le cours plus agréable, l'enseignant plus accessible, et réduit la peur de participer, à condition qu'il demeure respectueux et n'humilie pas les élèves.

Théâtralisation des émotions (Visioli et al., 2015)

Un autre courant sur le plan pédagogique mis en évidence dans la littérature s'intéresse à la théâtralisation des émotions dans les situations d'enseignement, en particulier au rôle que jouent les expressions émotionnelles de l'enseignant dans le vécu affectif et motivationnel des élèves en EPS. Plusieurs travaux (Hochschild, 1983; Hargreaves, 2005; Zembylas, 2005, dans Visioli et al., 2015) montrent que les enseignants sont amenés à réguler, neutraliser ou au contraire amplifier leurs propres émotions en fonction des situations rencontrées, dans le but de soutenir les apprentissages et d'atteindre les objectifs éducatifs poursuivis.

Dans cette perspective, la littérature (Visioli et al., 2015) souligne que les enseignants peuvent mobiliser de manière intentionnelle la dimension expressive des émotions, à la manière d'un comédien, afin d'agir sur le climat de la classe et sur l'expérience vécue par les élèves. Cette théâtralisation émotionnelle vise notamment à susciter des émotions positives, telles que le plaisir, afin de rendre les situations d'apprentissage plus attractives et engageantes.

Les auteurs (Visioli et al., 2015) mettent également en évidence le rôle des phénomènes de contagion émotionnelle, par lesquels les émotions exprimées par l'enseignant peuvent influencer les états affectifs et cognitifs des élèves. Dans ce cadre, la théâtralisation des émotions apparaît comme un levier permettant de transformer le vécu des situations d'enseignement, en favorisant l'émergence d'un plaisir d'agir susceptible de soutenir l'engagement des élèves et de faciliter leur entrée dans les apprentissages en EPS.

1.4.2 Dispositifs didactiques et pédagogiques pour susciter la joie d'apprendre

Au-delà du plaisir d'agir éprouvé dans l'engagement immédiat de l'action motrice, certaines situations d'enseignement et d'apprentissage en EPS peuvent conduire les élèves vers une joie d'apprendre, entendue comme une émotion plus durable, qui émerge lorsque l'élève parvient à réaliser des apprentissages significatifs, à constater ses progrès et à transformer son rapport à l'activité et à lui-même.

Dans cette perspective, plusieurs dispositifs didactiques et pédagogiques ont été identifiés dans la littérature comme susceptibles de soutenir cette forme d'engagement approfondi, en articulant exigences cognitives, expériences émotionnelles et construction progressive des compétences. Ces dispositifs visent notamment à inscrire les apprentissages dans des projets porteurs de sens, à structurer les contenus autour de problématiques pertinentes, à confronter les élèves à des situations complexes et authentiques, et à aménager un cadre relationnel permettant d'accompagner les émotions vécues, qu'elles soient positives ou négatives. La section suivante propose ainsi de faire un état des courants et des différents dispositifs didactiques et pédagogiques susceptibles de favoriser l'émergence d'une joie d'apprendre en EPS.

1.4.2.1 Dispositifs didactiques pour susciter la joie d'apprendre

Trois dispositifs ont été retenus pour la suite : la pédagogie du projet, le ciblage des apprentissages et la pédagogie de la complexité.

La pédagogie du projet (Delignières, 2022)

Un premier courant identifié dans la littérature sur la joie d'apprendre en EPS s'intéresse à la pédagogie du projet comme un levier susceptible de favoriser l'émergence d'expériences émotionnelles durables. Les travaux relevant de ce courant montrent que la mise en place de projets finalisés, porteurs de sens et inscrits dans une temporalité longue, peut amener les élèves à éprouver une joie d'apprendre, liée à la réalisation d'apprentissages significatifs et à la perception de leurs progrès.

Dans cette perspective, Delignières (2022) souligne l'importance de proposer des projets à la fois attractifs, réalistes et ambitieux, aboutissant à la réalisation d'un événement marquant. La littérature met en évidence que ces projets gagnent à être régulièrement ajustés en fonction de leur niveau de difficulté et accompagnés d'un climat de confiance quant à la capacité des élèves à les mener à terme. Cette dynamique favorise un engagement soutenu et permet aux élèves de s'inscrire dans une trajectoire de transformation de leur rapport à l'activité.

Plus largement, la pédagogie du projet est définie comme une approche permettant à l'élève de s'engager activement dans la construction de ses savoirs, en interaction avec ses pairs et son environnement, l'enseignant occupant un rôle de médiateur entre l'élève et les objets de connaissance (Arpin et Capra, 2001 dans Lanaris et al., 2007). En EPS, cette approche est associée à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, de développement personnel et social, tant sur le plan individuel que collectif, et à l'acquisition de compétences inscrites dans les programmes ministériels (Lanaris et al., 2007). À ce titre, la littérature suggère que la pédagogie du projet constitue un cadre favorable à l'émergence d'une joie d'apprendre,

entendue comme une émotion durable liée à l'accomplissement d'un projet porteur de sens et à la reconnaissance des progrès réalisés.

Ciblage des apprentissages (Ubaldi, 2004; Ubaldi & Philippon, 2003; Urien & Lunven, 2023)

Un second courant identifié dans la littérature visant à susciter la joie d'apprendre en EPS repose sur le ciblage des apprentissages. Ce courant met en évidence l'importance de réduire le nombre de contenus d'enseignement abordés au cours d'une séquence, afin de concentrer les apprentissages sur des objectifs jugés essentiels, tout en inscrivant ces apprentissages dans des temporalités plus longues.

Dans cette perspective, le ciblage des apprentissages est défini comme un choix raisonné et intentionnel des contenus d'enseignement, centré sur des problèmes pertinents à résoudre pour les élèves (Ubaldi, 2004, dans Urien & Lunven, 2023). Il s'agit ainsi de privilégier des objectifs clairement identifiés, susceptibles de favoriser une réelle progression des élèves, plutôt qu'une accumulation de contenus abordés de manière fragmentée. Quelques ouvrages scientifiques (Ubaldi, 2004; Ubaldi & Philippon, 2003) mentionnent que ce type d'organisation s'oppose à une logique de « zapping pédagogique », dans laquelle la succession rapide d'activités limite les possibilités d'appropriation et de transformation des apprentissages.

De plus, la littérature (Ubaldi, 2004) montre que l'inscription des apprentissages dans des cycles plus longs, centrés sur des objectifs spécifiques, permet aux élèves de s'engager dans des trajectoires de progrès plus lisibles et plus signifiantes. À ce titre, Ubaldi (2004, dans Delignières, 2021) souligne que le ciblage des apprentissages vise à proposer aux élèves des situations représentant un « pas en avant » dans leur développement, voire un

dépassement de leurs acquis antérieurs. Cette perception de progression contribue à créer des conditions favorables à l'émergence d'une joie d'apprendre, entendue comme une émotion durable associée à la réalisation d'apprentissages significatifs et à la reconnaissance des progrès accomplis.

La pédagogie de la complexité (Ubaldi & Philippon, 2003)

Un troisième courant identifié dans la littérature visant à favoriser la joie d'apprendre en EPS repose sur ce que Ubaldi et Philippon (2003) nomment la pédagogie de la complexité. Ce courant met en avant l'importance de proposer aux élèves des situations d'apprentissage authentiques, porteuses de sens, dans lesquelles les apprentissages s'inscrivent dans des problématiques proches de celles rencontrées dans la pratique réelle des activités physiques et sportives.

Selon Ubaldi et Philippon (2003, p.68), la pédagogie de la complexité consiste à organiser les situations d'enseignement de manière à articuler des moments d'action globale et des moments de travail plus ciblé, afin de soutenir la compréhension et la progression des élèves. Cette organisation repose sur un principe de va-et-vient entre des situations proches de la pratique authentique et des situations d'apprentissage plus décontextualisées, mobilisées pour aider les élèves à résoudre des problèmes précis rencontrés en cours d'action (Ubaldi & Philippon, 2003, p.68). Les élèves sont ainsi amenés à évoluer dans des environnements complexes et signifiants, favorisant l'engagement et la transformation de leur activité.

Ainsi, la littérature (Ubaldi et Philippon, 2003) souligne que ce type de dispositif permet aux élèves de faire face à des situations problématiques perçues comme pertinentes, tout

en leur offrant des occasions de constater leurs progrès. À ce titre, Visioli (2017, p. 27) montre que certaines situations complexes, telles que les matchs à thème, constituent des supports privilégiés pour le développement de compétences articulant des dimensions tactiques et techniques. En inscrivant les apprentissages dans des situations globales et évolutives, la pédagogie de la complexité apparaît ainsi comme un levier susceptible de favoriser l'émergence d'une joie d'apprendre, entendue comme une émotion durable liée à la réussite d'apprentissages signifiants et à la transformation du rapport des élèves à l'activité.

1.4.2.2 Dispositifs pédagogiques pour susciter la joie d'apprendre

Après avoir présenté les dispositifs didactiques susceptibles de favoriser l'émergence d'une joie d'apprendre en EPS, la section suivante s'intéresse aux dispositifs pédagogiques, en mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant et sur la gestion des dimensions émotionnelles et relationnelles des situations d'enseignement-apprentissage.

L'utilisation des émotions négatives (Terré & Sève, 2022)

Un quatrième courant identifié dans la littérature visant à favoriser la joie d'apprendre en EPS s'intéresse au rôle des émotions négatives dans les processus d'apprentissage, en les considérant non seulement comme des obstacles potentiels, mais également comme des leviers susceptibles de soutenir l'engagement et la transformation de l'activité des élèves. Dans cette perspective, les émotions négatives sont appréhendées comme des processus adaptatifs participant à la régulation de l'action et à la construction des apprentissages (Terré et Sève, 2022, p. 42). Cette idée rejoint des travaux plus larges sur les émotions académiques, selon lesquels certaines émotions négatives, lorsqu'elles

demeurent modérées et contextualisées, peuvent favoriser l'effort, l'attention et les processus d'autorégulation plutôt que nuire systématiquement aux apprentissages (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2002).

Plusieurs travaux montrent que les tensions émotionnelles générées par des émotions, telles que la peur, la frustration ou la colère, peuvent inciter les élèves à agir afin de réduire l'inconfort ressenti. Terré et Sève (2022, p. 42) expliquent ainsi qu'un élève confronté à des émotions négatives cherche à apaiser ces tensions en intervenant sur leur cause, ce qui peut l'amener à s'engager davantage dans l'activité. Cette idée rejoint des travaux plus larges en sciences de l'éducation montrant que la frustration peut, dans certaines conditions, soutenir la persévérance et l'ajustement de l'action dans des situations d'apprentissage exigeantes (Di Leo et al., 2019).

Dans cette perspective, les émotions négatives peuvent constituer un levier d'apprentissage lorsqu'elles sont intégrées dans des situations permettant aux élèves de reconnaître leurs expériences passées, d'ajuster leurs actions et d'éprouver progressivement un sentiment de maîtrise. L'acceptation de l'inconfort initial lié à la confrontation à une nouvelle tâche ou à une difficulté apparaît alors comme une étape transitoire pouvant conduire, à terme, à la satisfaction et au plaisir liés à la réussite et au dépassement de soi (Leisterer & Jekauc, 2019; Terré & Sève, 2022).

Bienveillance et autorité (Simon-Malleret, 2019)

Un dernier courant sur le plan pédagogique identifié dans la littérature s'intéresse au rôle de la bienveillance dans la relation pédagogique, envisagée comme un levier susceptible de soutenir la joie d'apprendre des élèves en EPS. Les travaux relevant de ce

courant montrent que la pédagogie de la bienveillance repose sur un cadre relationnel favorisant des interactions pédagogiques positives entre l'enseignant et les élèves, et qu'elle joue un rôle significatif dans leur développement cognitif, émotionnel et social à l'école (Simon-Malleret, 2019).

La littérature (Simon-Malleret, 2019) souligne que cette approche s'inscrit en rupture avec des conceptions plus traditionnelles de l'enseignement, historiquement centrées sur le travail, le sérieux et la discipline comme fondements exclusifs de l'encadrement scolaire (Mérand, 1968, dans Liotard, 1997). Dans ce contexte, la bienveillance est définie comme une posture relationnelle fondée sur l'empathie, la reconnaissance des besoins et la prise en compte des émotions des élèves, sans pour autant renoncer à l'exercice de l'autorité éducative (Roux-Lafay, 2016, dans Simon-Malleret, 2019).

De plus, selon Simon-Malleret (2019), la bienveillance ne se confond pas avec une absence de règles, mais repose au contraire sur l'instauration de cadres clairs et structurants, permettant aux élèves d'identifier les limites de la relation pédagogique tout en reconnaissant le droit à l'erreur et la possibilité de la réparer. Cette articulation entre bienveillance et autorité contribue à instaurer un climat émotionnel sécurisant, dans lequel les élèves peuvent s'engager plus sereinement dans les apprentissages.

Dans cette perspective, la littérature (Simon-Malleret, 2019) montre que le regard porté par l'enseignant sur l'élève constitue un élément déterminant du rapport que celui-ci entretient avec l'apprentissage. En favorisant un climat relationnel marqué par la reconnaissance et la confiance, la pédagogie de la bienveillance apparaît ainsi comme un levier susceptible de soutenir le plaisir d'agir et, à plus long terme, l'émergence d'une joie

d'apprendre, associée au sentiment de se percevoir comme capable de progresser et d'apprendre (Simon-Malleret, 2019).

De manière plus large, l'analyse de la littérature met en évidence qu'il existe une grande diversité de dispositifs didactiques et pédagogiques visant à soutenir le plaisir d'agir ainsi que la joie d'apprendre en éducation physique et à la santé. Ces travaux témoignent d'un intérêt croissant pour des modalités d'enseignement cherchant à transformer l'expérience vécue des élèves, en articulant engagement, émotions et apprentissages signifiants. Parmi ces dispositifs, les approches relevant de la ludification des apprentissages prennent une place de plus en plus importante dans la littérature, notamment en raison de leur potentiel à susciter l'intérêt en situation, le plaisir d'agir et l'engagement des élèves dans l'action.

Toutefois, si ces dispositifs sont de plus en plus documentés sur le plan théorique et pédagogique, la littérature souligne encore la nécessité d'en analyser plus finement les effets du point de vue de l'expérience vécue des élèves, en particulier en ce qui concerne les dynamiques émotionnelles et la manière dont ces dispositifs participent, ou non, à la construction d'un plaisir d'apprendre durable (Lentillon-Kaestner, 2025). Dans cette perspective, l'étude de dispositifs de ludification en EPS apparaît comme un champ de recherche pertinent pour mieux comprendre comment certaines modalités pédagogiques peuvent transformer le rapport des élèves à l'activité, aux apprentissages et aux émotions en situation.

1.5 Courant de la ludification/gamification par l'utilisation de jeux de cartes en EPS pour susciter le plaisir

Parmi l'ensemble des courants identifiés dans la littérature visant à soutenir le plaisir d'apprendre en éducation physique et à la santé, celui de la ludification des apprentissages occupe une place de plus en plus importante dans les travaux récents (Lentillon-Kaestner, 2025; Petiot et al., 2021, 2024; Roche & Rolland, 2023; Roure et al., 2023). De nombreux auteurs soulignent en effet le potentiel de ce courant pour favoriser l'engagement des élèves, le plaisir d'agir et l'investissement dans des situations d'apprentissage qui, en elles-mêmes, ne sont pas initialement conçues comme ludiques (Roche & Rolland, 2023; Tobler & Vorlet, 2021).

Ainsi, la ludification, également désignée sous le terme de gamification, renvoie à l'intégration d'éléments issus du jeu dans des contextes éducatifs, dans le but de renforcer la motivation et l'engagement des apprenants (Tobler & Vorlet, 2021). Ce processus repose sur le transfert de mécanismes propres au jeu, tels que les systèmes de points, de niveaux, de défis, de rétroactions ou de récompenses symboliques, vers des situations d'enseignement, afin d'en accroître la force motivationnelle (Roche & Rolland, 2023). Dans le champ de l'activité physique, plusieurs travaux (Lentillon-Kaestner, 2025; Petiot et al., 2021, 2024; Roche & Rolland, 2023; Roure et al., 2023; Tobler & Vorlet, 2021) indiquent que la ludification vise à transformer les modalités d'intervention pour proposer aux élèves des expériences perçues comme plus engageantes et plus proches de celles vécues dans des contextes ludiques, tout en soutenant la motivation et la performance dans l'activité enseignée.

Dans la continuité de ce courant, certains auteurs distinguent la ludification de la ludicisation, cette dernière étant définie comme une démarche visant à transformer une

activité initialement non ludique en une activité vécue comme telle par les pratiquants (Genvo, 2014, dans Roche & Rolland, 2023). Alors que la ludification s'appuie principalement sur l'ajout de mécanismes de jeu, la ludicisation met davantage l'accent sur l'expérience vécue des élèves et sur la manière dont ils investissent subjectivement l'activité proposée (Roche & Rolland, 2023).

Ainsi, le courant de la ludification des apprentissages en EPS a principalement été documenté à travers l'étude de dispositifs didactiques spécifiques, conçus pour intégrer des mécanismes issus du jeu au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Depuis plusieurs années, diverses propositions prenant la forme de jeux, et notamment de jeux de cartes, ont été développées et expérimentées afin de soutenir l'engagement des élèves et de susciter un plaisir d'agir en situation (Roure et al., 2023 ; Roche & Rolland, 2023).

Parmi ces dispositifs, plusieurs reposent sur l'introduction de cartes prescrivant des contraintes, des défis ou des règles modifiant temporairement les conditions de pratique. Des jeux tels que le *Grimpacarte* (Petiot, 2019), le *Super Mario Cartes*, la *Zombie Race*, le *Zombie Pool* ou encore des dispositifs inspirés de l'univers des cartes Pokémon ont ainsi été mobilisés dans différentes activités physiques pour capter l'intérêt des élèves, introduire de la nouveauté et renforcer l'engagement dans l'activité (Roure et al., 2023 ; Roche & Rolland, 2023). Ces dispositifs visent généralement à rendre les situations plus attractives en jouant sur des ressorts ludiques tels que le défi, la surprise, la coopération ou l'humour.

Dans cette même perspective, Petiot, Visioli et Vivot (2021) ont étudié le *Cartaping*, un dispositif de ludification reposant sur l'utilisation de cartes en tennis de table. Les résultats de ces travaux montrent que l'usage de cartes permet de susciter, à court terme, des expériences de plaisir liées à la nouveauté, au dépassement de difficultés perçues

comme élevées et à l'accomplissement de défis inhabituels (Vivot, 2011). Les auteurs soulignent également que ces dispositifs favorisent l'émergence d'un plaisir collectif, notamment à travers des situations perçues comme décalées ou comiques, qui rompent avec le cadre ordinaire du cours d'EPS (Vivot, 2011, p. 109). À certaines conditions, le jeu apparaît ainsi comme un moyen de « reludiser » l'enseignement, tout en demeurant compatible avec des objectifs d'apprentissage disciplinaires (Petiot, Visioli & Vivot, 2021).

Toutefois, si ces études mettent en évidence des effets positifs de la ludification sur l'engagement et le plaisir d'agir des élèves, plusieurs limites peuvent être relevées. D'une part, ces travaux portent le plus souvent sur des moments ponctuels ou des situations isolées, sans analyser l'inscription de ces dispositifs dans des séquences d'enseignement complètes. D'autre part, les analyses proposées restent majoritairement centrées sur des effets globaux, sans identifier de profils singuliers de vécus émotionnels ni rendre compte de la diversité des trajectoires émotionnelles susceptibles d'émerger chez les élèves au fil des séances.

Par ailleurs, bien que plusieurs dispositifs de ludification aient été étudiés dans différentes activités physiques, certains outils demeurent encore peu documentés. C'est notamment le cas du Cartabad, un jeu de cartes ludique utilisé en badminton, qui permet d'attribuer aux élèves des avantages ou des désavantages au cours de la partie. Ce dispositif s'inscrit dans une logique de transformation des situations de référence en badminton, en agissant sur les modalités d'action proposées aux élèves et sur la signification qu'ils attribuent à l'activité. Par le tirage de cartes prescrivant des consignes, des défis ou des règles spécifiques, il vise ainsi à renouveler l'engagement des élèves, à susciter un plaisir d'agir en situation et à favoriser leur investissement dans les tâches d'apprentissage. À notre connaissance, aucune étude menée au Québec n'a examiné de

manière approfondie les effets d'un tel dispositif de ludification en EPS au secondaire sur l'expérience vécue des élèves, notamment en ce qui concerne les dynamiques émotionnelles, le plaisir dans la durée et la diversité des trajectoires émotionnelles singulières susceptibles d'émerger.

Ces constats soulignent ainsi la nécessité de poursuivre les recherches sur les dispositifs de ludification en EPS, en s'intéressant davantage à l'expérience subjective des élèves, à la diversité de leurs vécus émotionnels et à l'évolution de ces vécus au sein de séquences d'enseignement complètes.

1.6 Question et objectifs de recherche

Au regard des constats établis dans les sections précédentes, la littérature met en évidence le rôle central des émotions, et en particulier du plaisir, dans les processus d'enseignement-apprentissage en éducation physique et à la santé. Toutefois, malgré la multiplication des travaux portant sur l'engagement, la motivation ou l'intérêt en situation, plusieurs limites demeurent quant à la compréhension fine de l'expérience émotionnelle des élèves en EPS. Dans cette perspective, il apparaît pertinent de documenter plus finement l'expérience émotionnelle vécue par des élèves québécois en EPS, afin de mieux comprendre les conditions susceptibles de soutenir l'émergence du plaisir d'apprendre dans ce contexte particulier.

D'une part, peu d'études se sont attachées à analyser l'expérience vécue des élèves au cours de séquences d'enseignement complètes, en tenant compte de la dynamique temporelle des émotions et de la diversité des trajectoires émotionnelles susceptibles d'émerger (Petiot et al., 2024). D'autre part, si la littérature documente de plus en plus les

apports potentiels de la ludification des apprentissages en EPS, ces travaux portent majoritairement sur des effets ponctuels, sur l'engagement immédiat ou sur des dispositifs variés, sans toujours rendre compte de la manière dont les élèves vivent émotionnellement ces situations dans leur globalité (Petiot et al., 2024).

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d'approfondir l'analyse de l'expérience émotionnelle des élèves lorsqu'ils sont engagés dans une séquence d'enseignement mobilisant un dispositif didactique relevant du courant de la ludification, tel que le Cartabad. Une telle démarche permettrait de mieux comprendre comment ce type de dispositif participe, ou non, à la transformation du rapport des élèves à l'activité, aux apprentissages et aux émotions vécues en situation, au-delà du seul engagement initial.

Ainsi, l'enjeu de la présente recherche consiste à documenter, du point de vue de l'expérience vécue des élèves, les dynamiques émotionnelles qui se déploient au cours d'une séquence d'EPS intégrant un dispositif de ludification, afin de mieux saisir les conditions susceptibles de soutenir l'émergence d'un plaisir d'apprendre dans la durée et de rendre compte de la diversité des trajectoires émotionnelles singulières pouvant émerger chez les élèves.

Dès lors, la question de recherche guidant le présent travail est :

Quel est l'impact d'un dispositif de ludification des apprentissages sur l'expérience vécue des élèves en EPS de secondaire 2 (le Cartabad), et plus particulièrement concernant la dimension émotionnelle des expériences ?

Plus spécifiquement, les objectifs de recherche sont :

1. Documenter l'impact d'un dispositif de ludification singulier (le Cartabad) sur la dynamique d'évolution des émotions des élèves de secondaire 2, lors d'une SAE de badminton.
2. Identifier et documenter les différents profils de vécus émotionnels des élèves confrontés aux dispositifs de ludification du Cartabad.

1.7 Pertinence scientifique et sociale

Sur le plan scientifique, cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux portant sur les émotions, le plaisir et l'engagement des élèves en éducation physique et à la santé, tout en répondant à plusieurs limites identifiées dans la littérature (Petiot et al., 2024). Si de nombreux auteurs soulignent le rôle central du plaisir et des émotions dans les processus d'enseignement-apprentissage, peu d'études se sont attachées à analyser l'expérience émotionnelle des élèves à partir de leur vécu situé, sur la durée d'une séquence d'enseignement complète, et en tenant compte de la diversité des trajectoires émotionnelles singulières. En outre, bien que le courant de la ludification des apprentissages prenne une ampleur croissante dans la littérature internationale et francophone en EPS, les recherches existantes se concentrent majoritairement sur des effets ponctuels liés à l'engagement ou à l'intérêt en situation, sans toujours rendre compte des dynamiques émotionnelles qui se construisent et se transforment au fil des séances.

Dans ce contexte, et plus particulièrement au Québec, où le plaisir d'apprendre fait l'objet d'une attention croissante dans les milieux de la recherche et de la pratique (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2025; Réseau en éducation physique et à la santé, 2025), cette étude contribue à combler un manque de connaissances empiriques sur les processus concrets par lesquels les émotions évoluent dans l'activité réelle des élèves. En mobilisant une approche centrée sur l'expérience vécue des élèves dans un dispositif didactique de ludification spécifique, elle vise ainsi à enrichir les connaissances scientifiques relatives aux liens entre émotions, plaisir d'apprendre et apprentissages moteurs en EPS, tout en contribuant au développement de cadres d'analyse plus fins des dispositifs pédagogiques contemporains.

Sur le plan social et éducatif, cette recherche apparaît particulièrement pertinente dans un contexte où l'EPS est investie d'enjeux majeurs en matière de réussite éducative, de persévérance scolaire et de promotion d'un mode de vie physiquement actif à long terme. Les constats répétés d'un manque de plaisir vécu par certains élèves en EPS, notamment chez les filles et les élèves en difficulté (Leduc & Marois, 2023; Robitaille, 2019), soulignent la nécessité de mieux comprendre les conditions pédagogiques susceptibles de soutenir une relation positive et durable à l'activité physique.

Selon le contexte éducatif québécois actuel, où les enseignants sont explicitement appelés à soutenir le plaisir d'apprendre des élèves, tout en composant avec des exigences institutionnelles importantes, cette recherche offre des repères concrets pour penser et transformer les pratiques pédagogiques. En s'intéressant aux expériences émotionnelles vécues par les élèves lors de la mise en œuvre de dispositifs de ludification, elle permet d'éclairer les pratiques enseignantes à partir du point de vue des élèves eux-mêmes, et de fournir des repères pour concevoir des situations d'enseignement plus engageantes,

signifiantes et respectueuses de la diversité des vécus. À ce titre, elle contribue à nourrir la réflexion des enseignants, des formateurs et des conseillers pédagogiques en éducation quant aux modalités d'intervention susceptibles de favoriser le plaisir d'apprendre en EPS, au service à la fois des apprentissages scolaires et du développement global des élèves.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre théorique et conceptuel mobilisé dans cette recherche, dont l'objectif est de documenter l'impact d'un dispositif de ludification des apprentissages sur l'expérience vécue des élèves en EPS de secondaire 2 (*le Cartabad*); et plus particulièrement concernant la dimension émotionnelle des expériences. Il s'agit d'étudier les dynamiques émotionnelles qui émergent au cours d'une séquence d'enseignement intégrant ce dispositif, en considérant à la fois des émotions positives, telles que le plaisir d'agir et la joie d'apprendre, et des émotions négatives, comme le déplaisir, susceptibles d'influencer les apprentissages et l'engagement des élèves.

Dans cette perspective, l'analyse s'appuie sur une conception dynamique et située des émotions, envisagées comme constitutives de l'activité des élèves en situation d'apprentissage. Le cadre conceptuel mobilise notamment le continuum émotionnel allant du déplaisir au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre, tel que proposé par Visioli (2022b) ainsi que par Terré et Sève (2022). Ce continuum permet de rendre compte de la diversité et de l'évolution des expériences émotionnelles vécues par les élèves au fil des séances, en lien avec leurs préoccupations, leurs actions et leurs interprétations des situations proposées.

Par ailleurs, ce chapitre expose le cadre théorique du Programme de recherche du cours d'action (PRCA), développé par Theureau (2006, 2009) et inscrit dans le paradigme de l'énaction (Varela et al., 1993). Ce cadre théorique offre des outils conceptuels permettant d'analyser l'activité humaine à partir du point de vue de l'acteur, en prenant pour objet central son expérience vécue en situation. En s'intéressant à ce que les élèves font,

ressentent, perçoivent et signifient dans l'action, le PRCA permet d'appréhender finement les dynamiques émotionnelles à l'œuvre lors de l'utilisation du dispositif de ludification.

Ce cadre théorique et conceptuel constitue ainsi la pierre d'assise de la recherche. Il oriente non seulement la compréhension des phénomènes étudiés, mais également les choix méthodologiques présentés au prochain chapitre, en cohérence avec une approche qualitative centrée sur l'analyse de l'activité et de l'expérience vécue des élèves en EPS.

2.1 Cadre conceptuel

Cette section présente les principaux concepts mobilisés pour analyser le vécu émotionnel des élèves en EPS lors de la mise en œuvre du dispositif didactique de ludification. Elle s'inscrit dans une approche qui considère les émotions comme constitutives de l'activité des élèves en situation d'apprentissage et comme des dimensions centrales de leur engagement dans l'action.

Plus précisément, l'analyse s'appuie sur la notion d'un continuum émotionnel, permettant d'appréhender les expériences vécues par les élèves entre des pôles de déplaisir, de plaisir d'agir et de joie d'apprendre. Ce continuum, largement mobilisé dans la littérature en EPS (Haye & Delignières, 2011; Lavie et al., 2012; Petiot & Visioli, 2022c; Terré & Sève, 2022; Visioli, 2022b) offre un cadre conceptuel pour rendre compte de la diversité, de l'intensité et de l'évolution des émotions liées au plaisir d'apprendre tout au long de la situation d'apprentissage chez les élèves.

Dans cette perspective, une distinction est également opérée entre différentes formes de plaisir, notamment le plaisir immédiat et le plaisir différé. Cette distinction permet

d'éclairer les dynamiques émotionnelles sous-jacentes à l'engagement des élèves, mais aussi les processus par lesquels certaines expériences émotionnelles peuvent s'inscrire dans la durée et contribuer à l'émergence d'une joie d'apprendre.

2.1.1 Plaisir : la différenciation du type de plaisir en éducation, le cas de l'EPS

Dans toutes pratiques d'activité physique, les pratiquants sont à la recherche des moments de ressentis qui sont agréables pour eux. Ces moments qui sont communément appelés des moments de plaisirs sont à la base des cours d'EPS (Haye & Delignières, 2011, p. 13). Le plaisir se vit dans la temporalité. Il peut être vécu dans l'instant présent pour un plaisir immédiat ou dans la durée de l'action humaine dans l'avant et dans l'après-pratique pour un plaisir différé (Haye & Delignières, 2011, p. 18). Alors, il faut comprendre la différence de perception de ces deux types de plaisir qui auront une incidence majeure sur l'implication de l'élève dans l'apprentissage de la matière et de son intérêt pour le sport.

2.1.1.1 Plaisir immédiat

Dans la littérature consacrée aux émotions en EPS, le plaisir immédiat, également désigné comme plaisir d'agir (Haye & Delignières, 2011; Lavie et al., 2012), renvoie à une émotion positive vécue dans l'instant de l'action motrice ou immédiatement à son issue. Il s'agit d'un ressenti affectif situé, fugace et instable, étroitement dépendant de la situation vécue et du rapport singulier que l'élève entretient avec l'activité proposée (Haye & Delignières, 2011, p.18). Comme le soulignent Haye et Delignières (2011), le plaisir ne peut être appréhendé comme un simple état, mais comme l'aboutissement d'un processus de plaisir, résultant d'un ensemble de déterminants antérieurs à l'action elle-même, liés à

l'histoire du sujet, à ses expériences passées et aux significations qu'il attribue à la situation vécue.

Dans cette perspective, le plaisir d'agir peut être défini comme un ressenti positif éprouvé *pendant* ou *juste après* l'engagement corporel, mobilisant conjointement des affects, des émotions et des sentiments, et participant à la coloration émotionnelle de l'expérience vécue en EPS (Haye & Delignières, 2011). En ce sens, Tremblay et al. (2021) soulignent que le plaisir immédiat s'inscrit dans une dynamique affective complexe, où se combinent les états émotionnels du moment, les attentes de réussite et les expériences antérieures du sujet. Il constitue ainsi un levier important de mobilisation dans l'action, dans la mesure où il favorise l'envie de poursuivre ou de répéter l'activité engagée.

Plusieurs travaux (Lavie et al., 2012; Michaud et al., 2023; Xuan, 2011) montrent que, dans les situations d'enseignement en EPS, le plaisir d'agir est fréquemment mobilisé pour soutenir l'intérêt en situation des élèves et favoriser leur engagement moteur. Lavie, Gagnaire et Rossi (2011) indiquent que ce plaisir peut émerger directement de la pratique motrice elle-même (jeu, défi, réussite d'une action), mais également de manière indirecte, à travers des rôles périphériques à l'action (arbitrage, aide à un pair, observation), qui participent à la construction d'un rapport positif à l'activité. Dans ce cadre, le plaisir d'agir apparaît comme un indicateur pertinent de l'engagement des élèves, sans pour autant constituer une garantie automatique d'apprentissage. En effet, la littérature insiste sur le caractère fondamentalement singulier et non universel du plaisir d'agir. Une même situation d'apprentissage peut susciter du plaisir chez certains élèves et, à l'inverse, générer du déplaisir, voire du rejet, chez d'autres (Lavie et al., 2011). Comme le rappellent Haye et Delignières (2011, p.11), « le plaisir, c'est ce qu'ont ressenti ceux qui disent en avoir éprouvé », soulignant ainsi la dimension irréductiblement subjective de cette expérience. Dès lors, il

serait illusoire de penser que toute activité physique ou ludique produirait mécaniquement du plaisir chez l'ensemble des élèves.

Dans cette perspective, le plaisir immédiat ne peut être envisagé comme une fin en soi ni comme un simple ressort motivationnel. Les auteurs mettent en garde contre une vision naïve ou instrumentale du plaisir en EPS, rappelant que « constater le plaisir ne permet pas de le provoquer » et que l'enseignant ne peut se prévaloir d'une hypothétique « pédagogie du plaisir » sans en interroger les conditions de construction (Haye & Delignières, 2011, p. 12). En revanche, le plaisir d'agir peut constituer un levier pédagogique pertinent lorsqu'il s'inscrit dans une démarche visant à créer des conditions de réussite accessibles, progressives et signifiantes pour les élèves.

Ainsi, pour que le plaisir immédiat contribue réellement aux apprentissages moteurs, Lavie et al. (2011) soulignent l'importance de dispositifs didactiques, tels que la ludification des apprentissages à l'aide de systèmes comme le *Cartaping* ou le *Cartabad*, afin de permettre aux élèves de vivre des expériences de réussite atteignables, favorisant un sentiment de compétence et une relation positive à l'activité physique. C'est dans cette articulation entre engagement dans l'action, plaisir d'agir et progression des apprentissages que le plaisir immédiat peut dépasser sa dimension strictement hédonique pour devenir un appui au développement d'un rapport durable et éducatif aux pratiques physiques.

2.1.1.2 Plaisir différé

À la différence du plaisir immédiat éprouvé dans l'engagement instantané de l'action motrice, le plaisir différé renvoie à une forme de plaisir qui se construit dans la durée et s'inscrit dans une temporalité élargie de l'expérience scolaire (Haye & Delignières, 2011, p.

18). Selon Haye et Delignières (2011), ce type de plaisir « ne se réduit pas à l'instant de l'action, mais se fonde sur les expériences passées de l'élève et sur les anticipations positives liées aux apprentissages à venir » (p. 18). Le plaisir différé repose ainsi sur une dynamique temporelle, dans laquelle les émotions vécues antérieurement nourrissent les attentes futures et donnent sens à l'engagement présent.

En EPS, cette forme de plaisir se manifeste lorsque l'élève accepte de s'investir dans une activité ou une séquence d'apprentissage en raison des bénéfices qu'il anticipe à plus long terme, tels que la réalisation d'un objectif ambitieux, la réussite d'un projet collectif ou l'amélioration progressive de ses habiletés (Haye & Delignières, 2011). Le plaisir ne réside alors pas exclusivement dans l'action immédiate, mais dans la projection vers un accomplissement futur, qui confère une valeur particulière aux efforts consentis dans le présent. Haye et Delignières (2011) soulignent que cette anticipation positive constitue un moteur puissant de l'engagement durable, en ce qu'elle permet à l'élève de tolérer l'effort, l'incertitude et parfois le déplaisir inhérent aux situations d'apprentissage.

Il importe toutefois de distinguer le plaisir différé de la motivation, bien que ces deux construits soient étroitement liés. En contexte scolaire, la motivation renvoie à une dynamique qui conduit l'élève à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement (Viau, 2009), alors que le plaisir différé désigne plus spécifiquement une forme de plaisir construite dans la durée, nourrie par les expériences antérieures de l'élève et par les anticipations positives associées aux apprentissages à venir (Haye & Delignières, 2011). Autrement dit, la motivation relève d'abord d'une dynamique d'orientation de l'action, tandis que le plaisir différé renvoie à la manière dont l'élève vit émotionnellement cette projection vers un accomplissement futur.

Dans cette perspective, le plaisir différé participe directement à l'émergence de ce que plusieurs auteurs qualifient de joie d'apprendre, entendue comme une émotion durable qui émerge à la suite d'apprentissages jugés réussis par l'élève, et associée au sentiment de progrès, de compétence et d'accomplissement (Haye & Delignières, 2011, p. 18; Ubaldi & Philippon, 2003). Comme le soulignent Ubaldi et Philippon, si le plaisir peut être éprouvé dans une activité ponctuelle, « la joie s'éprouve plus spécifiquement dans un apprentissage réussi, fondé sur un travail exigeant et porteur de sens » (2003, p.70). La joie d'apprendre s'inscrit ainsi dans une logique de plaisir différé, construite à partir de la réussite progressive et de la consolidation des acquis.

Plusieurs travaux en sciences de l'éducation en lien avec l'EPS (Allard-Latour & Kermarrec, 2022; Haye & Delignières, 2011; Visioli, 2017) démontrent que cette dynamique émotionnelle joue un rôle central dans l'engagement à long terme des élèves dans la pratique d'activités physiques. Selon Kim (2017, dans Dieu et al., 2020, p. 1327), des programmes d'EPS de qualité, reposant sur des situations d'apprentissage signifiantes et progressives, favorisent le développement d'une relation positive durable à l'activité physique, susceptible de se prolonger au-delà du cadre scolaire. De même, Lee et Salomon (2007, dans Dieu et al., 2020, p. 1327) montrent que les expériences scolaires marquées par un plaisir différé et une joie d'apprendre contribuent à renforcer la participation sportive tout au long de la vie.

Dans le cadre de cette recherche, le plaisir différé et la joie d'apprendre seront donc appréhendés comme des indicateurs essentiels de la transformation de l'expérience émotionnelle des élèves au fil d'une séquence d'enseignement en EPS.

2.1.2 Déplaisir en EPS

Dans le continuum émotionnel mobilisé en EPS, le déplaisir occupe une place ambivalente, souvent réduite à une émotion à éviter, mais que la littérature (Terré & Sève, 2022) invite à considérer de manière plus nuancée. Les émotions négatives, telles que la peur, la frustration, la colère ou la déception, font pleinement partie de l'expérience scolaire des élèves et influencent significativement les processus d'apprentissage moteur (Terré & Sève, 2022). Loin d'être systématiquement délétères, ces émotions peuvent, sous certaines conditions, jouer un rôle structurant dans l'activité de l'élève.

Selon Terré et Sève (2022), les émotions négatives constituent un processus adaptatif qui signalent une rupture entre les attentes de l'élève et la situation vécue. Elles participent ainsi à l'orientation de l'action en incitant l'élève à ajuster ses comportements. Comme le soulignent Terré et Sève, « un élève qui ressent des tensions du fait d'émotions négatives recherche un apaisement de ces tensions en agissant sur leur cause » (2022, p.42). Dans cette perspective, des émotions telles que la frustration ou la peur peuvent amener l'élève à s'engager davantage dans l'activité afin de surmonter la difficulté rencontrée et retrouver un état émotionnel plus satisfaisant.

En EPS, le déplaisir est particulièrement visible dans les situations d'apprentissage impliquant une prise de risque corporelle, un effort soutenu ou une confrontation à l'échec. La peur, par exemple, peut aider l'élève à prendre des décisions éclairées en mobilisant la reconnaissance de situations déjà vécues (Terré & Sève, 2022, p. 43). Elle permet alors un réinvestissement des expériences émotionnelles antérieures pour adapter l'action présente, contribuant ainsi à la construction des apprentissages moteurs.

Cependant, la littérature (Terré & Sève, 2022, p. 42) souligne également que le déplaisir ne constitue un levier d'apprentissage que dans une certaine zone de tolérance émotionnelle. Lorsque l'intensité ou la durée des émotions négatives devient trop importante, celles-ci peuvent au contraire entraver l'engagement des élèves et inhiber les apprentissages. Xuan (2011) montre que des émotions telles que la peur excessive ou l'anxiété peuvent freiner l'action motrice et bloquer la progression de l'élève, en perturbant ses capacités attentionnelles et décisionnelles.

Dans ces situations, l'élève peut adopter des stratégies de protection émotionnelle, telles que le relâchement de l'investissement, l'évitement de la tâche ou le désengagement progressif. Terré et Sève (2022) évoquent ainsi le risque que le déplaisir non régulé conduise à des conduites d'évitement, à la peur de l'échec ou à une perte de sens de l'activité. Lorsque l'élève ne parvient pas à transformer le déplaisir en moteur d'action, celui-ci peut alors devenir un facteur d'aliénation et de rupture avec les apprentissages.

Plusieurs travaux en EPS (Belhouchat et al., 2023; Haye & Delignières, 2011; Terré & Sève, 2022) montrent que ces expériences émotionnelles négatives répétées peuvent affecter durablement le rapport de l'élève à la discipline. Belhouchat et al. (2023) mettent en évidence que certains élèves développent une forme d'impuissance apprise, marquée par une spirale émotionnelle descendante allant d'un léger déplaisir à des émotions fortement négatives, accompagnées d'un désengagement croissant. Dans ces cas, le déplaisir ne joue plus un rôle adaptatif, mais devient un obstacle majeur à l'apprentissage et au plaisir d'agir.

Ainsi, la littérature (Belhouchat et al., 2023; Haye & Delignières, 2011; Terré & Sève, 2022) converge vers l'idée que le déplaisir ne doit être ni nié ni recherché pour lui-même,

mais finement régulé au sein des situations d'enseignement. Lorsqu'il est contenu dans une zone émotionnelle acceptable et accompagné de conditions permettant la réussite progressive, il peut constituer une étape transitoire vers le plaisir différé et la joie d'apprendre. À l'inverse, lorsqu'il excède les capacités d'adaptation émotionnelle de l'élève, il favorise le relâchement, l'évitement et le désengagement.

Dans le cadre de cette recherche, le déplaisir sera donc appréhendé comme une composante à part entière du vécu émotionnel des élèves en EPS, susceptible d'éclairer les trajectoires émotionnelles singulières observées au cours d'une séquence d'enseignement. Son analyse permettra de mieux comprendre comment certaines situations pédagogiques peuvent soutenir la transformation du déplaisir en plaisir d'agir, puis en joie d'apprendre, ou, au contraire, conduire à des formes de retrait et d'évitement.

Ainsi, le continuum émotionnel allant du déplaisir au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre, met en évidence la complexité et la dynamique des expériences émotionnelles vécues par les élèves en EPS, invitant à mobiliser un cadre théorique capable d'appréhender finement l'activité des élèves à partir de leur expérience vécue en situation.

2.2 Cadre théorique

Dans cette seconde partie, nous présentons le cadre théorique mobilisé pour analyser l'activité des élèves dans le cadre de cette recherche, à savoir le programme de recherche du cours d'action (PRCA) (Theureau, 2006, 2009), dans lequel s'inscrit explicitement notre démarche. Ce cadre théorique vise l'analyse de l'activité humaine telle qu'elle est vécue par les acteurs en situation, en considérant son caractère à la fois incarné, dynamique, cognitif et culturellement situé (Visioli, 2009).

Le cours d'action (Theureau, 2006, 2009) place l'acteur au centre de l'analyse, en postulant que son activité ne peut être comprise qu'à partir de son propre point de vue. Il s'agit ainsi de reconstruire les significations qui émergent pour l'acteur au fil de son engagement dans l'action, en tenant compte de ses actions réalisées, de ses interprétations et des émotions qu'il éprouve. Comme le souligne Visioli, le cours d'action « vise à reconstruire les significations d'un acteur (enseignant ou élève) qui émergent de ses actions entreprises, de ses interprétations réalisées et de ses émotions ressenties » (2022a, p. 8). Dans cette perspective, l'activité est appréhendée à partir de ce qui est, pour l'acteur, « montrable, racontable et commentable à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2004 dans Vivot, 2011).

Ce cadre théorique permet ainsi de décrire et d'expliquer la dynamique de l'activité à partir du point de vue du sujet, en rendant compte de la manière dont celui-ci donne sens à la situation dans laquelle il est engagé. En nous inscrivant dans le PRCA, cette étude vise donc à accéder aux expériences vécues des élèves en EPS et à documenter les effets perçus du dispositif didactique de ludification sur leur activité, notamment du point de vue des dynamiques émotionnelles qui accompagnent leur engagement dans l'action.

2.2.1 Hypothèses de l'énaction

Afin de situer précisément le programme de recherche du cours d'action dans son ancrage théorique, il est nécessaire de revenir aux hypothèses fondatrices du paradigme de l'énaction, tel que développé par Varela (1989) et mobilisé dans les travaux relevant du cours d'action (Theureau, 2006, 2009). Ces hypothèses, synthétisées notamment par Leblanc et al. (2008), constituent le socle conceptuel permettant d'analyser l'activité humaine comme une activité vécue, signifiante, incarnée et située. Cinq hypothèses

principales structurent ce paradigme : (1) le couplage activité–situation, (2) le caractère dynamique de la situation d’activité, (3) l’action cognitive incarnée, (4) l’activité comme construction de signification et (5) le caractère à la fois singulier et typique de l’activité.

2.2.1.1 Couplage activité-situation

La première hypothèse postule que l’activité de l’acteur ne peut être dissociée de la situation dans laquelle elle se déploie. L’activité et la situation entretiennent une relation de couplage structurel, au sein de laquelle elles se définissent et se transforment mutuellement (Varela, 1989). Quelques auteurs (Saury et al., 2006; Visioli, 2009) soulignent que ce couplage repose sur une relation de codétermination : l’activité façonne la situation telle qu’elle est vécue par l’acteur, tandis que la situation contraint et oriente en retour l’activité.

Dans cette perspective, la situation n’est pas conçue comme un cadre objectif et préexistant, mais comme une construction signifiante pour l’acteur, issue de ses interactions avec l’environnement, de ses intérêts et de ses préoccupations du moment (Suchman, 1987; Theureau, 2004 dans Visioli, 2009). L’activité correspond ainsi à une interaction asymétrique de l’acteur avec son environnement, telle qu’elle est perçue et vécue dans son domaine propre (Visioli, 2022a; Vivot, 2011). Dès lors, seul l’acteur est en mesure de rendre compte de ce qui fait sens pour lui à un instant donné, ce qui implique que l’analyse de l’activité doit nécessairement s’appuyer sur son point de vue.

2.2.1.2 Situation dynamique de l’activité

La deuxième hypothèse considère que l’activité est située de manière dynamique (Varela, 1989). L’acteur n’exécute pas un programme prédéfini, mais interprète en

permanence la situation au fil de son déroulement (Saury et al., 2006). Cette dynamique interprétative s'inscrit dans une continuité temporelle, articulant les expériences passées de l'acteur, ses ressources actuelles et les conséquences de ses interprétations antérieures (Visioli, 2009).

Le couplage entre l'acteur et la situation évolue ainsi continuellement au cours de l'activité, sous l'effet des ajustements, des transformations et des éléments devenant significatifs pour l'acteur à chaque instant (Theureau, 2005). Cette hypothèse souligne le caractère processuel et non linéaire de l'activité, indissociable de la situation vécue et de son évolution dans le temps.

2.2.1.3 Action cognitive incarnée

La troisième hypothèse explique que la cognition est fondamentalement incarnée (Varela, 1989). Autrement dit, les processus cognitifs ne peuvent être dissociés du corps, de l'action et des émotions de l'acteur (Saury et al., 2006). Comme le souligne Theureau, « les émotions, intentions, perceptions, attentes, actions, interprétations et connaissances sont toutes des composantes de la globalité insécable de l'activité » (2004; Visioli, 2009, p.172). Cette hypothèse implique que les dimensions sensorielles, motrices, cognitives et affectives de l'activité évoluent conjointement et ne peuvent être analysées séparément.

2.2.1.4 Activité comme construction de signification

La quatrième hypothèse postule que l'activité est, par essence, une construction de significations pour l'acteur. Elle est étroitement liée à la notion de conscience préreflexive, définie comme l'expérience vécue immédiatement accessible à l'acteur dans l'action

(Theureau, 1992, 2004, 2006, dans Visioli, 2009). Sous certaines conditions méthodologiques favorables, cette conscience préreflexive permet à l'acteur de montrer, commenter ou mimer ce qui a fait sens pour lui au cours de l'activité (Leblanc et al., 2008; Visioli, 2022a).

Toutefois, il est important de préciser que cette conscience préreflexive ne donne accès qu'à une partie du vécu de l'acteur : celle dont il est en mesure de rendre compte a posteriori (Sève & Saury, 2010). Elle ne recouvre pas l'intégralité de l'expérience vécue, mais constitue néanmoins une voie privilégiée pour accéder aux significations construites par l'acteur en situation (Sève & Saury, 2010).

2.2.1.5 Activité singulière et typique

Enfin, la cinquième hypothèse considère que l'activité est à la fois singulière et typique. Elle est singulière en ce sens qu'elle ne se reproduit jamais à l'identique, chaque situation étant vécue de manière unique par l'acteur (Varela, 1989). Elle est toutefois également typique, car elle s'inscrit dans des pratiques sociales et culturelles partagées, propres à une communauté d'acteurs (Vivot, 2011).

L'apprenant est ainsi confronté à des pratiques culturelles qui orientent sa participation et structurent son activité, tout en laissant place à des variations individuelles. Ces dimensions sociales constituent des ressources pour l'action et permettent aux acteurs de s'engager dans des activités collectives reposant sur des repères et des significations partagées (Leblanc et al., 2008).

Ainsi, les hypothèses du paradigme de l'énaction fournissent un cadre théorique cohérent pour analyser l'activité des élèves à partir de leur expérience vécue, en tenant compte de la dynamique des situations, de l'incarnation de l'action et des significations construites en situation, ce qui justifie pleinement leur mobilisation dans cette recherche. En ce sens, le programme de recherche du cours d'action s'inscrit pleinement dans le paradigme de l'énaction.

2.2.2 Programme du cours d'action

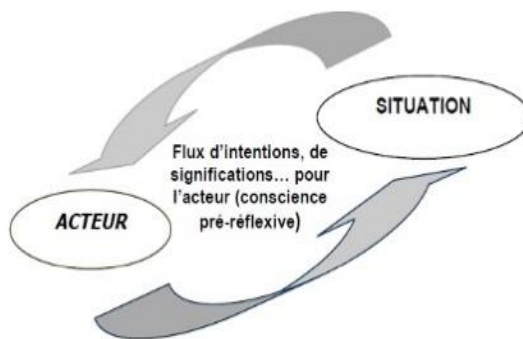
Le programme de recherche du cours d'action (PRCA), développé par Jacques Theureau (2004, 2005, 2006, 2009), constitue le cadre théorique central de cette recherche. Ancré dans le paradigme de l'énaction (Varela, 1989), il vise à analyser l'activité humaine à partir de l'expérience vécue des acteurs, telle qu'elle se construit et se transforme dans le cours même de l'action (Theureau, 2006, p. 39-41). L'activité y est envisagée comme située, dynamique, incarnée et signifiante, indissociable des préoccupations, émotions et significations qui émergent dans l'interaction entre l'acteur et son environnement matériel, social et culturel (Theureau, 2006, p. 43-45).

Dans cette perspective, le cours d'action correspond à ce qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur à propos de son activité, sous réserve de conditions méthodologiques favorables (Theureau, 2004, 2006). Le PRCA distingue deux composantes complémentaires de l'activité : le cours d'expérience, soit la part signifiante de l'activité accessible rétrospectivement à l'acteur, et les contraintes et effets extrinsèques, qui renvoient aux éléments de la situation influençant l'activité ainsi qu'aux transformations produites par celle-ci sur l'environnement (Sève & Saury, 2010; Theureau, 2004, 2006).

2.2.2.1 Cours d'expérience

Le cours d'expérience désigne la part de l'activité qui fait sens pour l'acteur et à laquelle celui-ci peut accéder rétrospectivement dans des conditions méthodologiques favorables (Sève & Saury, 2010, p. 2; Theureau, 2006, pp. 45-46). Cette notion repose sur l'hypothèse d'un couplage dynamique entre l'acteur et la situation, par lequel activité et environnement se co-déterminent en permanence (Figure 1). Le cours d'expérience ne renvoie donc pas à une reconstruction détachée de l'action, mais à une dynamique située, temporelle et incarnée du point de vue du sujet.

Figure 1 : Schématisation de la conscience préreflexive

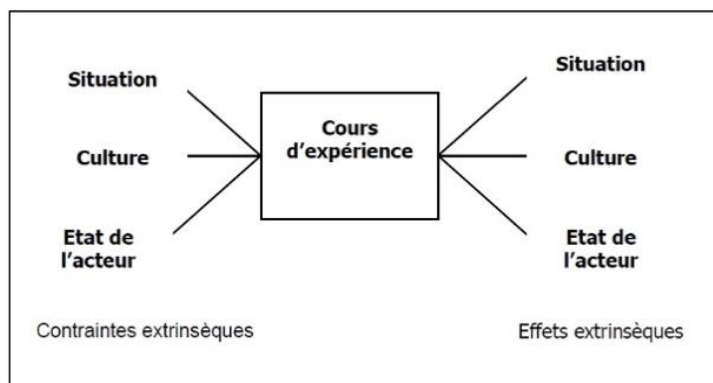


Il est étroitement lié à la conscience préreflexive, soit à la possibilité pour l'acteur de vivre son activité de manière signifiante sans adopter, au moment même de l'action, une posture réflexive explicite (Theureau, 2006). Son analyse vise ainsi à documenter la part empiriquement accessible de l'expérience vécue, à travers les verbalisations, gestes ou commentaires produits dans des conditions favorables de remise en situation.

2.2.2.2 Contraintes et effets extrinsèques du cours d'action

L'analyse de l'activité dans le PRCA ne se limite pas au seul cours d'expérience. Elle implique également la prise en compte des contraintes et des effets extrinsèques, seconde composante fondamentale de l'activité (Sève & Saury, 2010, p. 3; Theureau, 2006, pp. 40-43). Les contraintes extrinsèques renvoient aux éléments matériels, sociaux, institutionnels, culturels ou organisationnels de la situation susceptibles d'influencer l'activité sans en déterminer mécaniquement le déroulement (Theureau, 2006, p.41-44 ; Visioli, 2009, p.27-30). En EPS, elles peuvent concerner, par exemple, l'organisation de la séance, les règles du dispositif didactique, les consignes de l'enseignant, les interactions entre pairs ou les caractéristiques du milieu matériel.

Figure 2 : Schématisation du cours d'action



Les effets extrinsèques désignent quant à eux les transformations produites par l'activité de l'acteur sur son environnement. L'analyse conjointe de ces deux dimensions permet de saisir la dynamique du couplage structurel entre l'acteur et la situation, dans laquelle l'activité et l'environnement s'influencent mutuellement au fil de l'action (Theureau, 2006, p.41-44 ; Sève & Saury, 2010, p.3).

2.2.3 Construction du cours d'action

Le PRCA repose sur une conception sémiologique de l'activité humaine, selon laquelle l'activité peut être comprise comme une suite continue de constructions de sens produites dans et par l'interaction avec l'environnement (Peirce, 1978; Thereau 2004, 2006). Chaque engagement de l'acteur dans une situation donne lieu à la production d'un signe, c'est-à-dire d'une unité élémentaire de l'activité porteuse de signification pour lui. L'enchaînement de ces signes constitue le cours d'action tel qu'il est vécu et signifié par l'acteur (Theureau, 2006, pp. 145-150).

Dans le cadre du PRCA, ces unités de signification sont modélisées sous la forme de signes hexadiques, qui permettent de rendre compte de la dynamique interne de l'activité en articulant dimensions perceptives, intentionnelles, interprétatives, émotionnelles et contextuelles de l'expérience vécue (Sève & Saury, 2010; Terré et al., 2020b; Theureau, 2006). Leur enchaînement au sein de séquences significatives permet ensuite de reconstruire l'organisation temporelle du cours d'action.

2.2.3.1 Signe hexadique

Dans le PRCA, l'analyse de l'activité repose sur l'identification d'un enchaînement de signes, dits signes hexadiques, qui rendent compte de l'interaction dynamique et signifiante entre l'acteur et son environnement (Sève & Saury, 2010; Theureau, 2006). Ces signes constituent des unités élémentaires de l'activité, permettant de décrire et de comprendre ce qui fait sens pour l'acteur à chaque instant de son engagement dans la situation.

Selon Theureau (2006, pp. 155-170; 2009, p. 556), l'activité humaine peut être appréhendée comme une succession de signes hexadiques, chacun étant composé de six composantes interdépendantes, construites les unes à partir des autres au fil du cours de l'action. Cette modélisation s'inscrit dans une perspective sémiologique inspirée de Peirce (1978), dans laquelle toute activité est considérée comme une activité-signé.

Les six composantes du signe hexadique sont les suivantes (Theureau, 2006, pp. 155-170):

- **L'engagement dans la situation (E)** : Il correspond au principe d'équilibration globale de l'activité de l'acteur à un instant donné. L'engagement renvoie à l'ensemble des préoccupations ouvertes par le cours d'action passé et qui orientent l'interaction actuelle de l'acteur avec la situation.
- **L'actualité potentielle (A)** : Cette composante renvoie aux attentes structurées de l'acteur vis-à-vis de l'évolution possible de la situation. Ces attentes peuvent être explicites ou implicites, actives ou latentes, et traduisent la manière dont l'acteur anticipe la suite de l'action à partir de son engagement présent.
- **Le référentiel (S)** : Le référentiel correspond à l'ensemble des types, règles, savoirs et relations entre types issus de la culture de l'acteur, qu'il est susceptible de mobiliser à l'instant considéré. Il s'agit de connaissances construites au cours de l'expérience antérieure et rendues disponibles en fonction de l'engagement et des attentes de l'acteur.
- **Le représentamen (R)** : Le représentamen désigne ce qui, dans la situation, fait effectivement signe pour l'acteur à un instant donné. Il correspond à la sélection, parmi l'ensemble des éléments de l'environnement, de ceux qui deviennent pertinents au regard de la structure de préparation de l'acteur, constituée par son engagement, ses attentes et son référentiel.

- **L'unité de cours d'expérience (U)** : L'unité de cours d'expérience correspond à la fraction de l'activité préréflexive que l'acteur peut montrer, raconter et commenter dans des conditions méthodologiques favorables. Elle intègre indissociablement des actions, des émotions, des perceptions, des interprétations et des communications, témoignant du caractère incorporé de l'activité humaine.
- **L'interprétant (I)** : L'interprétant renvoie aux transformations de l'expérience et des connaissances de l'acteur produites au cours et par l'action elle-même. Il traduit les apprentissages, les ajustements et les réorganisations progressives du référentiel de l'acteur, élaborés dans le déroulement de l'activité, marquant ainsi le caractère évolutif, situé et non figé de l'activité.

Tableau 1 : Synthèse des composantes du signe hexadique (Theureau, 2006)

Composante	Abréviation	Définition synthétique	Fonction dans le cours d'action
Engagement dans la situation	E	Ensemble des préoccupations actuelles de l'acteur, issues de son cours d'action passé, qui orientent son interaction avec la situation à un instant donné.	Orienté l'activité en cours en fonction de ce qui importe pour l'acteur ici et maintenant.
Actualité potentielle	A	Ensemble des attentes de l'acteur concernant l'évolution possible de la situation, explicites ou implicites, actives ou latentes.	Structure l'anticipation de l'acteur et guide ses choix d'action à court terme.
Référentiel	S	Ensemble des types, règles, savoirs et relations entre types issus de l'expérience et de la culture de l'acteur, mobilisables à l'instant considéré.	Fournit les ressources cognitives, culturelles et pratiques pour interpréter et agir.
Représentamen	R	Élément ou ensemble d'éléments de la situation qui font effectivement signe pour l'acteur, au regard de son engagement, de ses attentes et de son référentiel.	Sélectionne ce qui devient pertinent dans l'environnement pour l'acteur.

Unité de cours d'expérience	U	Fraction de l'activité préreflexive que l'acteur peut montrer, raconter et commenter ; elle intègre actions, perceptions, émotions, interprétations et communications.	Rend compte de l'activité vécue dans sa globalité incorporée et signifiante.
Interprétant	I	Transformations produites par l'activité elle-même : apprentissages, ajustements et réorganisations du référentiel de l'acteur.	Assure l'évolution du cours d'action et le caractère dynamique de l'expérience.

Sur le plan fonctionnel, les composantes **E**, **A** et **S** définissent l'espace des possibles de l'acteur à l'instant considéré, en structurant ce qui peut faire sens pour lui dans la situation (Sève & Saury, 2010, p.7-8). Le représentamen (**R**) opère une sélection effective de ces possibles en identifiant ce qui devient pertinent dans l'environnement (Sève & Saury, 2010, p.7-8). L'unité de cours d'expérience (**U**) correspond alors à l'actualisation concrète de l'activité vécue, tandis que l'interprétant (**I**) assure la transformation continue de l'expérience et des connaissances de l'acteur (Sève & Saury, 2010, p.7-8).

Ainsi, l'analyse du cours d'action par les signes hexadiques permet de rendre compte de la dynamique fine de l'activité, en articulant significations, émotions, préoccupations et actions telles qu'elles émergent du point de vue de l'acteur au fil de son engagement dans la situation.

2.2.3.2 Séquences significatives

L'analyse du cours d'action ne se limite pas à l'identification de signes pris isolément. Elle repose également sur la reconstruction de séquences significatives, soit des ensembles cohérents de signes hexadiques successifs reliés par une continuité de significations du point de vue de l'acteur (Theureau, 2006; Sève & Saury, 2010). Ces séquences constituent

des unités temporelles et fonctionnelles à l'intérieur desquelles les engagements, préoccupations et interprétations présentent une relative stabilité avant de se transformer (Theureau, 2006).

Elles permettent de dépasser une lecture fragmentée de l'activité et d'accéder à une compréhension plus globale de l'organisation du cours d'action, en mettant en évidence les continuités, ruptures, bifurcations et réorientations qui jalonnent son déroulement (Theureau, 2006; Sève & Saury, 2010).

2.2.4 Modèles analytiques du cours d'expérience

L'articulation entre signes hexadiques et séquences significatives met en évidence deux niveaux complémentaires d'analyse du cours d'action : une analyse locale, centrée sur l'identification fine des unités significatives de l'activité, et une analyse globale, visant à reconstruire l'organisation temporelle et dynamique de l'expérience (Sève & Saury, 2010; Theureau, 2006).

2.2.4.1 Analyse locale du cours d'action

Dans le cadre du PRCA, l'analyse locale vise à rendre compte de l'activité de l'acteur à un grain fin, en s'intéressant à la manière dont se construisent, à chaque instant, les significations qui orientent son engagement dans la situation (Theureau, 2006, pp. 297-304; Sève & Saury, 2010, pp. 5-7). Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle l'activité humaine peut être appréhendée comme une succession de signes porteurs de signification pour l'acteur, reconstruits à partir de ce qui est montrable, racontable et commentable de son expérience dans des conditions méthodologiques favorables.

Cette analyse s'appuie sur l'identification des signes hexadiques, qui constituent les unités élémentaires du cours d'expérience. Elle permet ainsi de documenter ce qui, à un instant donné, fait effectivement signe pour l'acteur, en fonction de son engagement dans la situation, de ses attentes et des connaissances qu'il mobilise. Plus précisément, le représentamen (R) correspond à l'élément de la situation qui devient saillant pour l'acteur à un moment précis, qu'il soit perceptif, proprioceptif, émotionnel ou issu de son activité interne (Theureau, 2006, pp. 310-313). Ce représentamen actualise alors une configuration signifiante fondée sur l'articulation entre l'engagement (E), l'actualité potentielle (A) et le référentiel (S), à partir de laquelle se déploie l'activité vécue.

L'analyse locale permet ensuite de reconstruire l'unité de cours d'expérience (U), c'est-à-dire la fraction de l'activité préréflexive que l'acteur peut expliciter rétrospectivement. Cette unité ne se réduit pas à une action observable, mais intègre également les émotions, les perceptions, les interprétations, les communications et les focalisations attentionnelles qui accompagnent l'activité (Theureau, 2006; Sève & Saury, 2010, pp. 7-9). En ce sens, elle permet de rendre compte du caractère incorporé, situé et global de l'expérience humaine.

Enfin, l'analyse locale prend en compte l'interprétant (I), qui renvoie aux transformations de l'expérience et des connaissances de l'acteur produites au fil même de l'action (Theureau, 2006, pp. 311-312). L'activité n'est donc jamais conçue comme une simple répétition, mais comme un processus continu de réorganisation du sens, dans lequel chaque expérience peut modifier les attentes, les préoccupations ou les savoirs mobilisés ultérieurement. Ainsi, l'analyse locale permet de saisir la micro-dynamique signifiante de l'activité, en montrant comment l'acteur construit, ajuste et transforme son expérience dans le cours même de l'action.

2.2.4.2 Analyse globale du cours d'action

Si l'analyse locale permet de documenter la dynamique signifiante de l'activité à un niveau micro-analytique, le PRCA propose également une analyse globale visant à reconstruire l'organisation temporelle et processuelle du cours d'action dans son ensemble (Theureau, 2006, pp. 190-197; Sève & Saury, 2010, pp. 9-11). Cette analyse repose sur l'idée que les unités élémentaires de l'expérience ne se succèdent pas de manière isolée, mais s'organisent dans le temps selon des continuités de préoccupations, de significations et d'engagements du point de vue de l'acteur.

L'analyse globale consiste ainsi à regrouper les unités de cours d'expérience en ensembles plus vastes et cohérents, appelés séquences significatives. Ces séquences correspondent à des moments d'activité au sein desquels certaines préoccupations se maintiennent, se développent ou se transforment progressivement. Elles permettent de repérer les phases d'ouverture, de stabilisation, de bifurcation ou de clôture de l'expérience, en mettant en évidence la manière dont l'acteur organise son activité dans la durée (Theureau, 2006; Sève & Saury, 2010).

Dans cette perspective, l'analyse globale vise à dépasser une lecture fragmentée de l'activité pour accéder à une compréhension plus structurée et plus dynamique du cours d'action. Elle permet notamment d'identifier les continuités et les ruptures dans l'expérience vécue, les réorientations successives de l'engagement, ainsi que les transformations plus larges du rapport de l'acteur à la situation (Theureau, 2006). Elle offre ainsi une lecture processuelle de l'activité, attentive à son évolution dans le temps plutôt qu'à la seule succession de moments isolés.

En ce sens, l'analyse globale constitue un complément indispensable à l'analyse locale. Là où l'analyse locale permet de décrire finement ce qui fait sens pour l'acteur à un instant donné, l'analyse globale permet de reconstruire l'organisation d'ensemble de l'expérience et d'en saisir la cohérence temporelle. L'articulation de ces deux niveaux d'analyse offre ainsi une compréhension approfondie du cours d'action, à la fois dans sa micro-dynamique signifiante et dans sa structuration progressive au fil de l'activité.

2.2.5 Relations de composition entre les unités significatives

Dans le prolongement de l'analyse des unités significatives, le PRCA montre que celles-ci s'organisent selon des relations de composition dynamiques, telles que la continuité, la discontinuité et l'enchâssement, permettant de rendre compte de la structuration temporelle et fonctionnelle de l'activité (Theureau, 2006; Vivot, 2011). À un niveau plus large, ces relations donnent lieu à différentes formes d'organisation du cours d'action, notamment les structures séquentielles, sérielles et synchroniques (Theureau, 2006; Sève & Saury, 2010; Vivot, 2011).

Ces outils conceptuels permettent de saisir non seulement les unités élémentaires de l'expérience vécue, mais aussi leur articulation dans des organisations plus vastes, offrant ainsi une compréhension dynamique et structurée de l'activité humaine. Le chapitre suivant présente les choix méthodologiques retenus pour opérationnaliser ce cadre théorique dans l'analyse de l'expérience vécue des élèves engagés dans le dispositif de ludification.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie ayant guidé la conduite de cette recherche. Celle-ci vise à documenter l'impact d'un dispositif de ludification des apprentissages sur l'expérience vécue des élèves en EPS de secondaire 2 (le Cartabad) ; et plus particulièrement concernant la dimension émotionnelle des expériences. Ainsi, deux objectifs de recherche en découlent :

1. Documenter l'impact d'un dispositif de ludification singulier (le Cartabad) sur la dynamique d'évolution des émotions des élèves de secondaire 2, lors d'une SAE de badminton.
2. Identifier et documenter les différents profils de vécus émotionnels des élèves confrontés aux dispositifs de ludification du Cartabad.

Afin de répondre à cette question, la méthodologie se décline en plusieurs sections : (1) le devis de recherche, (2) les participants et le recrutement, (3) le déroulement, (4) les instruments de mesure, (5) l'analyse des données, et (6) les considérations éthiques.

3.1 Devis de recherche

Cette étude adopte un devis qualitatif interprétatif (Paillé et Mucchielli, 2021), jugé le plus pertinent pour analyser la transformation de l'état affectif d'élèves du secondaire en EPS dans le cadre d'une SAE intégrant un dispositif de ludification des apprentissages (le Cartabad). Ce type de devis repose sur la compréhension des significations que les acteurs attribuent à leur vécu et sur la reconnaissance du caractère situé et contextualisé de leurs expériences (Theureau, 2006).

L'approche interprétative permet de saisir la richesse du sens construit par les élèves à partir de leurs interactions avec leur environnement scolaire et social. Elle reconnaît la dimension subjective et singulière de chaque expérience, en considérant que la réalité sociale est plurielle, dynamique et co-construite à travers les interactions vécues (Theureau, 2006).

La collecte et l'analyse des données s'appuient sur un processus structuré qui vise à produire une compréhension fine du phénomène étudié, dans sa complexité et dans son contexte d'émergence. Ce choix méthodologique s'inscrit en cohérence avec l'objectif central de la recherche, soit d'analyser l'impact d'un dispositif de ludification des apprentissages sur l'expérience vécue des élèves en EPS de secondaire 2 au Québec.

En adéquation avec les hypothèses de l'énaction, qui sont au fondement du programme de recherche adopté dans cette recherche, l'analyse vise à comprendre comment les expériences vécues par les élèves, à travers l'usage d'un dispositif didactique ludique, participent à la transformation de leur état émotionnel au fil de la SAE. Dans cette perspective, la collecte de données dites en première personne² (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014) permet d'accéder au point de vue singulier de l'élève, tel qu'il se déploie dans le cours de son expérience vécue.

² Quidu et Favier-Ambrosini expliquent « qu'on s'intéresse ici à l'expérience vécue par le sujet selon son propre point de vue. Le sujet accède au statut d'« informateur principal », qu'il soit aidé ou non par un tiers pour accéder à son propre vécu » (2014, p. 9).

3.1.1 Quantification des données qualitatives

Bien que cette recherche s'inscrive dans une approche qualitative interprétative, elle intègre également certains éléments quantitatifs. Ces derniers visent à appuyer et enrichir l'analyse des données qualitatives en offrant une représentation visuelle et synthétique de l'évolution de l'état émotionnel des élèves au fil des six cours constituant la SAE. L'usage de ces données chiffrées a pour objectif d'illustrer des tendances générales observées au sein du groupe à l'étude et de soutenir l'interprétation des récits d'expérience, sans toutefois basculer vers un devis de recherche de type quantitatif (King et al., 1994). Cette démarche se distingue ainsi d'une méthodologie mixte, qui impliquerait une intégration systématique et planifiée de données qualitatives et quantitatives (Creswell & Creswell, 2023). À l'instar des travaux de Petiot et al. (2023), les données quantitatives sont mobilisées de manière ponctuelle, pour mettre en lumière des dynamiques affectives collectives et repérer les moments d'intensification ou de transformation des expériences vécues par les élèves, sans recours à une analyse statistique formelle. Concrètement, les données numériques ont été recueillies à la suite de chacune des six séances de la SAE, tout en conservant la posture qualitative de la recherche. L'intention première demeure d'interpréter le sens de l'expérience vécue par les élèves à travers l'utilisation d'un dispositif ludique, plutôt que d'en mesurer quantitativement les effets.

3.1.2 Étude de cas : le développement de l'état émotionnel des élèves au secondaire en EPS

Afin d'analyser la transformation du vécu émotionnel des élèves dans le cadre d'une SAE en EPS, nous avons opté pour une étude de cas instrumentale de Stake (Bariatier, 2018), s'inscrivant dans un paradigme socio-constructiviste. Ce paradigme se révèle particulièrement pertinent pour notre objet d'étude, puisqu'il permet de mettre en évidence

la dynamique évolutive des connaissances et des émotions, construites activement par les élèves en interaction avec autrui et avec leur environnement (Valsiner 1987, p. 67, dans Palincsar, 1998, p. 351).

Selon Yin (2003, 2009 dans Barlatier, 2018), l'étude de cas est une stratégie méthodologique appropriée lorsqu'il s'agit d'expliquer, de décrire ou d'explorer un phénomène dans son contexte réel, notamment lorsque le chercheur ne peut pas contrôler les variables étudiées. Ce type d'approche permet d'offrir une description fine et contextualisée du phénomène, tout en reconnaissant l'impossibilité de manipuler les comportements des participants pour en isoler les effets.

Dans cette perspective, l'étude de cas instrumentale, soit l'étude de la classe, vise à comprendre la dynamique de transformation de l'état émotionnel vécu des élèves lors d'un apprentissage structuré par l'utilisation d'un dispositif didactique ludifiant les apprentissages, au sein d'un contexte scolaire spécifique, soit une classe d'EPS dans une école secondaire. Elle permet de documenter les expériences vécues en situation, en intégrant la complexité du contexte scolaire et des interactions sociales, et d'éclairer les relations entre les phénomènes émotionnels, cognitifs et didactiques qui se déploient dans l'action.

Ce choix méthodologique repose également sur la reconnaissance que certains phénomènes observés, tels que les émotions vécues en contexte d'apprentissage ludifié, sont trop complexes pour être appréhendés à travers des stratégies expérimentales traditionnelles (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). L'étude de cas permet ainsi d'envisager le phénomène dans sa globalité, en articulant les dimensions contextuelles, relationnelles et émotionnelles propres à chaque situation d'enseignement-apprentissage.

3.1.3 Échantillonnage de l'école et du groupe à l'étude

La sélection du terrain de recherche et du groupe d'élèves s'est appuyée sur des critères méthodologiques précis, visant à garantir la pertinence du contexte, la faisabilité du dispositif et la richesse des données recueillies. Le processus d'échantillonnage s'est déroulé en deux étapes : d'abord la sélection de l'école participante, puis celle du groupe d'élèves impliqué dans la recherche.

3.1.3.1 Échantillonnage de l'école

Le type d'échantillonnage retenu pour cette étude est non probabiliste et volontaire, conformément aux principes définis par Gumuchian et Marois (2000). Ce choix découle du fait que la participation de l'établissement scolaire s'est effectuée sur la base du volontariat éclairé, après approbation de la direction et de l'enseignant en EPS concerné. L'école retenue faisait partie des quatre établissements secondaires situés dans un rayon de 50 kilomètres du lieu de résidence de l'étudiant-chercheur répondant à l'ensemble des critères d'inclusion suivants :

- L'enseignant d'EPS devait avoir intégré l'enseignement du badminton dans sa planification annuelle à titre de moyen d'action ;
- L'école devait disposer d'au moins trois terrains de badminton fonctionnels durant les cours d'EPS ;
- L'établissement devait être situé à moins de 50 km du domicile du chercheur afin de favoriser la logistique de la collecte de données ;
- La direction et l'enseignant devaient manifester un intérêt explicite à collaborer au projet et à s'engager dans les procédures exigées par la recherche.

En ce qui concerne le choix de l'enseignant, le projet privilégiait la participation d'un enseignant expert, conformément à la définition proposée par Tochon (2004) plutôt qu'un enseignant novice. En ce sens, l'enseignant expert devait avoir cinq ans d'expérience minimum en tant que titulaire de groupes d'EPS. Cette décision s'explique par la nécessité d'assurer une mise en œuvre fluide et rigoureuse du dispositif didactique ludique au sein du gymnase, ainsi qu'une compréhension approfondie des enjeux didactiques et relationnels inhérents à l'activité.

Les critères d'exclusion concernaient, d'une part, les écoles offrant uniquement des programmes sport-études, puisque les élèves de ces milieux, souvent déjà très compétents et motivés sur le plan sportif, risquaient d'introduire un biais lié à leur profil athlétique atypique. D'autre part, les établissements accueillant exclusivement des groupes en adaptation scolaire ont été écartés, compte tenu de la diversité des profils cognitifs et communicationnels que ces groupes présentent. L'accès au vécu subjectif des élèves nécessitant une capacité minimale de verbalisation et de compréhension (Vors et al., 2017), il apparaissait nécessaire de sélectionner un milieu régulier d'enseignement.

Une fois ces critères définis, le centre de services scolaire le plus proche du chercheur a été contacté. Quatre écoles secondaires francophones répondaient aux conditions d'inclusion et d'exclusion établies. Après obtention du certificat d'approbation éthique, la direction de l'école choisie a été sollicitée par une lettre d'invitation officielle (Annexe : A). Une fois l'autorisation institutionnelle accordée, une lettre d'information a été transmise à l'enseignant participant pour lui expliquer en détail le fonctionnement de ce projet de recherche.

3.1.3.2 Échantillonnage pour les participants

Les participants ont été sélectionnés à l'intérieur du groupe d'élèves identifié par l'enseignant participant. Cette approche collaborative visait à préserver un climat de confiance et de respect mutuel entre le chercheur, l'enseignant et les élèves, tout en assurant une dynamique de groupe propice à l'expression du vécu subjectif.

Les critères d'inclusion retenus pour les élèves étaient les suivants :

1. Être inscrit dans le groupe ciblé par l'enseignant d'EPS ;
2. Faire partie d'un groupe régulier (non sport-études, non adaptation scolaire) ;
3. Être capable de comprendre et de s'exprimer en français de manière fonctionnelle.

Trois critères d'exclusion ont également été appliqués :

1. Être inscrit dans un programme sport-études ou de concentration sportive ;
2. Présenter des difficultés significatives de compréhension ou d'expression en français ;
3. Être inscrit dans un groupe d'adaptation scolaire.

Tous les élèves du groupe concerné ont reçu une lettre d'invitation à participer (Annexe : C), décrivant les objectifs, les modalités et les conditions éthiques du projet. La participation était entièrement volontaire et soumise à la signature d'un formulaire de consentement parental, conformément aux exigences éthiques de l'UQAC pour les mineurs de moins de 14 ans.

3.1.3.2.1 Caractéristiques du groupe à l'étude

Le groupe sélectionné était constitué de 26 élèves âgés de 13 à 15 ans, inscrits en deuxième secondaire. Ces élèves participaient à cinq périodes d'EPS par cycle de dix jours, selon l'horaire régulier de l'école. Pour les besoins spécifiques de la recherche, un sous-échantillon de dix élèves ($n = 10$) a été retenu. Cette décision s'explique par deux facteurs principaux : (1) la disponibilité limitée du matériel d'enregistrement (dix magnétophones) et (2) la nécessité de maintenir un volume de données analytiques réaliste pour le traitement qualitatif approfondi exigé par le devis. Les dix élèves retenus ont été sélectionnés par l'enseignant selon leur intérêt à participer et leur représentativité du groupe global. Cette taille d'échantillon permettait un équilibre entre la diversité des vécus individuels et la faisabilité de l'analyse dans le cadre temporel d'un mémoire de maîtrise.

3.2 Approche méthodologique pour les objectifs spécifiques

Le premier objectif spécifique de cette étude visait à documenter l'impact d'un dispositif de ludification singulier (le Cartabad) sur la dynamique d'évolution des émotions des élèves de secondaire 2, lors d'une SAE de badminton. Le second objectif consistait à identifier et documenter les différents profils de vécus émotionnels des élèves confrontés aux dispositifs de ludification du Cartabad.

Compte tenu du contexte d'intervention dans le gymnase scolaire et des contraintes matérielles et institutionnelles associées (bruit, gestion du groupe, impossibilité d'installer un dispositif audiovisuel complexe), la mise en place d'outils d'observation directe, tels que des caméras GoPro ou des lunettes intelligentes s'est avérée difficile. Dans cette

perspective, nous avons privilégié une approche inspirée du PRCA telle que proposée par Sève et Saury (2010).

Ce programme de recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive qui vise à appréhender l'activité humaine située, c'est-à-dire en contexte, en reconstituant le fil de l'expérience vécue du point de vue même de l'acteur. Il permet d'accéder au sens que les individus attribuent à leurs actions, à leurs émotions et à leurs perceptions dans le cours de leur activité (Theureau, 2006). Cette approche s'accorde avec les principes épistémologiques de l'énaction, en cherchant à comprendre comment les élèves donnent forme et sens à leur rapport à l'apprentissage à travers leur engagement moteur, cognitif, social et émotionnel.

3.2.1 Méthodologie du programme de recherche du cours d'action

Dans le cadre de cette étude, le PRCA a principalement servi à orienter la production et l'analyse de données centrées sur le vécu subjectif des élèves. Le dispositif méthodologique a été adapté au contexte scolaire afin de concilier les exigences théoriques du programme avec les contraintes de terrain. Alors que le PRCA mobilise habituellement des traces audiovisuelles servant de support à des entretiens d'auto-confrontation visant la remise en situation de l'acteur (Terré et al., 2020b), ce type de recueil s'avérerait difficilement applicable en raison des contraintes liées à l'utilisation de matériel vidéo en milieu scolaire, notamment sur le plan de la confidentialité et de la faisabilité logistique.

En s'inspirant des travaux de Terré, Sève et Huet (2020), une variante de remise en situation a donc été privilégiée, reposant sur des récits d'expérience enregistrés à l'audio à la suite des séances. Cette modalité permet de soutenir la verbalisation du vécu à partir des

souvenirs immédiats de l'action, tout en favorisant l'accès à la conscience préréflexive des élèves (Theureau, 2006). Ce choix méthodologique répond également à des contraintes temporelles liées à l'organisation du milieu scolaire, notamment la difficulté de mener des entretiens d'auto-confrontation individuels auprès de l'ensemble des participants. Le recours à cette forme de verbalisation autonome, inspirée du PRCA, constitue ainsi un compromis pertinent entre faisabilité du recueil et profondeur de l'analyse, tout en respectant les fondements théoriques du programme.

3.2.2 Échantillonnage pour les élèves

La participation volontaire des élèves a été favorisée par la mise en place d'outils adaptés à leur réalité et à leurs contraintes scolaires. Les instruments méthodologiques choisis (récits d'expérience audios et échelles graduées) exigeaient un temps d'implication minimal, tout en permettant une expression authentique du vécu émotionnel et affectif (Terré et al., 2020b). Ce choix méthodologique visait également à minimiser la charge cognitive et temporelle pour les élèves, de façon à préserver la fluidité du déroulement des séances et à maintenir un climat favorable à la participation.

Avant le début de la collecte de données, chaque élève a rempli un formulaire de consentement (Annexe : C), signé par lui-même et par ses parents ou tuteurs légaux, conformément aux exigences éthiques du comité d'éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Cette démarche garantissait la transparence des procédures, la liberté de participation et la possibilité de retrait à tout moment, sans conséquence sur leur parcours scolaire.

3.2.2.1 Caractéristiques des élèves ciblés

Le groupe de dix élèves ($n = 10$) était composé d'élèves âgés de 13 à 15 ans, correspondant à la deuxième année du secondaire. Parmi eux, six s'identifiaient comme des filles ($n = 6$) et quatre comme des garçons ($n = 4$).

Ce sous-groupe n'a pas été constitué dans une visée de représentativité statistique, mais selon une logique de diversification satisfaisante (Blanchet & Gotman, 2006). Nous avons ainsi veillé, en amont de la collecte des données, à sélectionner des élèves présentant des profils contrastés au regard de plusieurs variables jugées stratégiques au regard de notre projet d'analyse, notamment le niveau de compétences en badminton, le rapport au jeu et à la compétition, le tempérament (plus ou moins réservé ou expressif) ainsi que le rapport à l'éducation physique et à l'apprentissage.

Cette diversification intentionnelle des profils a permis de rendre compte d'une pluralité d'expériences motrices, émotionnelles, sociales et cognitives, et d'appréhender la manière dont les émotions et les significations se transforment au sein d'un environnement collectif d'apprentissage ludifié. L'hétérogénéité du sous-groupe a ainsi contribué à enrichir la compréhension des trajectoires émotionnelles singulières observées au cours de la SAE.

La composition équilibrée du groupe, à la fois sur le plan du genre et du niveau scolaire, offrait ainsi un contexte propice à l'exploration de la variabilité intra et interindividuelle des vécus émotionnels liés à l'usage du *Cartabad*.

3.3 Outils de collectes de données

Compte tenu des contraintes inhérentes au contexte scolaire, la présente étude a mobilisé des outils de collecte adaptés au milieu éducatif, sans toutefois s'éloigner du cadre méthodologique du PRCA. L'objectif était de recueillir des données riches et contextualisées, tout en respectant les impératifs logistiques, éthiques et temporels liés à l'enseignement de l'éducation physique et à la réalité quotidienne des élèves.

Dans cette perspective, la recherche s'appuie sur deux types principaux de données : qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives proviennent des récits d'expériences audios produits par les élèves ($n = 10$) à la suite de chaque séance, inspirés des travaux de Terré, Sève et Huet (2020b). Ces récits permettent d'accéder au vécu subjectif et incarné des élèves en relation avec le dispositif ludique étudié. Les données quantitatives, pour leur part, proviennent d'un questionnaire autoadministré à la fin de chaque séance ($n = 6$), intégrant une échelle des états affectifs graduée de -5 (déplaisir) à +5 (plaisir). Cette échelle vise à renseigner l'état émotionnel global des élèves à l'issue de chaque séance et à en suivre les fluctuations au fil de la SAE. Ce type d'échelle est couramment mobilisé dans les travaux portant sur les dynamiques émotionnelles en EPS, notamment afin de rendre compte de l'évolution des vécus émotionnels en situation d'enseignement-apprentissage (Visioli & Petiot, 2017).

Ces deux outils complémentaires ont permis d'obtenir une vision à la fois individuelle et collective du phénomène étudié, en croisant les dimensions narratives, émotionnelles et perceptives des expériences vécues

3.3.1 Récits d'expériences audios

Dans le cadre du PRCA, l'entretien d'auto-confrontation constitue habituellement le dispositif privilégié pour accéder à la CPR de l'acteur, en s'appuyant sur des traces audiovisuelles de son activité passée afin de favoriser la remise en situation et la verbalisation du vécu (Theureau, 2010). Toutefois, l'usage de telles traces s'est avéré difficilement applicable dans le contexte de la présente recherche en milieu scolaire, notamment en raison de contraintes éthiques liées à l'impossibilité d'utiliser des caméras en raison de la présence de mineurs autre que les élèves à l'étude, des contraintes d'horaire liées aux cours et activités parascolaires, ainsi que la charge temporelle élevée qu'impliqueraient plusieurs entretiens individuels.

Face à ces contraintes, et à l'instar de travaux menés au sein du PRCA dans des contextes comparables (Terré et al., 2020), nous avons retenu une méthode alternative reposant sur des récits d'expérience audios autoenregistrés. Cette modalité vise à permettre l'accès à la CPR à partir de traces laissées dans la mémoire et le corps des acteurs, sans recourir à des supports vidéo, tout en respectant les fondements théoriques du programme (Terré et al., 2020).

Concrètement, à la suite de chaque séance, chaque élève réalisait de manière autonome un enregistrement audio à l'aide d'un magnétophone individuel. Une consigne explicite et structurée (Annexe : D) leur était fournie afin de soutenir la verbalisation de leur expérience vécue. Les élèves étaient invités à raconter leur séance en lien avec l'utilisation du dispositif ludique *Cartabad*, en décrivant ce qu'ils avaient fait ou tenté de faire, ce qu'ils avaient ressenti, pensé ou anticipé, ainsi que les moments qui les avaient marqués. Cette consigne orientait volontairement la verbalisation vers différentes dimensions de

l'expérience, motrices, émotionnelles, cognitives et intentionnelles, afin de couvrir l'ensemble des composantes du cours d'expérience et des signes mobilisés en situation.

Afin de favoriser l'accès à la CPR et de limiter les reconstructions a posteriori, les élèves étaient invités à s'exprimer à la première personne du singulier et au présent. L'usage du présent vise à maintenir le discours au plus près de l'action telle qu'elle a été vécue, en soutenant l'immersion dans l'instant et en réduisant la mise à distance réflexive ou évaluative de l'expérience. De plus, les élèves étaient explicitement encouragés à décrire les faits et les ressentis sans porter de jugement sur leur action, dans une logique descriptive plutôt qu'explicative ou justificative, conformément aux recommandations méthodologiques du PRCA (Terré et al., 2020).

Le contenu et la durée des récits demeuraient libres, afin de préserver la spontanéité et l'authenticité du discours. Le caractère volontaire de la participation et l'absence de tout enjeu évaluatif étaient clairement rappelés aux élèves, contribuant à limiter les biais de désirabilité sociale fréquemment observés en contexte scolaire.

Bien que cette méthode ne permette pas l'interaction directe avec un intervieweur, elle présente plusieurs avantages méthodologiques, car elle favorise une parole plus libre, permet de recueillir des données auprès de plusieurs participants dans un temps restreint et assure une proximité temporelle avec l'expérience vécue. Comme le soulignent Barbier et Durand (2003), l'accès aux dimensions émotionnelles et sensorielles de l'expérience tend à s'altérer lorsque le délai entre l'action et la verbalisation s'allonge. Le recours à des récits d'expérience audios immédiatement après les séances contribue ainsi à limiter la perte de mémoire expérientielle et à produire un matériau narratif riche, incarné et directement ancré dans le vécu des élèves.

3.3.2 Échelles des états affectifs des élèves (-5 à +5)

L'outil quantitatif mobilisé en complément de la collecte de données qualitatives consistait en un questionnaire auto-déclaratif administré à la fin de chaque cours ($n = 6$) auprès des dix élèves du groupe à l'étude ($n = 10$). Ce questionnaire comportait une échelle graduée de plaisir-déplaisir, inspirée des travaux de Visioli, Petiot et Ria (2014) et reprise dans des recherches ultérieures portant sur la dynamique émotionnelle en EPS. Cette échelle, comprise entre -5 (déplaisir intense) et +5 (plaisir intense), visait à situer de manière simple l'intensité et la valence émotionnelle globale associées à la séance vécue par chaque élève.

Dans le cadre de cette recherche, cette échelle n'a toutefois pas été mobilisée comme un instrument psychométrique standardisé visant une mesure fine de construits émotionnels distincts, mais plutôt comme un outil de repérage et de documentation du vécu affectif global des élèves au fil des séances. À ce titre, son usage s'inscrivait dans une visée descriptive, illustrative et complémentaire aux récits d'expérience. En l'absence de données publiées établissant, pour cette version précise de l'outil, des propriétés psychométriques complètes, telles qu'une cohérence interne, une fidélité test-retest ou une validité de construit formellement documentée, les données issues de cette échelle ont été utilisées avec prudence, comme indicateurs globaux venant appuyer l'interprétation qualitative des fluctuations émotionnelles observées.

Les réponses des élèves ont été recueillies sur des feuilles individuelles codées à la fin de chaque séance, puis regroupées dans un tableau synthèse permettant de dégager des tendances générales à l'échelle du groupe pour chacune des séances. Aucune analyse statistique approfondie n'a été réalisée, conformément au devis qualitatif de la recherche et à la fonction essentiellement complémentaire attribuée à cet outil.

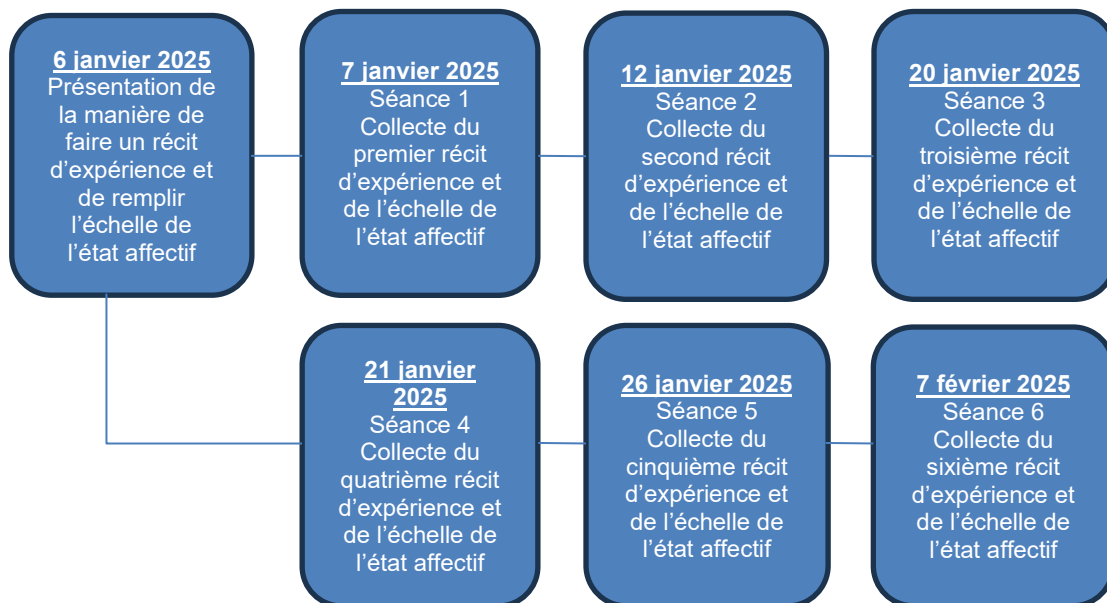
Tableau 2: Synthèse des outils méthodologiques et de leurs contributions à l'analyse

Outil mobilisé	Type de données recueillies	Visée méthodologique	Lien avec le croisement des données
Récits d'expérience audios	Données narratives en 1 ^{re} personne incarnée.	Accéder à la conscience préréflexive et aux moments signifiants vécus par l'élève.	Base pour l'analyse du vécu subjectif.
Échelle de l'état affectif	Données de groupe.	Caractériser la valence et l'intensité de l'état affectif des élèves dans la transformation au rapport au dispositif ludique.	Cadre les données qualitatives, avec primat donné au vécu subjectif.

3.4 Dérroulement

Le présent projet de recherche s'est déroulé selon une chronologie rigoureuse visant à assurer la cohérence entre la conception théorique, la planification méthodologique et la collecte effective des données sur le terrain. Les principales étapes sont présentées ici dans l'ordre de leur réalisation.

Tableau 3 : Jalons de la collecte de données en ordre chronologique.



Une présentation du projet de recherche a été effectuée auprès des élèves du groupe ciblé, afin de leur expliquer les objectifs de l'étude, les modalités de participation et les garanties éthiques liées à la confidentialité et au droit de retrait. Simultanément, l'enseignant a transmis aux parents ou tuteurs légaux une lettre d'information détaillant le projet ainsi qu'un formulaire de consentement parental (Annexe : C), puisque la majorité des élèves étaient âgés de moins de 14 ans.

Après la réception de dix formulaires de consentement dûment signés, une séance d'introduction a été organisée le 6 janvier 2025, afin de familiariser les élèves avec les outils

méthodologiques et les exigences propres à la production de récits d'expérience. Cette séance visait également à les former à la verbalisation de leur expérience vécue, compétence qui n'est pas spontanée chez les élèves et qui nécessite un accompagnement spécifique (Vors & Guérin, 2015).

Lors de cette rencontre, l'étudiant-chercheur a présenté un exemple de récit d'expérience audio et explicité les attentes liées à ce type de verbalisation, notamment l'importance de s'exprimer à la première personne et au présent, afin de rester au plus près de l'action vécue et de favoriser l'accès à la conscience préreflexive. Une attention particulière a également été portée à l'orientation du discours vers les différentes dimensions de l'expérience, incluant les actions réalisées ou envisagées, les perceptions, les émotions, les pensées et les intentions, afin de couvrir l'ensemble des composantes du cours d'expérience.

Cette phase de préparation répond à des travaux montrant que les élèves éprouvent souvent des difficultés à décrire leur activité de manière fine et située, tendant à produire des discours généraux ou évaluatifs lorsqu'ils ne sont pas accompagnés dans cette démarche (Vors & Guérin, 2015). Enfin, les élèves ont reçu un guide de soutien regroupant des questions ouvertes destinées à faciliter la production de leurs récits d'expérience (Annexe : D), ainsi qu'une démonstration du fonctionnement des magnétophones individuels.

Le Cartabad a ensuite été introduit et expliqué lors du premier cours, afin de permettre aux élèves de comprendre les règles, les cartes et les objectifs du jeu. Cette étape préparatoire visait à assurer une compréhension homogène du dispositif et à favoriser un engagement actif lors des séances subséquentes.

Les séances d'enseignement et de collecte de données se sont déroulées entre janvier et février 2025, selon le calendrier régulier de la classe. À la fin de chacune des six séances, les élèves ont complété l'échelle de leur état émotionnel (Annexe : E) et enregistré leur récit d'expérience audio à l'aide du matériel fourni. Les données ont été récupérées à la fin de chaque période par l'enseignant partenaire et il les remettait par la suite à l'étudiant-chercheur.

3.4.1 Séances à l'étude

L'étude a porté sur six séances d'enseignement ($n = 6$) réparties sur une période de six semaines consécutives. Le moyen d'action utilisé durant cette période était le badminton, intégré à la planification annuelle du cours d'éducation physique.

L'étudiant-chercheur a assisté à la première séance afin d'introduire la recherche et d'observer la mise en œuvre initiale du dispositif ludique. Cette présence a également permis de vérifier la compréhension du fonctionnement du Cartabad par les élèves et d'assurer le bon déroulement du protocole.

Lors de chacune des six séances, les élèves ont utilisé le dispositif Cartabad conformément à la planification établie en collaboration avec l'enseignant d'EPS (Annexe : F). Chaque séance visait à intégrer progressivement les cartes dans le jeu afin de favoriser une appropriation progressive du dispositif et de susciter diverses dynamiques émotionnelles.

À la fin de chaque cours, les élèves remplissaient l'échelle de leur état émotionnel (de -5 à +5), puis réalisaient leur récit d'expérience audio. Ce double recueil de données a

permis de documenter à la fois l'évolution collective du plaisir et les trajectoires émotionnelles individuelles. Les six séances analysées ont ainsi constitué une séquence cohérente et continue permettant de suivre la transformation des états émotionnels des élèves dans le temps et de dégager les moments charnières associés à l'usage du dispositif ludique.

3.4.2 Fonctionnement du Cartabad

Le Cartabad est un jeu de cartes conçu par Ségolène Monnet et Jean-Paul Monnet dans le but de modifier de manière ludique, éducative et stratégique la pratique du badminton. Initialement pensé comme un outil d'enrichissement pédagogique, le Cartabad vise à introduire, au sein de situations de jeu ordinaires, des contraintes, des possibilités supplémentaires et des variations de règles susceptibles d'influencer directement le déroulement technique, tactique et décisionnel des échanges (Cartaping, 2019).

En transformant une partie classique de badminton en une situation de jeu augmentée, le Cartabad confère à la gestion des cartes un rôle central dans l'activité des joueurs. Ceux-ci disposent d'un ensemble de cartes qu'ils peuvent mobiliser entre deux points, modifiant temporairement les conditions de jeu, les règles applicables ou certaines dimensions du score. L'utilisation du Cartabad engage ainsi les élèves dans une activité stratégique, où la prise de décision ne repose plus uniquement sur l'exécution de gestes techniques, mais également sur la capacité à anticiper, interpréter et exploiter des contraintes contextuelles évolutives (Cartaping, 2019).

En ce sens, le Cartabad peut être considéré comme un dispositif de ludification des apprentissages, au sens où il s'appuie sur des mécaniques issues du jeu (cartes, règles

modulables, choix stratégiques) pour transformer l'expérience vécue par les élèves sans modifier la nature fondamentale de l'activité sportive. À l'instar d'autres dispositifs ludiques identifiés dans la littérature en EPS, il vise à susciter l'intérêt en situation, le plaisir d'agir et l'engagement des élèves, en reconfigurant les conditions de l'action et les significations associées au jeu (Terré, 2016).

3.4.2.1 Composition des cartes

Le jeu de Cartabad est composé d'un paquet de 90 cartes, réparties en deux niveaux de difficulté : un premier niveau destiné à des joueurs débutants et un second niveau visant des joueurs plus expérimentés (Cartaping, 2019). Chaque carte possède un effet spécifique, susceptible d'agir sur le déroulement du jeu.

Les cartes du Cartabad sont organisées en quatre familles selon la nature de leur impact sur l'activité des joueurs (Cartaping, 2019). Les cartes rouges imposent des contraintes à l'adversaire en limitant temporairement certaines possibilités de déplacement ou d'action. Les cartes vertes offrent, quant à elles, des avantages au joueur qui les mobilise, en élargissant ses possibilités tactiques ou techniques. Les cartes violettes modifient les conditions de jeu pour l'ensemble des joueurs en instaurant des règles communes ou des contraintes partagées, tandis que les cartes orange n'agissent pas directement sur le déroulement de l'échange, mais interviennent sur d'autres cartes ou sur le score, influençant ainsi indirectement la dynamique de la partie.

Figure 3 : Carte du jeu Cartabad



Chaque carte est structurée autour de trois informations clés qui en facilitent la compréhension et l'utilisation par les joueurs (Cartaping, 2019). La mention « quoi » précise l'effet produit par la carte, la mention « qui » indique le ou les joueurs concernés par cet effet, et la mention « quand » en délimite le moment d'application ou la durée. Cette structuration standardisée contribue à rendre les cartes rapidement lisibles et favorise leur appropriation par les élèves, y compris dans un contexte de jeu dynamique et évolutif.

Cette structuration contribue à rendre les cartes rapidement lisibles et favorise leur appropriation par les élèves, même dans un contexte de jeu dynamique.

3.4.2.2 Dérroulement d'une partie de Cartabad

Le déroulement d'une partie intégrant le Cartabad repose sur un protocole précis visant à assurer une utilisation fluide, régulée et équitable des cartes au sein d'un match continu de badminton (Cartaping, 2019). Au début de chaque set, chaque joueur pioche un

nombre déterminé de cartes dans le paquet. Ces cartes sont ensuite fixées à l'aide de pâte adhésive sur un poteau du filet, de manière à être visibles uniquement par le joueur qui les possède, ce qui maintient une part d'incertitude stratégique dans le jeu.

Lorsqu'un joueur souhaite activer une carte, il la détache du poteau entre deux points, la dépose au sol et annonce clairement son effet à l'adversaire. L'effet de la carte s'applique alors selon les modalités prévues, pour une durée définie ou jusqu'à la réalisation de la condition indiquée. Une fois l'effet arrivé à échéance ou annulé, la carte est retournée face contre le sol, signalant la fin de son action. En cas de cartes incompatibles jouées simultanément, l'activation de la seconde est différée et ne prend effet qu'à l'expiration de la première, garantissant ainsi la cohérence du déroulement du jeu. À la fin d'un set, le joueur gagnant pioche une carte supplémentaire, tandis que le joueur perdant en pioche deux, ce qui modifie progressivement l'équilibre tactique entre les joueurs et contribue à renouveler les configurations de jeu.

Au-delà de ce protocole, le Cartabad peut être compris comme un dispositif qui « déguise » des situations éducatives traditionnellement décontextualisées en un match continu, en intégrant les contraintes d'apprentissage directement dans le jeu. Les cartes permettent ainsi de travailler des intentions tactiques, des choix de déplacement ou des prises de décision sans interrompre l'activité, les élèves restant engagés dans une logique de jeu authentique. Dans cette perspective, le choix des cartes mises à disposition lors de chaque séance relève de choix didactiques opérés par l'enseignant, en fonction de l'intention pédagogique poursuivie. Par exemple, dans une séance visant le travail du placement de volant et de la variation des trajectoires, l'enseignant peut sélectionner prioritairement des cartes favorisant le jeu long ou imposant des zones cibles spécifiques, orientant ainsi l'activité des élèves sans recourir à des exercices formels isolés.

Ce principe s'inscrit dans une logique proche de celle développée dans le dispositif Cartaping, qui repose sur l'intégration de contraintes ludiques au cœur de l'activité afin de soutenir les apprentissages en situation de jeu³.

3.5 Analyses et données

Compte tenu de la pluralité des sources de données, le traitement analytique a nécessité une démarche systématique et structurée. L'objectif était d'assurer la rigueur méthodologique tout en respectant la nature qualitative et interprétative du devis de recherche. Le processus s'est déroulé en plusieurs étapes : d'abord le traitement des données brutes, puis leur présentation sous une forme organisée et intelligible, avant l'analyse en profondeur.

3.5.1 Traitement des données brutes

Le traitement des données brutes a reposé sur une approche rigoureuse adaptée à la spécificité des matériaux recueillis : les récits d'expériences audios et les échelles de l'état émotionnel.

3.5.1.1 Traitement des récits d'expériences audios

À la fin de chaque séance, l'étudiant-chercheur récupérait les magnétophones utilisés par les élèves. Les fichiers audios ont ensuite été écoutés, transcrits intégralement et

³ Une présentation du dispositif Cartaping est disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=QtSMO8v9OPw>
Le Cartabad repose sur le même principe de ludification et d'intégration des contraintes, appliqué ici à la pratique du badminton.

anonymisés afin de préserver la confidentialité des participants. Chaque élève s'est vu attribuer un code alphanumérique de type « Élève X » pour assurer la traçabilité des données tout en garantissant l'anonymat. Les transcriptions ont été effectuées de manière fidèle, incluant les hésitations, pauses et reformulations lorsque celles-ci contribuaient à la compréhension du sens du discours. Les verbatim ont ensuite été regroupés dans un corpus textuel structuré par élève et par séance, servant de base à l'analyse du cours d'expérience et à la reconstitution du signe hexadique.

3.5.1.2 Traitement des échelles de l'état émotionnel

Pour l'utilisation de l'échelle de l'état émotionnel, chaque élève remplissait une fiche individuelle à la fin de chaque cours, indiquant son niveau de ressenti global sur une échelle de -5 (déplaisir intense) à +5 (plaisir intense). Ces fiches étaient collectées par l'enseignant et remises à l'étudiant-chercheur.

Les réponses ont été codées et saisies dans un tableau Excel, permettant le calcul de la moyenne du groupe pour chacune des six séances. Aucune analyse statistique inférentielle n'a été réalisée, puisque les données quantitatives avaient pour seule fonction de soutenir l'analyse qualitative en fournissant une vue d'ensemble des tendances émotionnelles globale.

3.5.2 Présentation des données

Une fois les données brutes traitées, la seconde étape a consisté à structurer et à présenter les informations de manière intelligible et analytiquement exploitable. Cette étape s'inspire des principes proposés par Miles et Huberman (2003), selon lesquels la

présentation des données constitue un processus essentiel à la compréhension et à l'interprétation.

3.5.2.1 Recomposition du signe hexadique

L'analyse s'est appuyée sur la reconstruction du cours d'expérience de chaque élève, à partir des récits audios transcrits. Cette démarche, inspirée de Theureau (2006) et de Terré, Sève et Huet (2020), consiste à identifier les unités signifiantes de l'expérience vécue, appelées activités-signes, et à les articuler autour des six composantes du signe hexadique.

Conformément au cadre théorique du PRCA, chaque récit d'expérience a d'abord été décomposé en unités de signification, correspondant à des segments de discours portant sur un même moment ou un même objet de préoccupation pour l'élève tel que démontré au tableau 4.

Tableau 4 : Recomposition du signe hexadique

Cours 1		
Signe :		
Extrait de la verbalisation	E: L'engagement	L'élève est préoccupé à jouer contre ses amis et avoir du plaisir dans l'adversité.
J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.	A: L'actualité potentielle	Non identifié
	S: Le référentiel	Non identifié
	R: Le représentamen	L'élève vit des moments de plaisir en jouant contre ses amis, car il est en situation d'adversité, Cette situation est perçu comme un défi à réaliser ce qui maximise son propre plaisir.
	U: L'unité élémentaire	L'élève affronte ses amis dans une partie qui est égale dans les forces des équipes ce qui créer une situation d'adversité à surmonter pour gagner.
	I: L'interprétant	Construction de connaissance : L'élève apprend à vivre de l'adversité et y faire face pour atteindre ses objectifs.
Signe :		
Extrait de la verbalisation	E: L'engagement	L'élève est préoccupé par l'utilisation des cartes qui peut être un alternatif à son plaisir de jouer.
Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin.	A: L'actualité potentielle	Attentes liés à son plaisir dans l'utilisation des cartes pour dynamiser le jeu différemment.
	S: Le référentiel	Sans l'utilisation des cartes, il aurait eu du plaisir tout de même à jouer au badminton
	R: Le représentamen	L'élève ressent du plaisir par l'utilisation des cartes et il vit des moments d'adversité, car les cartes permet d'égaliser les forces.
	U: L'unité élémentaire	l'élève découvre l'utilisation des cartes qui apporte une source de plaisir différent
	I: L'interprétant	Construction de connaissance : les cartes permettent d'équilibrer les forces dans le jeu et d'avoir des parties plus serrés
Signe :		
Extrait de la verbalisation	E: L'engagement	L'élève est préoccupé par l'utilisation des cartes et de la manière de les utiliser.
J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles	A: L'actualité potentielle	Non identifié
	S: Le référentiel	Non identifié
	R: Le représentamen	L'élève cherche à gagner la partie rapidement en maximisant les points par l'utilisation des cartes.
	U: L'unité élémentaire	L'élève est en réflexion sur le moment d'utiliser les cartes pendant sa partie en planifiant une stratégie lui permettant de gagner.
	I: L'interprétant	Construction d'apprentissage : l'élève apprend à utiliser les cartes pendant une partie pour en retirer le maximum de points

Chacune de ces unités a ensuite été examinée afin d'identifier les éléments perçus, les intentions, les émotions ainsi que les significations attribuées par l'élève à son action en situation. Dans un second temps, ces unités de signification ont été recomposées analytiquement au sein d'un tableau d'analyse, en mobilisant les six composantes du signe hexadique : l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité du cours d'expérience (U) et l'interprétant (I).

Une fois ce travail réalisé pour chacun des élèves, deux niveaux d'analyse complémentaires ont été conduits (Terré et al., 2020). L'analyse horizontale a consisté à comparer les récits des élèves pour une même séance, afin d'identifier des tendances partagées et des variations interindividuelles, permettant de regrouper les expériences

vécues en sous-catégories de sens. L'analyse verticale a, quant à elle, porté sur l'examen de l'évolution des récits d'un même élève au fil des six séances, dans le but de suivre la transformation progressive de son expérience émotionnelle au cours du temps.

Tableau 5 : Exemple d'une analyse de récit d'expérience

Extrait des récits de l'engagement des élèves (préoccupations)	Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse de 2e ordre
Élève 2 J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun. Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin. J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.	Plaisir à jouer dans l'adversité contre ses amis Les cartes sont un alternatif de jeu pour son plaisir La manière d'utiliser les cartes	Le plaisir vécu en jouant contre ses amis (adversaires) L'utilisation des cartes pour dynamiser le jeu	
Élève 4 J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début. Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.	l'engagement des autres élèves dans le jeu Le jeu de cartes offrent une manière différente de jouer au badminton	Jugement négatif de ses qualités sportives	
Élève 5 J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle. J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.	l'utilisation des objets du jeu Les consignes inscrites sur les cartes	L'utilisation des objets du jeu de cartes	
Élève 7 Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas. J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle. J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça t'a pas vraiment fait grand chose.	Manque de connaissance vis-à-vis les cartes Les parties perdus à cause du manque de capacité technique Le niveau de son développement au badminton	Le manque de compréhension des cartes	
Élève 8 Pendant les cartabad, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun. Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant. Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.	La compréhension du jeu La compréhension des cartes et de leur utilisation La manière de voir le badminton et son intérêt.	L'utilisation des cartes (plaisir de jouer)	
Élève 9 Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate. C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup. L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.	Les émotions des adversaires Les émotions des adversaires et les siennes Par son plaisir à jouer avec les cartes dans le jeu	La découverte du dispositif ludique	

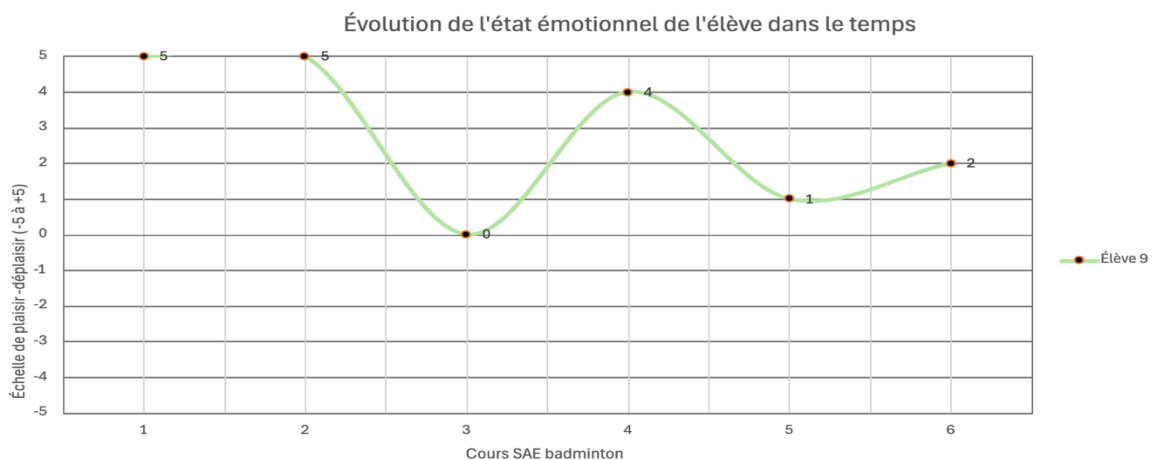
Ces analyses ont permis d'identifier des dynamiques récurrentes dans les récits et de dégager des points de convergence et de divergence entre les élèves. À la suite de ce premier traitement, une analyse de second ordre (Terré et al., 2020) a été réalisée pour

rendre plus générales les catégories émergentes et regrouper les sous-groupes présentant des similitudes dans leur vécu émotionnel tel qu'il est démontré dans le tableau 5.

3.5.2.2 Croisement du signe hexadique avec les données quantitatives

Les moyennes obtenues à partir des échelles de l'état émotionnel ont ensuite été croisées avec les résultats issus du signe hexadique. Ce croisement, dans un but descriptif, visait à relier les variations émotionnelles globales du groupe aux moments significatifs identifiés dans les récits. Pour chaque séance, les sous-groupes issus de l'analyse qualitative ont été confrontés à la moyenne du plaisir collectif, permettant d'associer les fluctuations de la courbe émotionnelle aux événements vécus. En ce sens, nous avons la dynamique pour chacun des élèves.

Figure 4 : Exemple de l'échelle de l'évolution de l'état émotionnel



Ce processus a conduit à la catégorisation de quatre trajectoires émotionnelles principales, illustrant les évolutions typiques de l'état émotionnel des élèves à travers

l'usage du dispositif ludique. Ces catégories ont ensuite servi de base à l'analyse des profils d'élèves développée dans la section suivante.

3.5.2.3 Espaces d'action

Enfin, à partir des composantes du signe hexadique, une reconstruction des espaces d'action a été réalisée, comme démontré dans le tableau 5, conformément aux propositions de Terré, Sève et Huet (2020). L'espace du champ d'action correspond à une configuration dynamique d'expériences significatives mobilisées ou écartées par l'élève dans son interaction avec les dimensions physiques, sociales, cognitives, émotionnelles et culturelles. Les éléments significatifs évoqués par les élèves ont été regroupés sous des catégories inductives, puis associés à des valeurs expérientielles exprimées sous forme de jugements (par exemple : « signe de plaisir en jouant avec les cartes »). L'analyse longitudinale de ces éléments, sur les six cours, a permis d'observer la récurrence et l'évolution des expériences significatives, et de dégager des figures de l'état émotionnel propres à l'usage du Cartabad.

Tableau 6 : Exemple d'une grille de l'évolution du champ d'action

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir à jouer avec les adversaires						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Frustration/colère						
	Résultats des parties						
	plaisir à atteindre ses défis						
	Apprentissage de son niveau du badminton						
	jugement négatif envers ses performances						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Déplaisir par le manque de terrains						
	Intérêt pour le cartabad						
Adversaire	Désintérêt pour le badminton						
	La décision dans le jeu						
Composante matérielle	Cartabad						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Utilisation des cartes						

3.5.2.4 Procédure d'analyse des données

L'analyse des données a été conduite dans le but de comprendre la dynamique de transformation de l'état émotionnel des élèves en lien avec l'usage du dispositif ludique en éducation physique et à la santé. Elle repose sur une analyse de contenu de type mixte, articulant un raisonnement déductif, ancré dans le cadre théorique du programme de recherche du cours d'action, et un raisonnement inductif, fondé sur l'émergence progressive de significations issues des récits d'expérience.

Comme expliqué précédemment, une analyse de second ordre a été réalisée afin de dégager les thèmes récurrents présents dans les verbatim des élèves (Terré, Sève & Huet, 2020). Cette analyse thématique visait à identifier les événements jugés significatifs par les élèves, les transformations dans leur perception du dispositif ludique ainsi que les principales sources de plaisir et de déplaisir au fil de l'expérience.

Dans cette perspective, l'analyse s'est concentrée plus spécifiquement sur deux composantes du signe hexadique, considérées comme particulièrement pertinentes pour appréhender la dimension émotionnelle de l'expérience vécue. Le représentamen renvoie à ce qui, dans la situation, est perçu comme signifiant par l'élève, tandis que l'engagement correspond à l'intention ou à la préoccupation principale qui oriente son action. L'articulation de ces deux composantes s'est révélée centrale pour comprendre la manière dont les élèves interprètent la situation et s'y engagent émotionnellement, éclairant ainsi les dynamiques observées lors de l'usage du dispositif.

3.6 Vérification des analyses effectuées

L'analyse des différentes sources de données, menée en plusieurs étapes successives, a permis une interprétation fine et nuancée du phénomène étudié. Cette ultime phase d'interprétation visait à donner sens aux résultats en identifiant les tendances significatives émergentes du corpus. Elle s'inscrit dans une démarche de validation interne, visant à assurer la cohérence entre les interprétations proposées et les données empiriques collectées.

Afin de garantir la solidité du processus analytique, plusieurs stratégies de vérification ont été mobilisées : le retour systématique aux données brutes, l'examen des cas négatifs, la confrontation des résultats aux travaux antérieurs et le contre-codage (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

Premièrement, des retours répétés aux données brutes ont été effectués afin de vérifier l'ancrage empirique des résultats (Miles & Huberman, 2003). Chaque catégorie issue de l'analyse a été confrontée aux extraits de verbatim pour s'assurer que les interprétations demeuraient fidèles aux propos et aux comportements exprimés par les élèves. Cette démarche visait à garantir que les catégories émergent véritablement des données, et non d'une projection subjective de l'étudiant-chercheur.

Deuxièmement, l'analyse des cas négatifs, c'est-à-dire des extraits ou observations contredisant les hypothèses initiales, a été réalisée pour nuancer et raffiner les catégories. Comme le rappellent Miles et Huberman (2003), la prise en compte des contre-exemples permet de renforcer la crédibilité des interprétations en intégrant la diversité et la complexité

des expériences vécues. Ces cas particuliers ont permis d'élargir la compréhension du phénomène et d'éviter une lecture univoque des données.

Troisièmement, une confrontation des résultats a été menée avec les travaux antérieurs portant sur l'usage de dispositifs ludiques en éducation physique et à la santé (Miles & Huberman, 2003). Cette mise en perspective a permis d'évaluer la convergence ou la divergence entre les conclusions de la présente étude et celles issues de recherches similaires, tout en mettant en lumière les apports spécifiques de cette étude. Cette triangulation théorique contribue à la validité externe de la recherche en situant les résultats dans un cadre scientifique plus large et en soulignant leur pertinence pour le champ de l'éducation physique et du plaisir d'apprendre.

En dernier, afin de renforcer la rigueur et la robustesse des analyses, un contre-codage a été réalisé en collaboration avec le directeur de recherche. Ce travail a porté sur le codage de la première séance du premier élève, qui a été analysée indépendamment par les deux codeurs, selon les principes du programme de recherche du cours d'action et la recomposition du signe hexadique.

Cette phase de contre-codage a donné lieu à plusieurs allers-retours analytiques, au cours desquels les choix de segmentation, d'attribution des composantes du signe et de recomposition des unités de signification ont été discutés et ajustés. Ces échanges ont permis de clarifier les critères d'analyse et d'assurer une compréhension partagée du cadre conceptuel mobilisé. À l'issue de ce processus, un accord a été établi entre les deux codeurs quant à la recomposition du signe et à l'interprétation des données pour cette séance.

Une fois cet accord atteint, l'ensemble des analyses subséquentes a été réalisé par l'étudiant-chercheur seul, en s'appuyant sur les critères stabilisés lors de la phase de contre-codage. Cette démarche a permis de garantir la cohérence et la fiabilité du traitement des données tout au long du processus analytique.

3.7 Critères de rigueur scientifique

Cette recherche a été menée selon les quatre critères de rigueur scientifique proposés par Fortin et Gagnon (2022) ainsi que Paillé et Mucchielli (2021) : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité. Ces critères, largement reconnus dans le champ de la recherche qualitative, visent à garantir la validité, la transparence et la robustesse de la démarche scientifique adoptée.

3.7.1 Crédibilité

La crédibilité de l'étude repose sur plusieurs stratégies déployées tout au long du processus de recherche. D'abord, le choix d'un devis qualitatif interprétatif s'accorde avec l'objectif de la recherche, centré sur l'analyse de dimensions humaines, relationnelles et émotionnelles.

En complément des critères classiques de rigueur, des critères relationnels spécifiques à la recherche qualitative interprétative ont été mobilisés, notamment l'authenticité et l'éducation (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

- L'authenticité a été recherchée à travers le respect du point de vue des élèves, exprimé dans leurs récits d'expériences et analysé dans leur propre langage.

- L'éducation, quant à elle, a permis de passer du point de vue individuel à une lecture collective des significations émergentes, favorisant ainsi une compréhension intégrée du phénomène.

L'articulation des verbatim à la première personne avec la description contextualisée du milieu scolaire a contribué à illustrer les résultats de manière incarnée et nuancée, renforçant la crédibilité de l'analyse.

3.7.2 Transférabilité

La transférabilité renvoie à la possibilité pour d'autres chercheurs ou praticiens de transposer les résultats à des contextes similaires. Pour y parvenir, une description détaillée du protocole de recherche a été fournie, incluant la justification des choix méthodologiques et les contraintes rencontrées.

Les limites contextuelles de la recherche ont été explicitement nommées et, lorsque possible, compensées par l'ajout d'outils méthodologiques complémentaires. De plus, une description fine du contexte éducatif et institutionnel a été intégrée, permettant au lecteur de juger par lui-même de la transférabilité des résultats. Les nuances observées dans le vécu affectif des élèves offrent ainsi des repères concrets pour d'autres recherches menées en EPS ou dans des cadres pédagogiques semblables.

3.7.3 Fiabilité

La fiabilité a été assurée par la traçabilité et la systématisation du processus de recherche. Toutes les données ont été recueillies, archivées et analysées de façon

rigoureuse et transparente. Le déroulement complet de l'étude est décrit de manière suffisamment détaillée pour permettre à une autre personne chercheuse de reproduire les principales étapes du processus. De plus, les extraits de verbatim sélectionnés pour illustrer les résultats ont été choisis en respectant strictement leur contexte d'énonciation. Cette rigueur méthodologique contribue à la stabilité des conclusions et à la cohérence interprétative des analyses.

3.7.4 Confirmabilité

La confirmabilité concerne la capacité du chercheur à démontrer que les résultats découlent directement des données empiriques et non d'une interprétation arbitraire. Pour y parvenir, les extraits utilisés dans les résultats ont été reproduits dans leur contexte original, permettant au lecteur de juger lui-même de la pertinence et de la cohérence des interprétations proposées.

3.8 L'éthique

L'ensemble de la recherche a été réalisé dans le respect des principes éthiques fondamentaux encadrant la conduite d'une recherche impliquant des participants mineurs. Toutes les étapes du projet ont été effectuées conformément aux directives du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC) et aux normes établies dans la *Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* du réseau de l'Université du Québec.

Avant le début de la collecte de données, le protocole complet du projet a été soumis au **CER-UQAC** pour évaluation. Cette étape visait à garantir que les procédures prévues respectaient les exigences en matière de protection, de confidentialité et de bien-être des participants. L'autorisation officielle a été obtenue le **15 novembre 2024**, après quelques ajustements apportés au cadre théorique et méthodologique. Le numéro du certificat éthique est le suivant : **2025-1880**.

Conformément à l'article 21 du *Code civil du Québec* et aux directives institutionnelles, la participation des élèves mineurs nécessitait le consentement écrit de leurs parents ou tuteurs légaux. Une lettre d'information présentant les objectifs, les modalités de participation et les garanties éthiques du projet a été remise à chaque famille (Annexe : C). Ce document précisait notamment la volonté libre et éclairée de participation, la possibilité de se retirer à tout moment sans préjudice, ainsi que les modalités de protection et de destruction des données. De plus, une séance d'explication a été organisée auprès des élèves afin de s'assurer de leur compréhension du projet, de ses objectifs et de leurs droits. Les élèves ont ensuite signé un formulaire d'assentiment confirmant leur accord à participer.

Toutes les données recueillies, récits d'expériences audios et échelles émotionnelles, ont été anonymisées dès leur traitement. Chaque élève s'est vu attribuer un code alphanumérique que seuls l'étudiant-chercheur ainsi que les codirecteurs de la recherche pouvaient connaître, garantissant la confidentialité et empêchant toute identification personnelle. Les fichiers audios, transcriptions et documents d'analyse ont été conservés dans un Onedrive de l'UQAC, protégé par mot de passe, conformément aux recommandations du CER-UQAC.

Les principes de respect, de bienveillance et de transparence ont guidé l'ensemble du processus de recherche. Aucune forme de jugement ou d'évaluation scolaire n'a été associée à la participation au projet.

Enfin, toutes les données seront conservées pour une période de cinq ans suivant la fin du projet, puis détruites de manière sécurisée, conformément aux exigences du comité d'éthique.

Cette démarche rigoureuse visait à assurer que chaque élève puisse participer dans un climat de confiance, de respect et de confidentialité, en cohérence avec les valeurs fondamentales de l'éthique en recherche en éducation.

Le présent chapitre a exposé de manière détaillée la méthodologie adoptée pour répondre à la question de recherche portant sur l'influence d'un dispositif de ludification des apprentissages, le *Cartabad*, sur l'expérience émotionnelle des élèves en éducation physique et à la santé.

Ainsi, la méthodologie présentée constitue le socle à partir duquel s'appuiera le chapitre suivant, consacré à l'analyse et à l'interprétation des données. Ce prochain chapitre exposera les principaux résultats issus des récits d'expérience et des échelles émotionnelles, en mettant en lumière l'évolution des états émotionnels des élèves ainsi que l'identification de profils émotionnels émergents liés à l'usage du dispositif *Cartabad*.

CHAPITRE 4 RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse de l'expérience vécue par des élèves de secondaire 2 engagés dans une situation d'apprentissage et d'évaluation en badminton intégrant le dispositif de ludification du Cartabad. Conformément au cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2010), l'analyse s'intéresse à la transformation progressive de leur expérience, en portant une attention particulière à la dynamique émotionnelle, à l'appropriation du dispositif ludique et à la diversité des profils du vécu observés. Les résultats interprétatifs s'appuient plus spécifiquement sur deux composantes du signe hexadique, soit la préoccupation (engagement) ainsi que les sensations et émotions (représentamen), afin de mieux comprendre la manière dont l'état émotionnel des élèves évolue au fil du processus d'apprentissage.

4.1 Portrait réel des échantillons sur les récits d'expérience et l'échelle d'évaluation des états émotionnels des élèves par cours

Selon le tableau sur la répartition des récits d'expérience et de l'échelle d'évaluation des états affectifs des élèves, l'échantillon réel est de dix élèves ($n=10$). Tous les élèves qui ont donné leur consentement pour participer à la recherche via le formulaire prévu à cet effet ont pu le faire. Nous avons obtenu un total de 51 récits d'expériences et d'échelle d'évaluation des états émotionnels remplie conformément. Ce résultat correspond à 85 % des opportunités potentielles de production des données qu'on a pu recueillir auprès des élèves.

Tableau 7 : Répartition des données recueillies par séance pour chacun des élèves

Élèves	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Total
Élève 1	0	1	1	1	1	1	5
Élève 2	1	1	1	1	1	0	5
Élève 3	0	1	1	1	1	1	5
Élève 4	1	1	1	0	1	1	5
Élève 5	1	1	1	1	1	0	5
Élève 6	0	1	1	1	1	1	5
Élève 7	1	0	1	1	0	1	4
Élève 8	1	1	1	1	1	1	6
Élève 9	1	1	1	1	1	1	6
Élève 10	0	1	1	1	1	1	5
Total	6	9	10	9	9	8	51

Le tableau démontre également la répartition des données recueillies en fonction des séances ($n=6$) et des élèves ($n=10$). À la lecture de ce tableau, il est possible de mettre en évidence plusieurs résultats. Tout d'abord, on peut constater que, pour chacun des cours, la majorité des élèves ont réalisé le récit d'expérience et répondu à l'échelle d'évaluation des états émotionnels. Ainsi, il n'y a aucun cours où nous n'avons pas pu collecter des données. Il apparaît également que le cours 1 est celui ayant le plus faible nombre de données recueillies, avec un total de six ($n=6$). Ce résultat a été influencé par un événement dans l'école qui se déroulait en même temps que le cours 1 et qui monopolisait certains élèves qui participaient à cette étude.

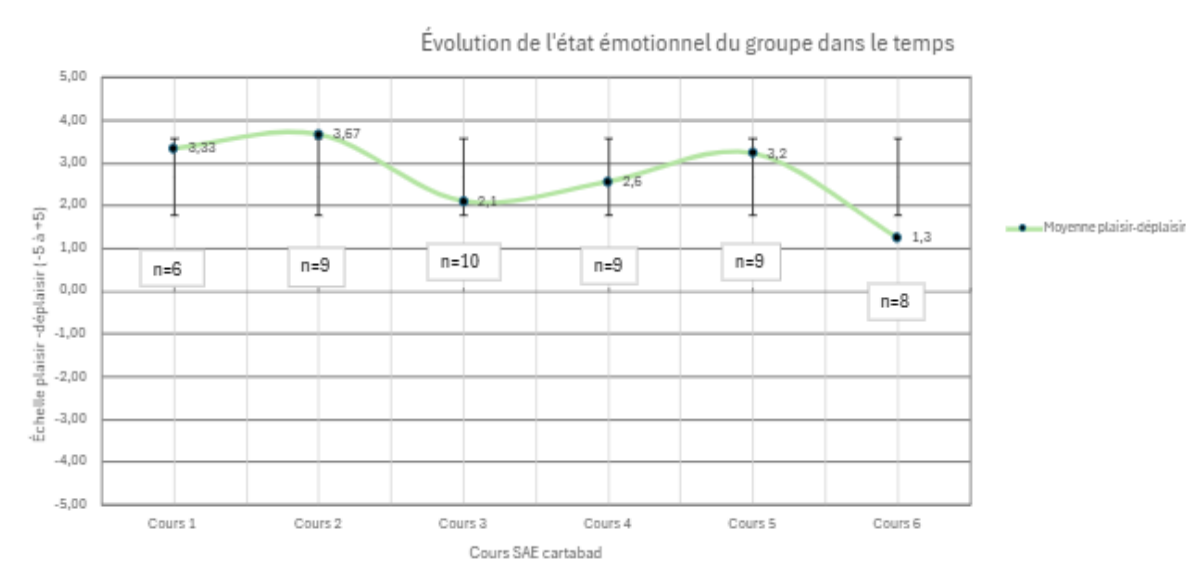
Les élèves ($n=10$) ont répondu aux récits d'expériences et à l'échelle d'évaluation des états émotionnels en majorité aux fins des cours ($n=6$). Ainsi, ils ont répondu en moyenne entre cinq et six fois. Cependant, un élève (élève 7) a un taux plus bas de réponses que les autres élèves avec quatre réponses. Étant donné qu'il est tout de même en haut de la moyenne de réponses par cours, nous avons gardé ses réponses, car ils peuvent influencer la dynamique de l'évolution des états émotionnels pour le dispositif didactique.

4.2 Évolution de la dynamique globale des émotions au fil des séances par l'utilisation d'un dispositif ludique chez le groupe d'élèves

Les résultats présentés dans cette section reposent sur deux types de matériaux empiriques recueillis au fil des séances : les auto-évaluations émotionnelles des élèves, centrées sur le continuum plaisir/déplaisir (Annexe : E), et les récits d'expérience produits à partir de questions ouvertes à propos de leur vécu en situation d'apprentissage (Annexe : D).

Les données issues de l'auto-évaluation des émotions de plaisir/déplaisir en EPS ont permis de construire le graphique illustrant l'évolution de l'état émotionnel moyen du groupe (n = 10) au fil des six séances (n = 6).

Figure 5 : Moyenne de l'évolution de l'état émotionnel dans le temps pour le groupe à l'étude



L'axe horizontal (abscisse) représente les six cours de la séquence, tandis que l'axe vertical (ordonnée) traduit la gradation de l'état émotionnel selon une échelle variant de -5 à +5. Les valeurs négatives (-5 à -1) correspondent à un niveau de déplaisir, la valeur neutre (0)

indique un état émotionnel stable, et les valeurs positives (+1 à +5) renvoient à un niveau de plaisir. Pour chaque séance, le point moyen représente la valeur agrégée du groupe. Le nombre de participants ayant répondu au questionnaire a également été indiqué pour chaque séance afin d'assurer la transparence méthodologique. De plus, nous avons ajouté l'écart-type dans le graphique pour visualiser la dispersion de nos données autour de la moyenne, et ainsi permettre d'évaluer la précision des résultats.

Tableau 8 : Analyse des récits d'expérience de premier et de second niveau pour le cours 1 (engagement)

Extrait des récits de l'engagement des élèves (préoccupations)	Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse de 2e ordre
J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.	Élève 2	Plaisir à jouer dans l'adversité contre ses amis	Le plaisir vécu en jouant contre ses amis (adversaires)
Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin.		Les cartes sont un alternatif de jeu pour son plaisir	
J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.		La manière d'utiliser les cartes	
J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début.	Élève 4	l'engagement des autres élèves dans le jeu	L'utilisation des cartes pour dynamiser le jeu
Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.		Le jeu de cartes offrent une manière différente de jouer au badminton	
J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle.	Élève 5	l'utilisation des objets du jeu	Jugement négatif de ses qualités sportives
J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.		Les consignes inscrites sur les cartes	
Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas.	Élève 7	Manque de connaissance vis-à-vis les cartes	Le manque de compréhension des cartes
J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle.		Les parties perdus à cause du manque de capacité technique	
J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça t'a pas vraiment fait grand chose.		Le niveau de son développement au badminton	
Pendant les cartabad, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun.	Élève 8	La compréhension du jeu	L'utilisation des cartes (plaisir de jouer)
Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant.		La compréhension des cartes et de leur utilisation	
Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.		La manière de voir le badminton et son intérêt.	L'utilisation des cartes (plaisir de jouer)
Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate.	Élève 9	Les émotions des adversaires	
C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup.		Les émotions des adversaires et les siennes	
L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.		Par son plaisir à jouer avec les cartes dans le jeu	

L'analyse du graphique met en évidence une évolution non linéaire de l'état émotionnel global des élèves à travers le temps, marquée par des fluctuations d'une séance à l'autre. Deux creux sont observés au sein de la séquence : un premier au cours 3, avec une moyenne de 2,1, et un second au cours 6, avec une moyenne de 1,3. À l'inverse, les cours 1 et 2 présentent des moyennes initiales élevées (respectivement 3,33 et 3,67), traduisant un enthousiasme marqué lors de la découverte du dispositif. Par ailleurs, une hausse significative est observée au cours 5 (moyenne : 3,2), succédant à une remontée progressive amorcée entre les cours 3 et 4.

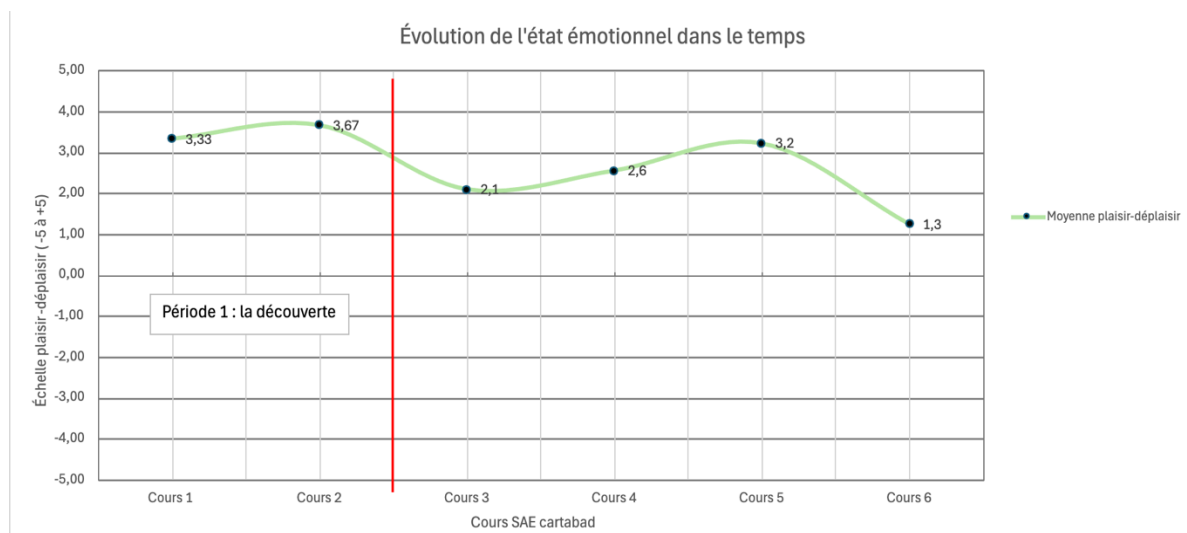
Afin d'interpréter plus finement la courbe de l'état émotionnel globale des élèves, nous avons étudié les récits d'expériences que les élèves ont réalisés après chacun des six cours. Les récits des élèves ont été traités de façon à documenter les éléments significatifs de l'expérience mentionnée par l'élève. À titre d'exemple, le tableau 10 démontre le fonctionnement de l'analyse des récits d'expérience de premier et de second niveau.

À la manière de Terré, Huot et Sève (2020b), nous avons donné du sens à la courbe descriptive en analysant les récits des dix élèves qui permet de mettre en évidence quatre phases partagées par le groupe : 1. la découverte, 2. la transition, 3. l'apprentissage et 4. l'ennui, rendant compte de la dynamique émotionnelle des élèves face au dispositif. Ainsi, cette partie des résultats vise à expliquer la dynamique émotionnelle globale à l'échelle du groupe ciblé grâce à la comparaison des cours d'expérience.

4.2.1 Période 1 : Phase de découverte du dispositif didactique ; entre ludisme et plaisir d'agir

Cette première période représentée par le graphique ci-dessous regroupe le cours 1 et le cours 2 de la SAE en badminton. Elle est centrée sur la découverte du nouveau dispositif didactique (Cartabad) utilisé pour ludifier les apprentissages des élèves. Lors de cette période, nous pouvons constater, avec l'aide du graphique, que l'état émotionnel des élèves est très élevé à 3,33 pour le cours 1 et à 3,67 pour le cours 2 sur un maximum de cinq.

Figure 6 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (Période 1 : découverte)



Pour cette première période, nous avons ciblé quatre thèmes qui ressortent en majorité dans les données recueillies auprès des élèves, soit : premièrement, la découverte du Cartabad et son influence sur le plaisir, deuxièmement, l'utilisation du Cartabad comme source de plaisir, troisièmement, la découverte de l'empathie et quatrièmement, entre plaisir par la nouveauté et déplaisir par l'incompréhension.

4.2.1.1 Découverte du Cartabad et son influence sur le plaisir

Au cours des deux premières séances de la SAE en badminton, les élèves ont expérimenté pour la première fois le dispositif ludique Cartabad. Cette mise en contact initiale a suscité un intérêt manifeste chez plusieurs d'entre eux, traduisant une curiosité et une ouverture à la nouveauté. L'analyse des récits d'expérience fait ressortir, à travers les préoccupations (E) exprimées par certains élèves (n = 5) lors du premier cours, une forme d'engagement émotionnel positif associée à la découverte de cette modalité ludique.

À titre d'exemple, un élève évoque clairement cette appréciation dans son récit d'expérience :

Je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais je n'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu. (Élève 4, cours 1)

Tableau 8 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 1 (Engagement)

Extrait des récits de l'engagement des élèves (préoccupations)	Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse de 2e ordre
Élève 2 J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun. Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin. J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.		Plaisir à jouer dans l'adversité contre ses amis Les cartes sont un alternatif de jeu pour son plaisir La manière d'utiliser les cartes	Le plaisir vécu en jouant contre ses amis (adversaires) L'utilisation des cartes pour dynamiser le jeu
Élève 4 J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début. Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.		l'engagement des autres élèves dans le jeu Le jeu de cartes offrent une manière différente de jouer au badminton	Jugement négatif de ses qualités sportives
Élève 5 J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle. J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.		l'utilisation des objets du jeu Les consignes inscrites sur les cartes	L'utilisation des objets du jeu de cartes
Élève 7 Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas. J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle. J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça l'a pas vraiment fait grand chose.		Manque de connaissance vis-à-vis les cartes Les parties perdues à cause du manque de capacité technique Le niveau de son développement au badminton	Le manque de compréhension des cartes
Élève 8 Pendant les cartabads, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun. Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant. Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.		La compréhension du jeu La compréhension des cartes et de leur utilisation La manière de voir le badminton et son intérêt.	L'utilisation des cartes (plaisir de jouer) La découverte du dispositif ludique
Élève 9 Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça a vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate. C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup. L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.		Les émotions des adversaires Les émotions des adversaires et les siennes Par son plaisir à jouer avec les cartes dans le jeu	

Les récits recueillis montrent ainsi que, dès les premiers cours, le dispositif est perçu par plusieurs élèves comme un élément qui modifie l'expérience habituelle du badminton scolaire. L'introduction des cartes et des objets ludiques semble contribuer, dans un premier temps, à rendre l'activité plus attrayante, plus interactive et plus engageante à leurs yeux.

Cette redéfinition de l'activité transparaît également dans les propos d'un autre élève :

Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.
(Élève 8, cours 1)

Ce témoignage suggère que, pour certains élèves, le dispositif Cartabad participe dès les premières séances à une reconfiguration de la manière dont le badminton est perçu et vécu. À ce stade de l'analyse, les données montrent surtout que le plaisir exprimé est fortement lié à la découverte du caractère ludique et inhabituel du dispositif. L'évolution de cette dynamique émotionnelle au fil des séances permettra toutefois de préciser si cet intérêt initial se maintient, se transforme ou s'atténue dans le temps.

4.2.1.2 Utilisation du Cartabad comme source de plaisir

L'utilisation du *Cartabad* lors des deux premières séances semble exercer une influence notable sur l'expérience émotionnelle des élèves, en stimulant leur plaisir et leur intérêt pour l'activité. L'analyse du représentamen (R) met en évidence que, pour cinq élèves, le dispositif est perçu comme un moyen d'enrichir l'expérience vécue en cours d'éducation physique, en introduisant des éléments de surprise et de variété qui favorisent un effet de découverte au sein du groupe lors de cette première période. Le Cartabad apparaît comme un catalyseur de plaisir, transformant la dynamique habituelle du cours en un espace plus engageant et ludique. Ce ressenti est clairement exprimé par l'élève 5 dans son récit d'expérience :

Franchement, je trouve que l'activité était vraiment le fun, comme d'habitude dans le fond, puis que je trouve que ça améliore vraiment nos cours, même si de base c'est le fun. Mais en tout cas, ça te donne quand même un peu de suspense dans le cours, puis tout ça après ça. (Élève 5, cours 2)

Tableau 9 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 2 (représentamen)

Extrait des récits du représentamen des élèves	Cours : 2	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1 J'ai ressenti beaucoup de rage parce qu'on a perdu à cause des cartes, mais c'était quand même le fun vu que genre tu peux revenir dans le jeu avec ça, ça te donne comme un autre genre, un autre espoir. Puis ça donne un aspect du genre plus complexe, un peu plus le fun. J'ai plus apprécié ça. Mais j'avoue que perdre parce que tu perds six points à cause des cartes, c'est un peu plat là, mais c'est pas grave.		Le vécu d'émotions de colère à cause de la défaite du aux cartes / Le vécu d'émotions d'espoir de gagner grâce aux cartes Frustration à cause de la perte de points dû à l'action des cartes, mais il relativise. L'élève vit des moments de frustration et de colère, car il perd des points à cause des cartes utilisées par l'adversaire. Le jeu de l'élève est influencé négativement par ce qui est produit par la stratégie de l'adversaire. L'élève vit des émotions ambivalentes dans le jeu, il vit des émotions négatifs, car il perd des points ainsi que la partie à cause des objets du jeu, mais il vit aussi des émotions positifs par sa participation. L'élève a du plaisir en jouant avec le jeu de cartes et il comprends que le jeu peut permettre d'offrir des opportunités de victoires pour les autres joueurs ce qui influence la dynamique des parties. L'utilisation de stratégies avec les cartes permet de faire vivre des émotions positives chez l'élève	Vivre des émotions négatives par le jeu de cartes (perdre la partie) Vivre des émotions positives en jouant avec le jeu de cartes La stratégie de l'adversaire fait vivre des émotions négatives Utilisation des objets du jeu qui font perdre des points Utilisation de stratégies avec les cartes qui fait vivre des émotions positives
Élève 2 J'ai vécu la rage parce que l'adversaire mettait des cartes pour me faire perdre des points. Faut qu'on a perdu à cause de ça. Faut que ça, j'étais vraiment pas très content. Le moment qui m'a marqué, c'est quand t'as l'autre équipe. Elle nous a roulés le dé, puis on a perdu moins, 4 points. Ça, c'était vraiment plat. Puis ça m'a quand même marqué parce qu'on a perdu à cause de ça. Faut que je lui ai fait pendant le match. Je me suis dit que, mettons, s'il y aurait pas eu ça avant eux, ils auraient pas gagné. Puis c'est nous autres qui aurions gagné. Faut qu'on aurait été plus contents. Mais c'était drôle quand même. C'était quand même le fun. Bien, le jeu de cartes, ouï, c'était vraiment le fun. Parce que tu sais, des fois, il y a des équipes qui ont moins de chances de gagner contre d'autres. Avec les cartes, ils ont plus de chances. Faut que c'est plus facile des fois pour eux de gagner. Faut que ouais, ça, ça dépend des personnes. Moi, ça m'a vraiment. J'ai vraiment aimé ça, le jeu de cartes pour le badminton.		L'élève utilise deux fois le mot "très" ainsi que le mot "incroyablement" pour mettre de l'emphase sur la puissance des cartes utilisées dans le jeu afin de gagner la partie dans un court laps de temps. Ce moment est manquant pour l'élève, car il a réussi à gagner la partie L'élève est empathique envers la situation des autres élèves qui vivent de l'injustice lorsqu'ils perdent des parties à cause des cartes. L'élève a vécu des moments de plaisir, car elle a été en mesure de gagner des parties contre ses adversaires. De plus, en mentionnant le mot "vraiment" à deux reprises en parlant de son amour pour la période, elle met beaucoup d'emphase sur son intérêt pour le jeu. L'élève vit des émotions positives comme du plaisir, car les cartes lui permet de lui donner la chance de gagner des parties. De plus, elle met beaucoup d'emphase sur le mot "fun" en utilisant le mot "vraiment" à plusieurs reprises qui explique qu'elle est dans une situation positive. Malgré le fait que l'élève se sentait inférieur à l'adversaire, elle a réussi à gagner la partie en utilisant les cartes ce qui lui a fait vivre des émotions positives ainsi que renforcer son intérêt pour le jeu. Le jeu est aimé par l'élève, car elle peut voir les autres élèves être en difficulté par les cartes qu'elle a joué. Cependant elle vit une peu de stress, car l'incertitude des cartes cachées par les adversaires apportent un lot de questionnements pour elle. L'élève a du plaisir à jouer avec les cartes, car elle perçoit que les cours sont plus intéressants et qu'il y a une forme de suspense qui retient l'attention de l'élève L'entraide et la communication est améliorée par l'utilisation des cartes par l'élève, car le duo est plus lié ce qui permet des échanges entre eux pour construire des stratégies L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en utilisant les cartes pour jouer au badminton L'élève vit un moment très plaisant en disant qu'il avait sa partie préféré, car il a réussi à gagner une partie en deux coups. Ce type de victoire n'est pas possible normalement. Ainsi l'utilisation des cartes change la dynamique du jeu Le plaisir est l'émotion principale qui ressort de son expérience lors de cette séance. La maîtrise des cartes lui a permis de vivre cette émotion.	Développe de l'empathie envers les autres élèves. Les cours sont plus intéressants en utilisant les cartes Les cartes de l'adversaire apportent de l'insécurité Amélioration de la communication Les cartes changent la dynamique du badminton Utilisation des objets du jeu pour gagner les parties L'utilisation des cartes n'améliore pas le plaisir Manque de disponibilité de terrain Utilisation des cartes pour gagner les parties Utilisation des objets pour générer du plaisir
Élève 3 Un moment précis qui m'a marqué. C'était On a réussi à gagner 12 à 0 en jouant environ deux fois parce que les cartes étaient très très incroyablement fortes. Les réflexions que j'ai faites pendant l'activité, c'est que j'ai j'ai trouvé que c'était un peu injuste pour les autres personnes. Ça dépend de leur carte. Puis surtout que moi, puis mon ami, on est bon. Pour les autres personnes, c'est injuste à cause qu'ils n'ont pas le même talent que nous. Faut que souvent c'est injuste pour eux à cause qu'on gagnait trop rapidement.			
Élève 4 J'ai vraiment, vraiment, vraiment aimé ma période d'éduc. Je me suis mis en équipe avec ma coéquipière et on a gagné les deux matchs qu'on a fait grâce aux cartabed pas nous les avons tellement bien utilisées. Les gens ont commencé à rager après nous autres parce que parce qu'on l'avait vraiment bien utilisé. Puis j'ai vraiment trouvé ça le fun. Vraiment, vraiment, vraiment. Parce que moi, je suis pas très bonne au badminton, comme je l'ai dit tantôt, puis ça m'a vraiment aidé. Merci. Ça m'a vraiment aidé à mieux aimer le jeu, parce que c'est ça, tu sais, c'est ça sans le cartabed, on ne l'aurait pas gagné. Puis c'était vraiment, vraiment. Vraiment le fun. Puis j'ai vu que tu sais, on était deux filles contre deux garçons. Puis j'ai vu que les garçons avaient vraiment beaucoup de confiance vu qu'on était deux filles contre eux autres. Puis là, les points montaient petit à petit. C'était genre 7 à 6 pour eux autres, après il a 7 pour nous autres. En tout cas, ça a monté petit à petit. Puis quand, plus quand, on a eu la chance de gagner. On a pris notre cartabed, j'ai là, on a gagné. On ne s'attendait vraiment pas à ça. Puis j'ai vu que c'était vraiment parce qu'on l'a gagné grâce aux cartabed faut que j'ai vraiment aimé ça.			
Élève 5 J'ai trouvé ça le fun. Un peu stressant aussi des fois, parce que tu sais pas ce qu'ils vont te mettre comme comme cartes. Après ça, bien plus de plaisir qu'autre chose. J'ai ressenti de la joie aussi, puis de voir les autres rager à cause de ça. Franchement, je trouve que l'activité était vraiment le fun, comme d'habitude dans le fond, puis que je trouve que ça améliore vraiment nos cours, même si de base c'est le fun. Mais en tout cas, ça te donne quand même un peu de suspense dans le cours puis tout ça après ça. Comme je le dis, ça donne du suspense. Puis, aussi, ça lie un peu l'équipe parce que je sais pas, on dirait que t'es plus proche à cause. Tu dis qu'en fait si on fait ça, puis ça entraîne, ça entraîne plus l'équipe prendre des décisions ensemble. Durant mon cours, j'ai. J'ai trouvé ça très amusant. Puis là j'ai plus fait usage des cartes que l'autre cours.			
Élève 6 Puis durant une de mes parties, on a pu gagner en deux rounds. Ça, c'était ma partie préférée. Puis dans le fond, on a utilisé une carte qui faisait que notre premier coup, il faisait cinq points. Puis on a utilisé une autre que si l'équipe ça face touchait pas le volant, ça nous faisait le double de points. Puis là, bien, on a gagné en deux tours. On a fait dix points. Huit points le premier coup, puis cinq points le deuxième coup. Puis, j'ai trouvé ça vraiment plus amusant que le premier cours, parce que là, j'ai appris à jouer avec les cartes comme il faut.			
Élève 7 Aucune donnée			
Élève 8 En jouant avec les jeux de cartes au badminton. Ça vraiment été le fun. Ça nous a fait gagner des points, gagner des gains. On a ri. C'était drôle. Comme d'habitude. Le moment qui m'a plus marqué pendant le jeu, c'est quand on a utilisé nos cartes pour faire perdre des points à l'autre équipe. C'est la carte avec le dé. Il faut que tu lances le dé puis ça fait perdre le nombre de points que c'est marqué sur le dé quand tu le lances. Puis on a réussi à battre les gars à cause de ça, parce qu'on leur a fait perdre six points en tout parce qu'on avait deux cartes. Puis les cartes ont juste été encore plus le fun parce qu'on a gagné, ça fait perdre des points à l'autre équipe. Puis c'était drôle. Peut être que l'autre équipe, ils ne sont pas d'accord parce que ils trouvent pas ça drôle parce que c'est un peu chiant pour eux, mais dans le fond, on va dire c'est un peu tout ça. Quelle émotion as tu vécu en jouant aux jeux de cartes? Ben je sais pas, ça me faisait chier.		L'élève a du plaisir à jouer avec les cartes parce qu'elle est en mesure de les utiliser convenablement pour faire des points, mais pour gagner des parties aussi. L'élève vit des moments de réussites, car elle utilise des objets (le dé) pour faire perdre des points à l'adversaire et ainsi gagner la partie. La stratégie utilisée a permis d'améliorer sa confiance en elle. La victoire a été un levier émotionnel positif pour permettre à l'élève d'approfondir son plaisir pour l'utilisation des cartes. Cependant, elle s'interroge pour l'état émotionnel de ses adversaires qui ont perdu la partie. La négativité émotionnelle est très présente dans le jeu, car elle mentionne que le jeu la fait "chier". De plus, son état émotionnel est passablement affecté, car elle a de la difficulté à expliquer ce qu'elle ressent. Les objets permettent d'améliorer le plaisir chez cette élève, car en utilisant le petit volant elle vit des émotions positives L'utilisation des cartes ne fait pas de différence chez l'élève, car le jeu est déjà structuré adéquatement pour elle. L'élève n'a pas joué souvent, car il n'y avait pas de terrains disponible ce qui influence sa progression et son plaisir par la même occasion. L'élève ne ressent pas de plaisir lorsqu'elle utilise les cartes dans le jeu. Elle aurait une préférence pour jouer sans les cartes.	Utilisation des cartes pour gagner les parties Utilisation des objets pour générer du plaisir
Élève 9 Euh ben quand on a joué avec le petit volant parce que c'était drôle. La carte que tu joues avec le petit volant. L'utilisation des cartes de jeu de badminton t'a permis de plus apprécier ce sport? Euh bien non, j'aime ça de base. C'est juste que ça a rien fait. La c'est déjà bien. Ben j'ai pas vraiment joué ce cours là parce que les terrains étaient pas libres. Faut que c'est pas grand chose là.			
Élève 10 Moi je préfère quand il y a pas les cartes parce que je trouve ça plus le fun.			

De plus, l'analyse des récits d'expérience⁴ met également en lumière le potentiel inclusif du dispositif Cartabad, qui permet à des élèves de niveaux sportifs variés de participer activement tout en éprouvant du plaisir. Le caractère adaptatif des cartes et des objets ludiques intégrés au dispositif favorise une différenciation naturelle de l'apprentissage, où chacun peut trouver des leviers correspondant à ses besoins et à ses habiletés. Ainsi, même les élèves rencontrant des difficultés techniques ou motrices en badminton peuvent utiliser les cartes comme moyen de soutien pédagogique, leur offrant une forme d'équilibre dans les interactions de jeu et une possibilité réelle de réussite. Ce phénomène est illustré par le témoignage de l'élève 4 :

Puis j'ai vraiment trouvé ça le fun. Vraiment, vraiment, vraiment. Parce que moi, je suis pas très bonne au badminton, comme je l'ai dit tantôt, puis ça m'a vraiment aidée. Merci. Ça m'a vraiment aidé à mieux aimer le jeu, parce que c'est ça, tu sais, c'est ça sans le CartaBad, on ne l'aurait pas gagné. Puis c'était vraiment, vraiment. Vraiment le fun. (Élève 4, cours 2)

En ce sens, au cours des deux premières séances de la séquence d'apprentissage, les élèves ont découvert le dispositif *Cartabad* et les multiples possibilités qu'il offrait à travers l'utilisation des cartes. Le plaisir ressenti à cette étape était principalement ancré dans l'instant présent, nourri par la nouveauté du dispositif et la dimension ludique de l'activité. Les élèves prenaient plaisir à expérimenter, à essayer de nouvelles stratégies et à observer les effets des cartes sur le déroulement des parties.

Ce plaisir d'agir est démontré par le caractère exploratoire de la situation, les élèves découvraient une forme d'EPS qui différait du badminton traditionnel, intégrant des éléments de jeu et d'incertitude. L'utilisation des cartes favorisait un équilibre des forces entre les

⁴ Pour ce tableau (analyse du representamen du cours 2), nous voulons seulement mettre l'attention sur l'analyse de 2e ordre et démontrer le nombre de flèches qui pointe vers deux catégories spécifiques qui sont les émotions positives et la victoire. Cette situation sera semblable pour les autres tableaux du document.

joueurs, rendant les confrontations plus accessibles et motivantes, même pour ceux ayant moins d'habiletés techniques. Ainsi, la possibilité de vivre des réussites rapides et tangibles dès le début de la séquence a contribué à renforcer la motivation et à susciter un intérêt renouvelé pour la pratique de l'activité, comme en témoigne l'élève 9 :

C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il n'y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup. (Élève 9, cours 1)

4.2.1.3 Découverte de l'empathie chez les élèves

Au fil des premières séances de découverte du Cartabad, les élèves expérimentent différentes manières d'utiliser les cartes en collaboration avec leur partenaire et en interaction avec leurs adversaires. Cette phase de jeu permet de mettre en évidence, à travers leurs propos, la perception qu'ils développent du rôle des cartes dans la dynamique des affrontements. Ainsi, pendant cette phase de découverte, l'analyse des données relatives à l'engagement des élèves, c'est-à-dire à leurs préoccupations (E) au cours de l'action comme démontré dans le tableau 9, révèle que plusieurs d'entre eux manifestent un rapport empathique envers leurs pairs lors des confrontations. Ce rapport se traduit par une sensibilité accrue aux émotions et aux réussites des autres, favorisant une expérience de jeu marquée par la coopération et le respect mutuel. Ainsi, l'analyse de second ordre met en évidence que trois élèves sur neuf partagent ce type de rapport empathique, illustrant une dimension sociale et émotionnelle importante de l'expérience vécue dans le dispositif ludique.

Les élèves expriment que l'introduction du dispositif contribue à rééquilibrer les rapports de force entre les équipes, notamment en offrant davantage d'opportunités de réussite à ceux qui éprouvent habituellement plus de difficultés dans les activités sportives. Les cartes sont ainsi perçues, par les élèves eux-mêmes, comme un moyen d'accès à une forme d'équité ludique, où chacun peut vivre des réussites et participer activement au jeu, indépendamment de son niveau initial. Ce vécu est illustré par le témoignage de l'élève 2 :

Bien, le jeu de cartes, oui, c'était vraiment le fun. Parce que tu sais, quelquefois, il y a des équipes qui ont moins de chances de gagner contre d'autres. Avec les cartes, ils ont plus de chances. Fait que c'est plus facile parfois pour eux de gagner. Fait que ouais, ça, ça dépend des personnes. Moi, ça m'a vraiment. J'ai vraiment aimé ça, le jeu de cartes pour le badminton. (Élève 2, cours 2)

Toutefois, l'utilisation stratégique des cartes peut également générer des émotions plus nuancées chez les élèves. En effet, certaines cartes, lorsqu'elles sont jouées contre les adversaires, réduisent leurs chances de réussite, ce qui amène les participants à prendre conscience des effets émotionnels du jeu sur autrui. Les récits d'expérience montrent que les élèves perçoivent parfois une forme d'injustice dans la manière dont les cartes influencent les dynamiques de victoire et de défaite.

Ainsi, l'expérience du Cartabad conduit certains élèves à développer une sensibilité éthique et empathique, les amenant à réfléchir à la portée de leurs actions sur leurs pairs. Ce positionnement réflexif se manifeste par une reconnaissance explicite du déséquilibre que peuvent créer certaines cartes, comme le mentionne l'élève 3 :

Les réflexions que j'ai faites pendant l'activité, c'est que j'ai trouvé que c'était un peu injuste pour les autres personnes. Ça dépend de leur carte. Puis surtout que moi, puis mon ami, on est bon. Pour les autres personnes, c'est injuste parce qu'ils n'ont pas le même talent que nous. Fais que souvent c'est injuste pour eux parce qu'on gagnait trop rapidement. (Élève 3, Cours 2)

4.2.1.4 Entre plaisir par la nouveauté et le déplaisir par l'incompréhension

Bien que la phase initiale de la séquence corresponde à une période de découverte du dispositif Cartabad, les élèves rencontrent certaines difficultés à comprendre le fonctionnement des cartes et à déterminer le moment opportun pour les utiliser pendant les parties. Cette incertitude témoigne d'un processus d'appropriation encore en construction, typique des premières expérimentations d'un nouveau dispositif ludique. L'analyse des préoccupations (E) des élèves par les récits d'expérience (Tableau 8) révèle que le manque de compréhension est partagé par trois élèves sur six, ce qui démontre que certains élèves vivent tout de même du plaisir par l'utilisation des cartes, malgré la situation, tel qu'expliqué par l'élève 8 dans son récit d'expérience :

Pendant les Cartabad, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fais qu'après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fais que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun. (Élève 8, cours 1)

Ce témoignage illustre la coexistence de deux dynamiques émotionnelles : d'une part, une forme de stress liée à l'incertitude et à la méconnaissance des règles ; d'autre part, un plaisir collectif né du sentiment de partager une nouvelle expérience. Ce plaisir paradoxal, à la fois teinté de confusion et de curiosité, traduit l'entrée progressive des élèves dans l'univers ludifié du Cartabad.

Toutefois, pour certains élèves, cette incompréhension génère des émotions plus négatives, telles que la frustration ou l'anxiété, qui peuvent freiner leur engagement dans l'activité. L'élève 7 témoigne de cette difficulté : « Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte, mais je n'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je ne comprenais pas » (Élève 7, cours 1).

En ce sens, sans repères clairs, certains élèves choisissent de se recentrer sur la pratique traditionnelle du badminton, délaissant les cartes pour retrouver un cadre d'action plus sécurisant. Ce choix peut toutefois engendrer une rupture dans la dynamique collective de jeu, car les partenaires ou adversaires souhaitant utiliser les cartes se trouvent alors limités dans leur expérience ludique.

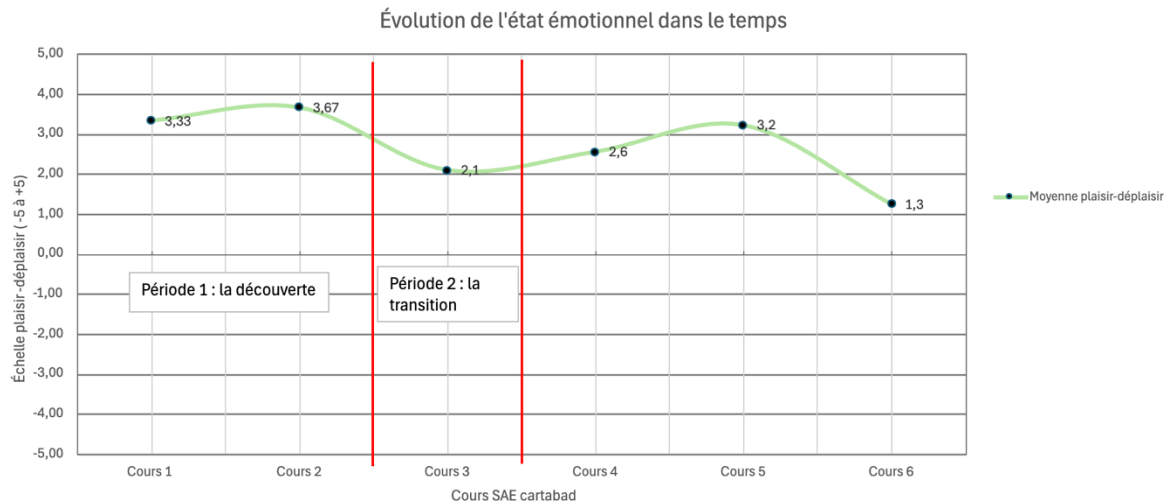
Ainsi, même si les débuts du Cartabad sont marqués par des incompréhensions et des ajustements nécessaires, la plupart des élèves maintiennent un rapport positif au jeu, comme il est démontré précédemment par le récit d'expérience de l'élève 8, trouvant dans la nouveauté et le partage collectif une source de plaisir. Ce constat met en lumière la valeur formatrice de l'incertitude dans les dispositifs ludiques. Elle constitue un espace d'exploration et d'adaptation qui favorise la curiosité, l'engagement et la construction du sens dans l'expérience vécue.

4.2.2 Période 2 : Phase transitoire de la compréhension du dispositif ludique, une expérience oscillante entre déplaisir et plaisir

Cette seconde période, illustrée par le graphique ci-dessous (Tableau 10), correspond au troisième cours de la séquence d'apprentissage en badminton. Elle marque une phase transitoire dans le processus de compréhension du dispositif didactique Cartabad, mis en place pour soutenir la ludification des apprentissages. Durant cette étape, les élèves commencent à intégrer plus concrètement les règles et la logique du dispositif, tout en ajustant leurs comportements de jeu en fonction de celui-ci.

Cependant, les données recueillies indiquent une diminution de l'état émotionnel moyen du groupe, qui passe à 2,1 sur l'échelle du plaisir/déplaisir, comparativement aux valeurs observées lors des deux premières séances.

Figure 7 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (période 2 : la transition)



Cette baisse suggère une phase d'adaptation où les élèves, bien qu'encore engagés, doivent composer avec une compréhension plus cognitive et réflexive du dispositif, ce qui peut temporairement atténuer le plaisir immédiat ressenti au début de la séquence. Deux thèmes ressortent de l'analyse de cette période : 1. La régulation émotionnelle dans l'utilisation des cartes et 2. Vivre du déplaisir par l'utilisation des cartes.

4.2.2.1 Régulation émotionnelle dans l'utilisation des cartes

Lors du troisième cours, plusieurs élèves ($n = 7$) expriment, à travers leurs propos, une expérience marquée par la découverte du plaisir lié à la progression et à la réussite vécue dans le jeu. Les données issues de l'analyse du signe du représentamen révèlent que les cartes deviennent, pour eux, un support facilitant l'atteinte d'objectifs précis et la concrétisation de réussites accessibles. L'utilisation concertée des cartes avec le partenaire

semble ainsi contribuer à l'émergence d'émotions positives, notamment la joie, associée à la satisfaction d'avoir relevé un défi ou remporté une partie. Ces émotions traduisent une expérience d'apprentissage vécue comme signifiante, où le plaisir de jouer et celui d'apprendre se confondent. Cette dimension émotionnelle apparaît clairement dans le propos de l'élève 2 qui évoque la joie ressentie à la suite d'une victoire rendue possible par l'utilisation des cartes :

Aujourd'hui, j'ai vécu de la joie parce que j'ai gagné une partie à cause des cartes. Ça fait que c'est pour ça que ça a vraiment été le fun. J'étais vraiment content parce qu'on n'avait jamais battu cette équipe-là. C'est ça. C'est quand on a pris notre carte, puis on a gagné le point après qu'il nous a fait gagner la partie. (Élève 2, cours 3)

Tableau 10 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 3 (représentamen)

Extrait des récits du représentamen des élèves	Cours : 3	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
J'ai vraiment aimé ça aujourd'hui parce que ça a renversé une game.		L'élève a vécu du plaisir lors de la séance, car l'utilisation des cartes a permis de changer l'allure de la partie et d'offrir une possibilité de victoire différente.	L'utilisation des cartes permet de vivre du plaisir (gagner les parties)
Élève 1 Le moment que j'ai aimé c'était quand on battait une équipe genre cinq six, puis là ils ont utilisé des cartes pour essayer de remonter, puis tout. Puis là c'était rendu flippant aussi. Puis on a quand même réussi à les battre, là, puis c'était vraiment le fun. J'ai vraiment aimé ça. Ça, j'ai vraiment aimé ça.		L'élève vivait des émotions positives, car il a utilisé l'expression "flippant" serrée pour mettre de l'émotion dans son interprétation de la partie. De plus, il avait un défi dans la gestion de sa partie.	Vivre de l'adversité pendant la partie
Puis ça laisse des chances à ceux qui sont un peu genre moins moins bons, mais comme ça leur laisse une chance d'avoir plus de fun, puis ça fait plus de jeu. C'est vraiment genre ça rajoute une petite complexité qui est assez le fun.		Plaisir par la participation des autres élèves dans le jeu par l'utilisation des cartes qui leur donne des chances de gagner.	Vivre du plaisir par la participation des adversaires
Aujourd'hui, j'ai vécu de la joie parce que j'ai gagné une game à cause des cartes. Ça fait que c'est pour ça que ça a vraiment été le fun. J'étais vraiment content parce qu'on n'avait jamais battu cette équipe-là. C'est ça. C'est quand on a on a pris notre carte, puis on a gagné le point après qu'il nous a fait gagner la partie.		Les émotions positives comme la joie a été vécu par l'élève, car il a réussi à gagner contre ses adversaires. L'utilisation et la gestion des cartes lui a permis de vivre ces émotions.	Les cartes n'émouvent pas le jeu (injustices)
Élève 2 Pendant la période, j'ai réfléchi, j'ai parlé à l'activité, j'ai réfléchi que, admettons que si on n'aurait peut-être pas eu les cartes on aurait peut-être même pas gagné. Ça fait que les cartes ça nous a aidé, mais des fois ça ne nous aide pas.		Par l'utilisation des cartes, l'élève gagne les parties, mais il se rend compte qu'il peut aussi lui faire perdre la partie.	Vivre des échecs
Ils les cartes. Oui ça m'a fait apprécier, mais tu sais, j'ai nu du fun à jouer avec les cartes, mais même sans les cartes, j'ai nu du fun. Fait que ça a juste rajouté un petit peu plus de fun.		L'élève vit des moments de plaisir en utilisant les cartes, mais il est en mesure de comprendre qu'il peut vivre ces moments de plaisir sans utiliser les cartes.	L'utilisation des cartes par l'adversaire fait émettre le plaisir du joueur
Le Cartabada a été plus injuste pour moi et mon ami à cause qu'on avait beaucoup de cartes très nulles et très décevantes pour notre jeu. J'ai été beaucoup flippé. C'est une des premières émotions que j'ai eues aujourd'hui en jouant et deçu des cartes que j'ai eu.		L'élève a vécu des émotions négatives comme de l'injustice et de la colère, car les cartes m'aidaient à améliorer son jeu. Il va même à dire que les cartes étaient "très nulles" et "très décevantes" afin d'expliquer que ce qu'il avait comme jeu de carte ne pouvait pas l'aider à gagner la partie.	Les cartes changent la dynamique du badminton ce qui génère du plaisir
Élève 3 Un moment précis du jeu, c'est un moment donné, on allait utiliser une carte très forte et ils ont utilisé un joker pour annuler notre carte. Ça nous a flippé.		L'élève vit des émotions négatives pendant la partie, car il s'est fait briser sa stratégie par la carte de l'adversaire.	Manque de compréhension des cartes
Les réflexions que j'ai eues, c'est quand j'y ai pensé après la game. C'est que ça peut pas toujours aller comme je le veux. Puis c'est pas grave. Prochain prochain cours d'ici. Peut-être que j'aurais avoir plus de chance. Puis aujourd'hui, ça a pas été super incroyable.		Malgré des échecs, l'élève est en mesure de relativiser sa position et d'accepter que les échecs font partie du cours.	Développement technique
J'ai vraiment, vraiment aimé là la période d'aujourd'hui parce que on a utilisé les cartes puis les cartes. C'était il y avait une carte, c'était faire le kangourou, il fallait que l'autre équipe fasse le kangourou. Puis c'était vraiment drôle, vraiment, vraiment drôle.		Par l'utilisation d'une carte, l'élève a eu beaucoup de plaisir en voyant ses adversaires faire un geste qui n'est pas habituelle au badminton.	Jouer avec une blessure
Puis j'ai trouvé que le monde là, ça implique plus le monde est plus content de jouer au badminton. Parce qu'avant l'année passée, moi j'étais à chaque fois qu'on faisait du badminton, j'étais toujours 1 h de cul. Là, j'étais, j'étais vraiment toujours flippé parce que ah, c'est plat, c'est plat, mais là, c'est quand même vraiment le fun parce que tout le monde s'implique, puis tout le monde met de l'effort là dedans.		La participation et l'implication des autres élèves dans le jeu de cartes permet de faire ressentir des émotions positives chez cette élève ce qui influence sa participation.	Manque de diversité dans les cartes (besoin de nouveauté)
Élève 4 Franchement, je me répète souvent parce que c'était pas mal, ça change pas grand chose, mais genre le jeu de carte ça donne un peu de suspense, comme j'ai dit les dernières fois et tout. Genre tas, des fois c'est un peu compliqué à comprendre ça, ça je l'avoue, mais ça donne de la fierté un peu quand on gagne quand tu gagnes avec les cartes et tout.		L'élève vit de la fierté quand elle gagne avec les cartes, car elle atteint ses objectifs qu'elle avait fixés. Il y a une certaine forme de suspense qui se crée pendant le jeu, car on ne connaît pas les cartes de l'adversaire. Ainsi, l'élève doit toujours avoir une stratégie de secours pour s'aider. Cependant, à certains moments, elle vit de l'incompréhension vis-à-vis des cartes parce qu'elle ne les comprend pas bien. Cette incompréhension peut nuire à fluidité du jeu et à son plaisir.	Jouer avec des amis sans pression de victoire
Élève 5 J'ai appris que j'aimais beaucoup les services courts et tout. Puis genre avec les cartabada, ben ça, ça aide.		Les cartes permettent d'améliorer sa technique au service court ce qui lui fait ressentir du plaisir et de l'intérêt à l'utiliser.	Vivre des moments de plaisir en jouant avec les cartes
J'ai pas aimé mon cours parce que j'ai mal joué et aussi parce que j'avais, j'avais une douleur à la jambe.		L'élève vit de la frustration, car il n'a pas été en mesure de bien jouer selon ses attentes et surtout il devait composer avec une blessure qui devait le limiter.	Vivre des émotions négatives par le jugement des autres élèves
Élève 6 Puis, les cartes, c'était quand même le fun. Ça n'a pas vraiment changé du dernier cours, ça nous a aidé à gagner.		L'élève est intéressé par les cartes ce qu'il utilise pour gagner les parties, et ainsi ressentir du plaisir.	Vivre du plaisir sans l'utilisation des cartes
Par contre, ça fait trois fois de suite qu'on a la même carte avec (...), puis on l'utilise à chaque game, ça aide beaucoup. Mais ouais, le cours j'avais pas eu null de fun.		L'élève aime avoir de la diversité dans les cartes ce qui modifie l'allure de la partie. Ainsi, il aime avoir accès à la nouveauté. Cependant, dans l'action du cours, il est déçu d'avoir eu la même carte qu'au dernier cours.	Vivre des émotions négatives en perdant les parties
L'impression que j'ai vécue en jouant avec les cartes, c'est du plaisir, mais un jeu de rage parce qu'on n'a pas gagné les games. Mais c'était vraiment le fun. Et, bien, beaucoup de colère parce qu'on n'a pas gagné, même si on avait des cartes vraiment bonnes et j'ai beaucoup de joie. Genre vraiment du plaisir parce qu'on s'amuse bien même si on n'a pas gagné.		L'élève a vécu différentes émotions contradictoires pendant la séance. Elle est passée au plaisir, car elle jouait avec les cartes, à la rage parce qu'elle perdait les parties. Ainsi, malgré l'utilisation des cartes, elle recherche la victoire pour satisfaire ses besoins.	
Élève 7 Tas, dans la vie, genre c'est le fun, juste jouer, pas besoin de gagner. Bien que je ne suis pas vraiment bonne.		L'élève vit des émotions positives en pratiquant un sport sans obligation de victoire. Cette situation expliquerait qu'elle recherche probablement la relation sociale du sport avant toute chose. Cependant, elle juge négativement ses compétences sportives.	
Ma réflexion, que je ne venais jamais être une pro dans ce jeu là, mais que c'est plaisant jouer quand même, même si t'es pas bonne. Tu vas avoir plus de chance de gagner, même si tu gagnes pas. Genre j'ai manqué gagner plusieurs fois mais j'ai pas gagné.		L'élève a une opinion négative sur ses capacités techniques dans ce sport en se disant qu'elle n'est pas bonne. Cependant, elle vit quand même des émotions positives en jouant avec les cartes, car elle a l'impression d'avoir plus d'opportunités de gagner les parties.	
On n'a pas vraiment beaucoup utilisé les cartes. On les a utilisées à quelques reprises, mais vraiment pas souvent. Mais c'était quand même beaucoup le fun quand on utilisait les cartes.		L'élève constate qu'elle préfère jouer avec les cartes ce qui augmente son niveau de plaisir.	
Élève 8 Je dirais pas grand chose, mais quand j'ai perdu contre (...) et (...) tandis que l'autre jour, je pense que le jour où on avait gagné, ils nous ont emmené pour prendre leur revanche. J'étais content. J'ai juste trouvé ça le fun.		L'élève affronte les mêmes adversaires que la dernière fois où elle avait subi une défaite. Elle a gagné contre cette équipe ce qui prouve son développement positif. Elle vit des émotions positives par l'atteinte de son objectif.	
La réflexion que je me suis faite je crois le plus pendant les games, c'est quel bord les services ? Mais sinon pas en rapport avec les cartes.		L'élève cherche à comprendre le fonctionnement du badminton ce qui la protège et la pousse à travailler son service.	
Les émotions que j'ai vécues c'est que j'ai vraiment eu du fun parce que c'était vraiment drôle.		L'élève vit du plaisir pendant le jeu, car il y a des événements qui font en sorte d'influencer ses émotions.	
Élève 9 Un moment qui m'a marqué, bien, je sais pas quand je me suis mis à aller dans le jeu, puis là, bien on a ri de ma game. Mais en tout cas.		L'élève a vécu du jugement et un moment de rabaissement émotionnel, car les autres élèves riaient d'elle quand elle jouait dans la partie.	
Mais les cartes m'ont pas plus aidé après ce sport là. Parce que je pouvais ça autant le fun avec. Puis sans. Rien sans les cartes là.		L'élève est incertaine tant qu'à l'utilisation des cartes dans le jeu. Les cartes ne seraient pas un outil augmentant le plaisir chez elle, car elle en a déjà sans les cartes.	
Les émotions que j'ai vécues en jouant avec les cartes c'est du plaisir parce que c'est le fun jouer avec des cartes, finalement. Mais de la rage aussi parce que on a perdu toutes les games pareil.		L'élève vit des émotions ambivalentes, car elle a du plaisir à utiliser les cartes, mais elle est en colère d'avoir perdu ses parties.	
Élève 10 Ce qui m'a marqué, c'est qu'on a encore perdu, comme d'habitude, parce que on est nul, mais c'est pas grave, on s'amuse pareil.		L'élève mentionne qu'elle se sent nul parce qu'elle perd toutes les parties. Elle n'est pas en mesure de combler ses objectifs de victoires, mais elle a du plaisir, tout de même, à jouer au jeu.	
La réflexion qu'on ne va jamais réussir à jouer comme il faut, mais on s'amuse pareil et que les cartes en fait, c'est plus le fun jouer avec quand on n'a pas des mauvaises cartes.		L'élèves est déçu de pas être en mesure de réussir ses objectifs en améliorant son niveau de jeu. Cependant, l'utilisation des cartes lui permet d'apprécier le jeu quand les cartes sont bonnes.	

D'autres élèves partagent des expériences similaires, où la mise en jeu des cartes soutient la découverte des préférences techniques ou tactiques, renforçant à la fois le sentiment de compétence et le plaisir d'apprendre. En choisissant une carte et en cherchant à réaliser les consignes qui y sont associées, les élèves identifient ce qu'ils apprécient le plus dans la pratique, tout en percevant les effets concrets de leurs apprentissages. Comme le mentionne l'élève 5 : « J'ai appris que j'aimais beaucoup les services courts et tout, puis genre avec les Cartabads, ben ça, ça aide ». (Élève 5, cours 3)

Ainsi, les propos recueillis témoignent d'une expérience où les émotions vécues de plaisir, de joie ou de sentiment de réussite participent pleinement au processus d'apprentissage. Les cartes agissent ici comme un médiateur entre l'action ludique et le développement de compétences, soutenant une relation positive entre engagement, progrès et plaisir d'apprendre en éducation physique.

4.2.2.2 Vivre du déplaisir par l'utilisation des cartes

Bien que l'utilisation des cartes pendant les parties soit souvent associée à des émotions positives, elle suscite également, chez plusieurs élèves ($n = 3$), des expériences marquées par la coexistence du plaisir et du déplaisir. L'analyse de l'engagement (E), c'est-à-dire la préoccupation des élèves, montre qu'ils vivent une ambivalence émotionnelle où la joie de jouer et le plaisir d'apprendre se mêlent parfois à la frustration ou à la colère de ne pas atteindre les objectifs fixés. Ainsi, notre analyse de deuxième ordre démontre que ces émotions contrastées traduisent l'intensité de l'engagement des élèves dans l'activité ludique et leur investissement émotionnel dans le dispositif, comme le décrit l'élève 7 dans son expérience émotionnelle :

L'émotion que j'ai vécue en jouant avec les cartes, c'est du plaisir, mais un peu de rage parce qu'on n'a pas gagné les parties. Mais c'était vraiment le fun. Et. Bien, beaucoup de colère parce qu'on n'a pas gagné, même si on avait des cartes vraiment bonnes et j'ai beaucoup de joie. Genre vraiment du plaisir parce qu'on s'amusait bien, même si on n'a pas gagné. (Élève 7, cours 3)

Ce témoignage met en lumière la manière dont les émotions vécues, qu'elles soient agréables ou désagréables, participent pleinement à l'expérience d'apprentissage. Le dispositif ludique engage les élèves dans une dynamique émotionnelle complexe où la recherche de réussite et le plaisir de jouer demeurent étroitement liés, même dans l'échec.

Tableau 11 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 3 (Engagement)

Extrait des récits de l'engagement des élèves (préoccupations)	Cours : 3	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1 J'ai vraiment aimé ça aujourd'hui parce que ça a renversé une game. Le moment que j'ai aimé c'était quand on battait une équipe genre cinq zéro, puis là ils ont utilisé des cartes pour essayer de remonter, puis tout. Puis là c'était rendu fucking serré. Puis on a quand même réussi à les battre, là, puis c'était vraiment le fun. J'ai vraiment aimé ça. Ça, j'ai vraiment aimé ça. Puis ça laisse des chances à ceux qui sont un peu genre moins moins bons, mais comme ça leur laisse une chance d'avoir plus de fun, puis ça fait plus de jeu. C'est vraiment genre ça rajoute une petite complexité qui est assez le fun.		L'utilisation des cartes pour changer le cours de la partie Gagner la partie Participation des adversaires Gagner la partie en utilisant les cartes L'utilité des cartes et leur implication dans le jeu Le plaisir de l'élève avec ou sans les cartes L'influence négative des cartes sur le jeu L'utilisation des cartes Manque de contrôle sur la partie La modification du jeu par les consignes des cartes La participation des autres élèves L'utilisation des cartes dans le jeu La technique à utiliser (service court) Son niveau de jeu à cause d'une blessure L'utilisation des cartes Le manque de diversité de cartes Les émotions négatives en lien avec les parties perdus Intérêt pour la pratique du jeu Son manque de compétences sportives et l'utilisation des cartes Le manque d'utilisation des cartes Les résultats des parties Son positionnement sur le terrain Son plaisir dans le jeu Le jugement des autres à son égard L'utilisation des cartes dans le jeu L'utilisation des cartes qui influence le résultat de la partie La partie perdue Son niveau de jeu et l'utilisation des cartes	Utilisation des cartes (vivre du plaisir) Utilisation des cartes (émotion négative) Le résultat des parties (émotion positive) Développement de la technique La participation des adversaires L'utilisation des cartes (influence le cours de la partie) La modification de la structure de l'activité par les cartes Le résultat des parties (émotion négative) Les cartes ne sont pas assez diversifiées Vivre du plaisir en pratiquant l'activité L'inutilisation des cartes dans le jeu Vivre une blessure Le jugement des autres
Élève 2 Aujourd'hui, j'ai vécu de la joie parce que j'ai gagné une game à cause des cartes. Ça fait que c'est pour ça que ça a vraiment été le fun. J'étais vraiment content parce qu'on n'avait jamais battu cette équipe-là. C'est ça. C'est quand on a pris notre carte, puis on a gagné le point après qu'il nous a fait gagner la partie. Pendant la période, j'ai réfléchi, j'ai parlé à l'activité, j'ai réfléchi que, admettons que si on n'aurait Peut-Être pas eu les cartes on aurait Peut-Être Même pas gagné. Ça fait que les cartes ça nous a aidé, mais des fois ça ne nous aide pas. Bien les cartes. Oui ça m'a fait apprécier, mais tu sais, j'ai eu du fun à jouer avec les cartes, mais même sans les cartes, j'ai eu du fun. Fait que ça a juste rajouté un petit peu plus de fun.			
Élève 3 Le Cartabad a été plus injuste pour moi et mon ami à cause qu'on avait beaucoup de cartes très nulles et très décevantes pour notre jeu. J'ai été beaucoup fâché. C'est une des premières émotions que j'ai eues aujourd'hui en jouant et déçu des cartes que j'ai eu. Un moment précis du jeu, c'est un moment donné, on allait utiliser une carte très forte et ils ont utilisé un joker pour annuler notre carte. Ça nous a fâché. Les réflexions que j'ai eues, c'est quand j'y ai pensé après la game. C'est que ça peut pas toujours aller comme je le veux. Puis c'est pas grave. Prochain prochain cours d'éduc. Peut-être que je vais avoir plus de chance. Puis aujourd'hui, ça a pas été super incroyable.			
Élève 4 J'ai vraiment, vraiment aimé là la la période d'aujourd'hui parce que on a utilisé les cartes puis les cartes. C'était il y avait une carte, c'était faire le kangourou, il fallait que l'autre équipe fasse le kangourou. Puis c'était vraiment drôle, vraiment, vraiment, vraiment drôle. Puis j'ai trouvé que le monde là, ça implique plus le monde est plus content de jouer au badminton. Parce qu'avant l'année passée, moi j'avais à chaque fois qu'on faisait du badminton, j'avais toujours 1 h de cul. Là, j'étais, j'étais vraiment toujours fâchée parce que ah, c'est plate, c'est plate, mais là, c'est quand même vraiment le fun parce que tout le monde s'implique, puis tout le monde met de l'effort là dedans.			
Élève 5 Franchement, je me répète souvent parce que c'était pas mal, ça change pas grand chose, mais genre le jeu de carte ça donne un peu de suspens, comme j'ai dit les dernières fois et tout. Genre tss, des fois c'est un peu compliqué à comprendre ça, ça je l'avoue, mais ça donne de la fierté un peu quand mettons quand tu gagnes avec les cartes et tout. J'ai appris que j'aimais beaucoup les services courts et tout, Puis genre avec les cartabads, ben ça, ça aide.			
Élève 6 J'ai pas aimé mon cours parce que j'ai mal joué et aussi parce que j'avais, j'avais une douleur à la jambe Puis, Les cartes, c'était quand même le fun. Ça n'a pas vraiment changé du dernier cours, ça nous a aidé à gagner Par contre, ça fait trois fois de suite qu'on a la même carte avec (...), puis on l'utilise à chaque game, ça aide beaucoup. Mais ouais, le cours j'avais pas eu fuffi de fun.			
Élève 7 L'émotion que j'ai vécue en jouant avec les cartes, c'est du plaisir, mais un peu de rage parce qu'on n'a pas gagné les games. Mais c'était vraiment le fun. Et. Bien, beaucoup de colère parce qu'on n'a pas gagné, même si on avait des cartes vraiment bonnes et j'ai beaucoup de joie. Genre vraiment du plaisir parce qu'on s'amuse bien même si on n'a pas gagné. Tss, dans la vie, genre c'est le fun, juste jouer, pas besoin de gagner. Bien que je ne suis pas vraiment bonne. Ma réflexion, que je ne veux jamais être une pro dans ce jeu là, mais que c'est plaisant jouer quand même, même si t'es pas bonne. Tu vas avoir plus de chance de gagner, même si tu gagnes pas. Genre j'ai manqué gagner plusieurs fois mais j'ai pas gagné.			
Élève 8 On n'a pas vraiment beaucoup utilisé les cartes. On les a utilisées à quelques reprises, mais vraiment pas souvent. Mais c'était quand même beaucoup le fun quand on utilisait les cartes. Je dirais pas grand chose, mais quand j'ai perdu contre (...) et (...) tandis que l'autre jour, je pense que le jour où on avait gagné, ils nous ont enclenché pour prendre leur revanche, j'étais contente. J'ai juste trouvé ça le fun. La réflexion que je me suis faite je crois le plus pendant les games, c'est quel bord les services ? Mais sinon pas en rapport avec les cartes.			
Élève 9 Les émotions que j'ai vécues c'est que j'ai vraiment eu du fun parce que c'était vraiment drôle. Un moment qui m'a marqué, bien, je sais pas quand je me suis mis à aller dans le jeu, puis là, bien on a n de ma gueule. Mais en tout cas. Mais les cartes m'ont pas plus aidé après ce sport là. Parce que je pouvais ça autant le fun avec. Puis sans. Ben sans les cartes là.			
Élève 10 Les émotions que j'ai vécues en jouant avec les cartes c'est du plaisir parce que c'est le fun jouer avec des cartes, finalement. Mais de la rage aussi parce que on a perdu toutes les games pareil. Ce qui m'a marqué, c'est qu'on a encore perdu, comme d'habitude, parce que on est nul, mais c'est pas grave, on s'amuse pareil. La réflexion qu'on ne va jamais réussir à jouer comme il faut, mais on s'amuse pareil et que les cartes en fait, c'est plus le fun jouer avec quand on n'a pas des mauvaises cartes.			

Cependant, lorsque le déplaisir domine et persiste tout au long de la séance, il peut altérer la perception de l'activité et réduire le plaisir global ressenti en éducation physique. Cette ambivalence est perceptible dans le témoignage de l'élève 3, qui exprime à la fois la frustration et la déception éprouvées face au hasard des cartes :

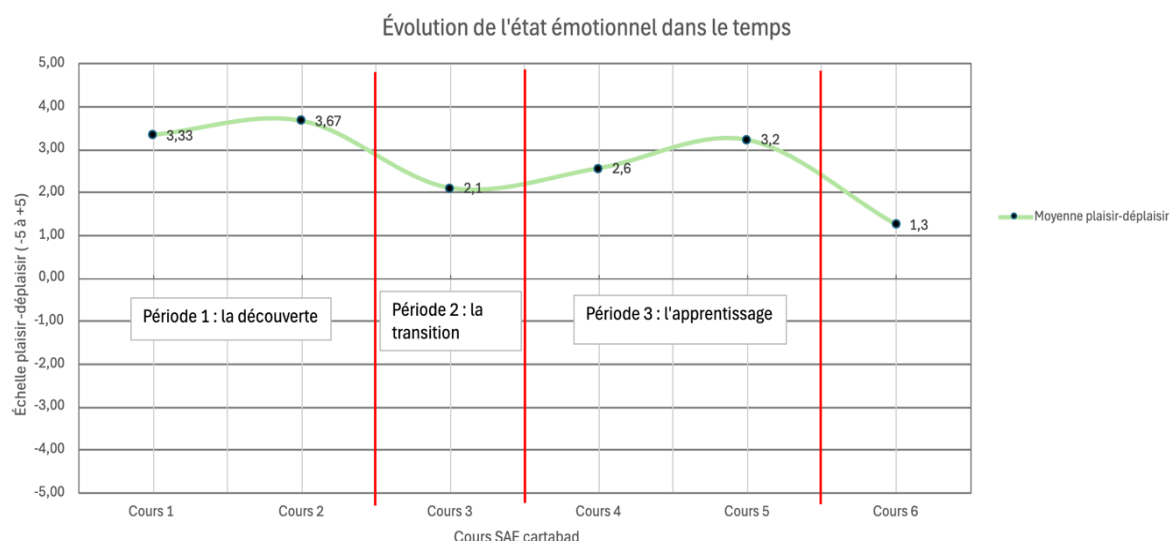
Le Cartabad a été plus injuste pour moi et mon ami parce qu'on avait beaucoup de cartes très nulles et très décevantes pour notre jeu. J'ai été beaucoup fâché. C'est une des premières émotions que j'ai eues aujourd'hui en jouant et déçues des cartes que j'ai eues. (Élève 3, cours 3)

Ainsi, ces propos traduisent la complexité des émotions vécues dans le dispositif, la joie, le plaisir et la satisfaction peuvent coexister avec la frustration, la colère ou la déception. Cette pluralité émotionnelle, inhérente à l'expérience d'apprentissage ludifiée, participe à la construction du rapport affectif que les élèves entretiennent avec leurs réussites et leurs échecs en contexte d'éducation physique.

4.2.3 Période 3 : Phase d'apprentissage par l'utilisation du dispositif ludique, évolution du plaisir d'agir vers une joie d'apprendre

Cette troisième période, illustrée dans le graphique ci-dessous, correspond aux cours quatre et cinq de la SAE en badminton. Elle se caractérise par une phase d'apprentissage plus approfondie, marquée par une appropriation accrue du dispositif didactique Cartabad, conçu pour ludifier les apprentissages et soutenir l'engagement des élèves. L'analyse de l'évolution de l'état émotionnel indique une remontée notable du niveau de plaisir ressenti, avec une moyenne de 2,6 au cours 4 et de 3,2 au cours 5 sur l'échelle du plaisir-déplaisir.

Figure 8 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (période 3 : l'apprentissage)



Cette progression traduit un regain d'émotions positives en lien avec le développement croissant du dispositif et la consolidation des apprentissages vécus dans un cadre ludique. Pour analyser cette période, quatre thèmes en ressorts : 1. la conception des apprentissages et la joie d'apprendre en situation de jeu, 2. le résultat des parties influence le plaisir perçu, 3. l'utilisation des cartes : entre développement technique et émotions vécues et 4. Les cartes comme outil d'équilibre et de valorisation émotionnelle.

4.2.3.1 Conception des apprentissages et de la joie d'apprendre en situation de jeu

Au cours de cette troisième phase, centrée sur la conception des apprentissages par l'utilisation du dispositif didactique Cartabad, les élèves mobilisent désormais les cartes dans une perspective stratégique, visant à élaborer des plans d'action collectifs pour affronter leurs adversaires. L'analyse des verbatims recueillis montre qu'une majorité d'élèves ($n = 7$) perçoivent les cartes comme des leviers tactiques favorisant l'élaboration de stratégies diversifiées et le renforcement d'émotions positives, telles que la joie et le

sentiment de compétence pendant l'activité. Ainsi, l'analyse de deuxième ordre du représentamen des élèves au cours de cette phase, met en évidence une évolution significative de leur compréhension du jeu. Les élèves passent d'une utilisation exploratoire du dispositif à une mobilisation réfléchie et intentionnelle des cartes, fondée à la fois sur la connaissance des adversaires et sur l'évaluation de leurs propres habiletés. Ce déplacement témoigne d'une transformation du rapport au jeu, où le plaisir immédiat cède progressivement la place à une joie d'apprendre plus durable et construite dans la temporalité.

Tableau 13 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 5 (représentamen)

Extrait des récits du représentamen des élèves	Cours : 5	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1 Aujourd'hui, j'ai vraiment aimé ça. C'était quand même le fun. Ça laisse des chances aux équipes un peu moins fortes de gagner pris d'avoir plus de fun au jeu. Fait que là, genre à cause d'une carte, ils ont réussi à remonter encore plus ils ont quand même gagné. Pis ça leur donne du mérite, ça leur donne la confiance qui fort qu'ils sont encore meilleurs. Pis c'est ce moment là qui était quand même le fun parce que c'est des gens ne sont pas habitués. Fais, comme ils sont pas vraiment compétitifs, ils ont pas vraiment l'intention de gagner. Pis là, ça leur a donné envie de gagner. Pis c'était vraiment le fun ça.		L'élève a du plaisir de jouer contre des adversaires qui sont moins développés, car ils ont une chance de gagner en utilisant le jeu. L'élève a du plaisir, malgré la défaite, de jouer contre des adversaires qui sont compétitifs en utilisant le jeu de cartes. Il retrouve un moment de compétition malgré le niveau plus faible des adversaires. L'élève a vécu des émotions ambivalentes lors de la séance, car il a réussi à faire des points en utilisant les cartes, mais il a tout de même perdu la partie à cause de son utilisation des cartes. L'élève est empathique dans sa façon d'agir, car il est en mesure de comprendre que les autres élèves souhaitent aussi gagner et que les cartes leur permet d'y parvenir. L'élève a vécu des émotions négatives, car il a perdu contre des adversaires plus faible que lui à cause des cartes. Cependant, il relativise cet émotion, car il est en mesure de comprendre que les adversaires étaient heureux de gagner cette partie.	Le jeu de cartes équilibre les forces de chacun L'utilisation des cartes permet de généré du plaisir L'utilisation des cartes peut faire perdre la partie (émotion négative) Vivre de l'empathie envers les autres élèves La puissance des cartes génère du plaisir chez l'élève
Élève 2 Mes émotions en jouant aujourd'hui, c'était joie. Un peu de rage aussi, parce qu'on a perdu à cause d'une carte. Et aussi. C'est ça. On a perdu à cause d'une carte, mais aussi on a réussi à faire un point. Le jeu de cartes oui, ça donne des chances aux autres équipes de gagner moins fort à cause des cartes, ça leur donne des chances mais aussi à nous, ça peut nous donner des chances vu qu'on est des fois plus meilleurs que d'autres, que les autres équipes, ils ont plus de chances de gagner avec les cartes. Après, c'était plus un peu, il y avait plus de suspense. Ça, c'est qu'entre l'équipe qui était au début moins forte que nous, a réussi à gagner grâce aux cartes. Donc c'est pour ça que j'avais un peu de rage. Mais il était content. Donc ça c'est le moment où mes émotions ont fait surface.		L'élève vit du plaisir car il a pigé des cartes puissantes. Le niveau de plaisir de l'élève est influencé par la puissance des cartes et de leur utilité pour sa stratégie. L'élève vivait un moment de difficulté, mais grâce à l'utilisation des cartes, il a réussi à gagner la partie facilement. L'élève mentionne que ce jeu ne serait probablement pas une sport aimé au olympique. Ainsi, il mentionne clairement qu'il n'a pas de plaisir à jouer avec les cartes, car on touche à l'originalité de ce sport en brisant plusieurs règles. Malgré une blessure, l'élève a choisi de jouer au cartabado. Ainsi, ce geste prouve qu'elle a du plaisir à jouer avec ce jeu et elle désire venir en EPS. L'élève vit des émotions partagées. Elle a du plaisir à jouer, mais elle se fait chicaner, car elle n'est pas en mesure d'utiliser les techniques demandées Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires.	L'utilisation des cartes permet de gagner la partie Les cartes changent la dynamique du sport ce qui influence négativement le plaisir Jouer avec une blessure Développement technique La participation des autres élèves génère du plaisir chez l'élève
Élève 3 Aujourd'hui en jouant au badminton avec les Cartabado. Ça a été un bon cours à cause qu'on a juste eu des très bonnes cartes comme des points cadeaux, puis plein d'autres choses qui sont très très fort. À un moment précis qui m'a marqué, c'est quand on allait gagner. Non, on allait perdre. On n'a pas gagné, mais on a mis le plus deux points en cadeau, puis ça nous a fait gagner sans qu'on n'ait rien à faire. Les réflexions que j'ai faites, je me suis dit que les cartabado là, si ça serait vraiment une règle qui faisait partie du badminton, là, le badminton serait probablement pas un sport aimé et dans les Olympiques ou des affaires comme ça.		Malgré une blessure, l'élève a choisi de jouer au cartabado. Ainsi, ce geste prouve qu'elle a du plaisir à jouer avec ce jeu et elle désire venir en EPS. L'élève vit des émotions partagées. Elle a du plaisir à jouer, mais elle se fait chicaner, car elle n'est pas en mesure d'utiliser les techniques demandées Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	L'utilisation des cartes permet de gagner la partie Les cartes changent la dynamique du sport ce qui influence négativement le plaisir Jouer avec une blessure Développement technique La participation des autres élèves génère du plaisir chez l'élève Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie
Élève 4 Finalement, j'ai pu jouer, je n'étais plus blessé, le suis blessé encore, mais je voulais jouer. Puis on a vraiment eu du fun. Mais surtout, c'est quand il nous dit de faire les techniques, puis tout. Mais en jeu, on oublie tout fait qu'on ne fait pas exprès d'oublier, mais là, elle nous chiale mais, Ce n'est pas notre faute. J'ai aimé ça parce que c'était le fun. Les cartes et les cartes aident à nous faire gagner et tout. J'ai aussi aimé le fait qu'il n'y avait pas de mauvais gagnants. On a joué contre une équipe où qu'ils n'étaient pas mauvais gagnants et c'était le fun.		Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Perception négative de sa progression dans ce sport
Élève 5 Ben tantôt, moi et (...) on a tellement ri, franchement, c'était vraiment drôle. Après ça. Comme je vais dire du suspense, on va dire ça de même. Après ça, un peu de la tristesse des fois quand les cartes ça ratent. Moi ça m'a vraiment fait rire que, on a fait gagner contre (...). Puis là, à ce moment là, j'ai raté mon service, mais on a été en tabouroute. C'était drôle.		Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Perception négative de sa progression dans ce sport
Élève 6 Un moment précis qui m'a particulièrement marqué, c'était quand moi pis (...), on a utilisé une carte qui, euh, on a fait un combo avec les cartes, ce qui nous a permis à faire, à gagner la partie. Ça, ça a été vraiment le fun.		Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Perception négative de sa progression dans ce sport
Élève 7 Aucune idée		Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Perception négative de sa progression dans ce sport
Élève 8 On ne les a pas tant utilisé que ça. Parce que, en fait, on s'est tout rendu compte que l'avais pas besoin des cartes, vraiment, pour aimer le sport. Oui, c'est le fun parce que ça peut t'aider à gagner, pis ça met des rajouts, des défis. Mais nous autres, on s'est rendu compte. En tout cas, moi je me suis rendu compte que j'ai pas besoin de ces cartes là. Tout le temps, tout le temps, tout le temps, à chaque match pour m'amuser. J'ai toujours du fun pareil sans. C'est sûr que ça peut rajouter des fois des trucs drôles. Les autres, ils trippent pas comme ça. C'est sûr que des fois c'est vraiment drôle, mais certaines cartes sont un peu plus plates. Ça permet surtout aussi d'aider à gagner, je crois. Ce qui m'a particulièrement marqué aujourd'hui. Je dirais, je le vois pas vraiment là, qu'on a eu du fun, en fait. Pendant l'activité, c'est encore le service de quel bord.		Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Perception négative de sa progression dans ce sport
Élève 9 Quand on a joué contre une équipe de gars qui jouent au badminton, et ça fini 11 à 6, on était trop forte. Est ce que l'utilisation du jeu de cartes badminton t'a permis de plus apprécier ce sport? Non, parce que je trouve que quand genre on n'en a pas besoin pour avoir du fun, on s'en fait déjà. Genre sans les cartes. Fait que je trouve qu'on n'en a pas besoin. Quelles émotions que j'ai vécues en jouant? C'est la colère, la tristesse de l'envie. Puis beaucoup de joie. Parce que j'ai gagné une game et j'ai perdu une game.		Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Perception négative de sa progression dans ce sport
Élève 10 C'est que ben on s'améliore petit à petit et qu'au fond, je suis meilleure. C'est qu'il y a des équipes fucking fortes pis on peut se faire essayer de se faire déloger par l'autre équipe. On a joué une fois avec les cartes, puis les autres fois ils voulaient pas jouer avec les cartes. So, on n'était pas assez forte.		Elle a vécu des émotions positives, car les cartes ont permis de gagner des parties, mais elle a aussi vécu des moments positifs par l'implication des adversaires. L'élève vit des émotions contradictoires pendant la partie, car elle peut vivre de la tristesse quand elle utilise mal les cartes, mais elle vit aussi du plaisir et du suspense en les utilisant. Malgré qu'elle a raté son service, et qu'elle était en colère après elle, l'élève est en mesure de trouver du plaisir dans son action L'élève vit des émotions positives comme du plaisir en jumelant des cartes ensemble pour doubler les effets ce qui influence le jeu à son avantage. Ainsi, il applique une stratégie pour gagner la partie.	Utilisation d'une stratégie avec les cartes pour gagner la partie Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Perception négative de sa progression dans ce sport

Comme le soulignent Hayes et Delignières (2011), cette joie se développe à partir des souvenirs positifs d'expériences antérieures et des aspirations projetées vers de futures réussites (p. 18). Dans le cadre de cette recherche, elle se manifeste par la satisfaction éprouvée lorsque les élèves parviennent à mettre en œuvre avec succès une stratégie qu'ils jugent efficace et signifiante. Cette dynamique se reflète dans le témoignage d'un élève, qui illustre la joie issue de la réussite collective et du sentiment de contrôle sur l'action:

Un moment précis qui m'a particulièrement marqué, c'était quand moi pis (...), on a utilisé une carte qui. euh, on a fait un combo avec les cartes, ce qui nous a permis à faire, à gagner la partie. Ça, ça a été vraiment le fun. (Élève 6, cours 5)

En ce sens, les préoccupations des élèves ne sont plus orientées vers la découverte de l'activité, mais davantage vers l'apprentissage intentionnel et la maîtrise des actions réalisées au sein du jeu, comme en témoigne l'analyse de second ordre. Ce déplacement marque une évolution dans la dynamique émotionnelle des élèves : le plaisir éprouvé ne découle plus seulement de la nouveauté ou du caractère ludique du dispositif, mais d'une joie d'apprendre, soutenu par la compréhension des enjeux stratégiques et la mise en œuvre d'actions efficaces.

4.2.3.2 Résultat des parties influence le plaisir perçu

Le résultat obtenu au cours des parties apparaît comme un facteur déterminant dans la perception du plaisir que les élèves associent à l'activité ludifiée. L'analyse de second ordre des préoccupations révèle que plusieurs d'entre eux ($n = 3$) expriment, à travers leurs récits d'expérience, que leur plaisir est étroitement lié à la victoire face à leurs adversaires.

Tableau 14 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 4 (Engagement)

Extrait des récits de l'engagement des élèves (préoccupations)	Cours : 4	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1 Aujourd'hui, c'était vraiment le fun le jeu de cartes, parce que d'autres équipes ne sont pas nécessairement très très bonnes, parce qu'elles ne jouent pas souvent, puis ça leur donne vraiment une chance. Fait que là, elles se donnent trois points au début, ce qui nous donne vraiment du challenge. Ça nous met de la pression. Puis là, on doit remonter, puis là on a réussi à remonter.		Utilisation des cartes comme un défi contre des adversaires moins forts	Le résultat des parties (émotion positive)
Élève 2 J'ai vécu. J'étais joyeux parce que l'autre équipe s'était fait donner trois points de plus. Fait que là, ils partaient avec une avance de trois points. Puis nous, on a réussi à les rattraper, puis à gagner. Dans le fond, ça fait que j'étais vraiment content, puis c'était vraiment le fun. Bien, c'est ça. C'est le moment précis. C'est quand on a gagné contre l'équipe puis qu'ils avaient donné deux points, puis c'était vraiment une bonne équipe. Fait qu'on avait eu de la misère à rattraper. Mais on avait réussi. Fait que là, j'ai vraiment eu de la joie.		L'importance de la victoire contre ses adversaires.	
Élève 3 Le cours a été extrêmement décevant à cause que j'avais pas de talent et aussi que les cartes étaient nulles, était mal, mal mis aléatoirement. On a eu deux cartes qui donnaient juste des points et une qui ne changeait rien au jeu. On s'est fait détruire pendant le jeu et c'était juste décevant. J'ai été vraiment beaucoup fâché. Puis j'ai trouvé que c'était encore injuste pour nous parce que les autres adversaires pendant une game ont fait qu'on devait déposer notre raquette aux quatre prochains services. Puis dès qu'ils frappaient, on pouvait la ramasser. En ce moment, les cartes m'ont pas vraiment fait apprécier le jeu. C'était juste un peu plus décevant.		sa victoire difficile contre ses adversaires	L'utilisation des cartes (émotion positive)
Élève 4 Aucune donnée		Préoccupation négatives des cartes et par ses qualités techniques	
Élève 5 Franchement, j'ai tellement trouvé ça drôle. On a comme modifié une carte parce qu'il n'y avait pas le Cloche-pied. On a joué à un pied, mais c'était tellement drôle. Bon, on a perdu, mais c'est pas grave. C'était rigolo, c'était fou. J'ai appris que même si admettons, on gagne pas toujours, on peut toujours être heureux. Je le savais déjà, mais ça me l'a encore plus prouvé. Parce qu'avec les cartes, tu gagnes, tu gagnes pas tout le temps et tout c'est normal. C'est ça? Comment je pourrais dire ça? Ça? Ça montre le niveau de difficulté du jeu.		Utilisation des cartes par l'adversaire	Le résultat des parties (émotion négative)
Élève 6 Durant le cours, j'ai pas eu tant de fun que ça parce que mon coéquipier. Donc comme je disais, mon mon coéquipier n'avait pas l'air d'avoir tant de fun que ça, fait que moi non plus j'ai pas eu tant de fun que ça. Mon utilisation du jeu de cartes qui m'a permis d'apprécier le sport, ben c'est ça. Ça nous a donné des points gratuits, c'était quand même fun.		Utilisation des cartes qui diminuent son plaisir de jouer	
Élève 7 Les émotions que j'ai vécues en jouant au jeu des cartes, c'est de la colère parce qu'il y a des moments qu'on a manqué perdre, puis de la joie parce que j'ai quand on a gagné toutes nos games. C'est l'émotion qui m'a marqué. C'est la joie parce que c'était le fun tss j'étais heureuse. Mais ça fait que je ne suis pas si nul que ça et que ben c'est ça. C'est quand même le fun, tu sais. J'ai toujours aimé le sport, j'ai jamais vraiment été fan de badminton, mais c'est le fun pareil. Puis il m'a permis. On nous a permis d'avoir plus de chances de gagner parce que sans carte, on aurait perdu.		les critères d'une carte et par son utilisation	Jouer plus longtemps
Élève 8 En jouant aux jeux de cartes au badminton. J'ai ressenti pas autant de plaisirs que d'habitude puisqu'on n'avait pas autant des si belles cartes que ça et qui était le fun. Qu'est-ce qui m'a marqué? Je n'en ai pas vraiment. On a perdu 11 à 1 contre les gars, c'est un détail. Première activité, rien sur les cartes, c'est juste vraiment les services pour être sûr d'être du bon côté.		sa participation dans le jeu	
Élève 9 Aujourd'hui c'était. C'était vraiment fun parce que on a plus jouer, on a plus jouer. Puis les cartes étaient assez drôles, genre comme aller à cloche pied. C'était drôle. Ben aujourd'hui, oui, bien vu que c'était drôle, c'était plus le fun que les cours d'avant. Et puis les cartes étaient plates avant, genre là.		le manque de plaisir de son partenaire	Vivre des émotions positive en jouant avec le jeu de cartes
Élève 10 Les émotions que j'ai vécues, c'est beaucoup de joie parce qu'on a gagné tous nos matchs, bah plus nos games, bah c'est la même affaire. On a utilisé une fois les cartes parce que les autres ne voulaient pas, les autres qu'on a joué contre. Et c'était vraiment amusant parce que ben on a fait chier l'autre équipe. C'est quand on a gagné les points. Parce que la première fois c'était vraiment, vraiment genre extraordinaire. Que ben je suis pas si pire dans ce jeu là. Je suis pas si nul mais que si je me force, je suis capable de de jouer là. Ben en fait c'est fucking compliqué, C'est vraiment compliqué. Genre je. Comment on tient la chose là, l'affaire là, bon la raquette là. Ouais, mais que j'aime quand même ce sport là. Mais je le ferai pas de mon Passe-Temps favori.		l'utilité des cartes	
		les parties gagnées	L'utilisation des cartes par l'adversaire (injustice)
		ses émotions et ses capacités techniques.	
		l'utilisation des cartes pendant les parties.	La participation de son coéquipier
		le manque de cartes intéressantes	
		sa partie perdue et par son placement sur le service	Sa participation dans le jeu
		son temps de jeu et par les cartes utilisés	
		l'utilisation des cartes	La façon de gagner les points au badminton
		ses parties gagnées	
		l'utilisation des cartes et les émotions des autres élèves.	

La réussite semble alors constituer un repère central dans l'évaluation affective de leur engagement. À l'inverse, les défaites génèrent des émotions négatives, traduisant la déception de ne pas avoir atteint l'objectif fixé. Les élèves oscillent ainsi entre plaisir et déplaisir, selon le résultat final de la partie, illustrant la tension émotionnelle propre aux dynamiques compétitives. Cette ambivalence émotionnelle témoigne d'un apprentissage en construction, où le plaisir reste encore fortement conditionné par l'issue du jeu, comme en témoigne le récit de l'élève 10 :

Quelles émotions que j'ai vécues en jouant ? C'est la colère, la tristesse de l'envie. Puis beaucoup de joie. Parce que j'ai gagné une partie et j'ai perdu une partie. (Élève 10, cours 5)

Cependant, l'utilisation des cartes introduit un changement progressif dans la philosophie de jeu des élèves, particulièrement en ce qui concerne la relation entre victoire et plaisir. Alors qu'au départ, la satisfaction éprouvée reposait sur le fait de gagner, les propos recueillis témoignent d'une transformation progressive, les élèves prennent conscience que le plaisir peut exister indépendamment du résultat final.

Ainsi, les cartes sont un médiateur pédagogique favorisant une expérience ludique où le plaisir découle davantage du processus de jeu, de la mise en action des stratégies et des interactions vécues, plutôt que du seul aboutissement compétitif. Cette évolution traduit une appropriation plus mature de l'activité, où la joie d'apprendre se construit dans la reconnaissance des efforts, la compréhension du dispositif et l'acceptation de la défaite comme partie intégrante de l'expérience d'apprentissage. Ce changement de regard est illustré par les propos de l'élève 5, qui exprime cette redéfinition du plaisir en contexte d'incertitude :

J'ai appris que même si admettons, on ne gagne pas toujours, on peut toujours être heureux. Je le savais déjà, mais ça me l'a encore plus prouvé. Parce qu'avec les cartes, tu gagnes, tu ne gagnes pas tout le temps et tout et c'est normal. C'est ça ? Comment je pourrais dire ça ? Ça ? Ça montre le niveau de difficulté du jeu. (Élève 5, cours 4)

4.2.3.3 Utilisation des cartes : entre développement technique et émotions vécues

L'introduction des cartes dès le premier cours visait à soutenir le développement des habiletés techniques et tactiques des élèves à travers une approche ludifiée de l'apprentissage. Dans un premier temps, les élèves étaient principalement concentrés sur la compréhension du fonctionnement des cartes afin de pouvoir participer efficacement au Cartabad. Toutefois, comme il est démontré chez plusieurs élèves (n=5), par l'analyse de second ordre du représentamen dans le tableau 14, leur rapport au dispositif s'est transformé : lors de cette période, ils perçoivent désormais les cartes comme un outil d'amélioration personnelle, favorisant leur progression au sein de l'activité. Ainsi, l'élève 10 le mentionne dans ses récits d'expérience : « C'est que ben on s'améliore petit à petit et qu'au fond, je suis meilleure ». (Élève 10, cours 5)

En ce sens, les cartes ne se limitent plus à un rôle ludique. Elles deviennent un levier d'apprentissage technique, permettant aux élèves d'expérimenter, d'ajuster et de consolider leurs compétences motrices à travers le jeu.

Cependant, malgré leur potentiel formateur, l'utilisation des cartes peut également générer certaines difficultés. Tous les élèves ne parviennent pas à réaliser les apprentissages visés, notamment lorsque les consignes associées aux cartes s'avèrent complexes ou perçues comme contraignantes. Ces situations peuvent altérer le plaisir

ressenti pendant l'activité, en raison d'un sentiment d'injustice ou d'un déséquilibre dans le jeu, comme en témoigne l'élève 3 pendant ses récits :

Puis j'ai trouvé que c'était encore injuste pour nous parce que les autres adversaires, pendant une partie, ont fait qu'on devait déposer notre raquette aux quatre prochains services. Puis, dès qu'ils frappaient, on pouvait la ramasser.
(Élève 3, cours 4)

Ce constat met en évidence la dualité du dispositif, s'il soutient l'apprentissage par le jeu, il peut aussi, dans certaines conditions, entraîner du déplaisir lorsque les contraintes dépassent les capacités perçues des élèves. Cette tension rappelle l'importance d'un équilibre entre défi et compétence, condition essentielle à l'expérience du plaisir en contexte d'apprentissage.

4.2.3.4 Utilisation des cartes comme outil d'équilibre et de valorisation émotionnelle

Le dispositif Cartabad repose sur un ensemble de consignes et de contraintes intégrées à la structure du jeu. Ces éléments contribuent à rééquilibrer les forces entre les joueurs, permettant à chacun de vivre des expériences de réussite, quelle que soit son habileté initiale. L'analyse de second ordre du représentamen, tel que démontré dans le tableau 14, met en évidence que des élèves ($n = 3$) soulignent, dans leurs récits d'expérience, l'importance de ces moments de rééquilibration des forces dans la dynamique du jeu. Ces élèves perçoivent que le dispositif favorise une forme d'équité qui soutient leur engagement et leur plaisir à jouer. Ainsi, un élève possédant des compétences techniques plus limitées peut tout de même compétitionner de manière équitable avec des adversaires plus expérimentés, ce qui contribue à renforcer sa confiance et son sentiment de compétence.

Ce mécanisme d'équilibrage favorise un sentiment de compétence et renforce la confiance en soi des élèves qui, autrement, auraient pu se percevoir en situation d'infériorité. En vivant ces réussites, ils développent de nouveaux objectifs personnels, tout en éprouvant un plaisir lié à la progression et à la reconnaissance de leurs efforts. Le témoignage suivant illustre cette dynamique, où l'expérience du jeu devient un levier d'engagement et de motivation :

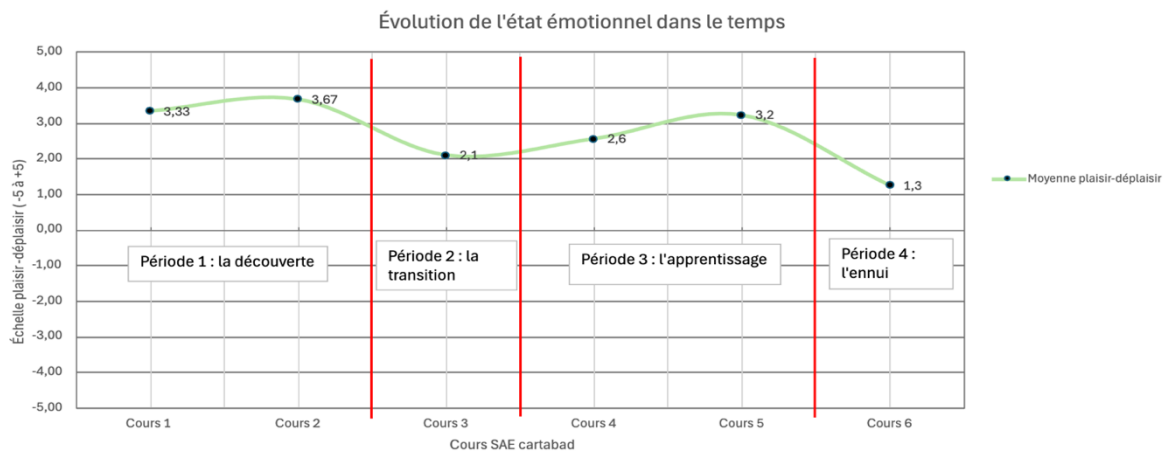
Fait que là, genre à cause d'une carte, ils ont réussi à remonter encore pis ils ont quand même gagné. Pis ça leur donne du mérite, ça leur donne la confiance qui fait qu'ils sont encore meilleurs. Pis c'est ce moment-là qui était quand même le fun parce que ce sont des gens [qui] ne sont pas habitués. T'sais, comme ils ne sont pas vraiment compétitifs, ils n'ont pas vraiment l'intention de gagner. Pis là, ça leur a donné envie de gagner. Pis c'était vraiment le fun ça. (Élève 1, cours 5)

Ainsi, les cartes ne servent pas uniquement à introduire une dimension ludique, mais participent également à la construction d'un climat émotionnel positif, où les élèves moins performants peuvent vivre des moments de joie, de valorisation et d'appartenance au groupe.

4.2.4 Période 4 : Phase d'ennui pour l'utilisation du dispositif ludique, désintérêt pour le Cartabad

Cette dernière période représentée par le graphique ci-dessous se concentre exclusivement sur le cours six de la SAE en badminton. Elle est centrée sur la contradiction des intérêts pour l'utilisation du dispositif didactique (Cartabad) utilisé pour ludifier les apprentissages des élèves.

Figure 9 : Évolution de l'état émotionnel dans le temps (période 4 : l'ennui)



Lors de cette période, nous pouvons constater, avec l'aide du graphique, que l'état émotionnel des élèves diminue grandement en rapport avec les cours de la troisième période pour se situer à 1,3 de moyenne sur l'échelle de l'état émotionnel. C'est la plus basse moyenne dans l'ensemble des six cours. Lors de cette période, les élèves commençaient leur évaluation technique au badminton. Pour analyser cette période, deux thèmes en ressorts : 1. l'inutilité des cartes dans la phase de jeu qui suscite des émotions négatives et 2. l'utilisation des cartes pour le développement des émotions et de nouvelles dynamiques de jeu.

4.2.4.1 Inutilité des cartes dans la phase de jeu qui suscite des émotions négatives

Lors de la dernière période de la SAE en badminton intégrant le dispositif Cartabad, plusieurs élèves expriment une forme de désengagement à l'égard de l'utilisation des cartes. Ainsi, notre analyse de second ordre du représentamen démontre, par les récits d'expérience, que les élèves (n=3) utilisent de moins en moins les cartes pendant les parties, traduisant une diminution de leur usage au fil des séances : « Est-ce que le jeu de cartes de badminton t'a permis de plus apprécier ce sport ? Non parce qu'on n'a pas vraiment pris les cartes ». (Élève 9, cours 6)

En délaissant les cartes, les élèves semblent recentrer leur attention sur les règles conventionnelles du badminton, privilégiant l'aspect compétitif et technique du jeu au détriment du cadre ludifié proposé. Cette mise à distance du dispositif peut toutefois s'expliquer par un jugement négatif porté sur certaines cartes, perçues comme désavantageuses ou inappropriées dans leurs stratégies, comme il est mentionné par l'élève 6, pendant son récit d'expérience : « Puis, durant ce match-là, on n'a pas utilisé les cartes. Mais ça, c'est parce que nos cartes n'étaient vraiment pas bonnes. Mais sinon, on les aurait probablement utilisées ». (Élève 6, cours 6)

Tableau 15 : Analyse des récits d'expérience pour le cours 6 (représentamen)

Extrait des récits du représentamen des élèves	Cours : 6	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1 C'était vraiment le fun. J'ai vraiment aimé ça encore. Tss, je me répète, mais c'est vraiment le fun parce que ça laisse une chance. Puis comme ça te fait faire des défis. C'est le fun qu'il y ait une autre équipe qui te donne un défi puis que tu réussis à le faire. C'est vraiment le fun. Après ça, c'est vraiment juste ça. C'est ça rend le jeu un peu plus complexe. Ça donne une nouvelle branche comme ça. Ça, ça montre que tu peux le faire. Même avec des défis. Tu peux, tu peux réussir. Ça te laisse quand même des chances. Les cartes ne sont pas non plus trop fortes.		L'élève a du plaisir à réaliser les défis soumis pendant la partie par les adversaires quand ils utilisent les cartes. L'utilisation du terme "nouvelle branche" chez l'élève signifie pour lui que le jeu du cartabad permet d'offrir une nouvelle possibilité de jeu pour progresser et mettre en place des défis adaptés à la progression des élèves	L'utilisation des cartes par l'adversaire est vu comme un défi Les cartes offrent une dynamique de jeu différente Les cartes n'offrent pas d'avantage pour améliorer le jeu
Élève 2 Aucune donnée			
Élève 3 En jouant au Cartabad, j'ai été vraiment déçu. C'était pas très intéressant, ça m'a ça m'a déçu. C'est, je trouve que les cartes ont été beaucoup inutiles durant le jeu. ben, il ne donnait pas d'avantages tant que ça. Comme il y en a un qui rendait le volant petit. Puis ça, c'était juste tannant parce qu'on voit quasiment pas le volant. Puis il va à 2000 à l'heure. C'est que probablement que pour les deux équipes, on n'a pas eu de fun, on n'a pas demandé après, là. Mais tu sais, on a vu dans leur visage que aussi ils avaient pas l'air de tripper sur cette affaire là. Puis ça m'a pas vraiment permis de de plus apprécier le sport à cause que ça a juste été plus dur, plus plate.		L'élève vit des moments de frustration parce que les cartes n'offrent pas d'avantage permettant une amélioration de son propre jeu. Ainsi, malgré l'utilisation du petit volant pour changer la dynamique de la partie, il ressent des émotions négatives. L'élève ne vit pas de plaisir en pratiquant le cartabad et il est en mesure de juger du manque de plaisir des adversaires en lisant leur expression faciale. L'élève préfère jouer simplement au badminton, car c'est ce qui lui procure du plaisir. Ainsi, le jeu de cartes ne lui procure peu ou aucun plaisir dans son utilisation	L'utilisation des cartes permet de généré du plaisir L'utilisation des cartes peut faire perdre la partie (émotion négative) Jugement du manque de plaisir des autres élèves dans l'utilisation des cartes
Élève 4 J'ai vraiment aimé ça, le cours. Parce que. Parce que c'était vraiment le fun. On faisait juste niaiser. En plus, on jouait avec mes amis. Puis à la place de faire une game de 11, on a fait une game de 21. C'était vraiment. C'était vraiment drôle parce qu'avec les cartes, à un moment donné, on a pogné une carte où est ce qu'il fallait qu'on mette un oeil de pirate. Puis c'était. C'était vraiment drôle de voir mon ami avec ça sur la tête.		L'élève a eu du plaisir à niaiser pendant le cours ce qui influence négativement l'apprentissage de l'élève L'élève modifie les règlements du jeu afin d'augmenter le temps de la partie. Par cette action, elle solidifie le fait qu'elle désire jouer plus longtemps avec les cartes. L'élève a vécu du plaisir, car elle a du mettre un cache-oeil. Un action qu'elle n'aurait pas pu faire au badminton. Ainsi en changeant les stimuli, elle découvre de nouvelles expériences.	Les cartes ne sont pas utiles pour avoir du plaisir Déviance du comportement de l'élève qui influence négativement l'apprentissage Modification des règlements des cartes
Élève 5 Aucune donnée			
Élève 6 Durant ce cours là, j'ai pas eu de fun parce que j'ai fait un match, puis je me suis blessé au ventre. Fait que j'ai pas. J'ai pas vraiment eu de fun durant mes matchs. Puis durant ce match là, on n'a pas utilisé les cartes. Mais ça c'est parce que nos cartes étaient vraiment pas bonnes. Mais sinon, on les aurait probablement utilisées. Un moment précis de la séance, j'avais fait un smash durant le match, ce qui m'avait fait vraiment mal. Mais il était très beau le smash. Fait que j'étais quand même fier.		L'élève a vécu des moments de frustration par sa blessure qui limitait ses mouvements et ses difficultés à performer. L'élève n'a pas de plaisir à jouer avec les cartes, car elles ne sont pas utiles pour sa stratégie. Cependant, ses émotions sont influencées par l'utilité de la carte, car il aurait utilisé les cartes si elle avait été meilleur.	Jouer avec une blessure Développement technique
Élève 7 J'ai eu beaucoup de plaisir à jouer aux cartes, surtout avec le mini volant. C'était vraiment drôle parce que vu qu'il y allait, vu qu'il était petit, il allait vite. Fait qu'il fallait se grouiller pour bouger.		L'élève vit de la fierté, car il a réussi un smash contre son adversaire, malgré qu'il jouait avec une blessure. L'élève vit des émotions positives en jouant avec les cartes, car elle peut utiliser des objets qui ne sont pas dans le jeu habituellement ce qui diversifie son intérêt et les gestes qu'elle peut faire.	Vivre des échecs
Élève 8 Les émotions que j'ai vécu, aujourd'hui, en jouant au jeu de cartes. J'ai pas vraiment joué. J'ai eu de la rage, un peu beaucoup de rage parce que j'arrivais pas à faire des bons coups. Mais c'est pas les cartes. Un moment précis qui ma marqué, qui m'a marqué, quand j'ai botcher tous les trucs que je faisais. Puis finalement, mes genoux me fait trop mal. Faque je crampais en deux et je me ramassais en étoile à terre.		La frustration est ressentie par l'élève, car elle n'est pas en mesure de réaliser les coups qu'elle souhaite au badminton. L'élève vit des échecs en rattrant ses coups au badminton ce qui l'affecte. De plus, elle vit beaucoup de fatigues, car elle a subi des crampes musculaires ce qui peut diminuer son plaisir de jouer.	Le jeu de cartes équilibre les forces des joueurs Réutilisation des cartes dans un avenir rapproché
Élève 9 Pendant le jeu, j'ai vécu quand même. J'ai eu de la rage parce que. Parce que je réussissais pas mes coups. Est-ce que le jeu de carte de badminton t'a permis de ne plus apprécier ce sport? Non parce qu'on n'a pas vraiment pris les cartes.		L'élève vit de la colère et de la rage, car elle n'est pas en mesure de réussir les objectifs qu'elle s'est fixé pendant les parties. Ainsi en rattrant ses coups, elle n'est pas en état de vivre de la satisfaction et voir ses objectifs se réaliser. L'élève n'utilise pas les cartes pendant le jeu ce qui influence négativement son intérêt pour l'activité de cartes.	
Élève 10 Les sentiments que j'ai reçu en jouant, c'est de la colère, de la tristesse et tout, mais c'est drôle avec les cartes parce que c'était le fun pis c'est tout et tout. Ce que j'ai ressenti, c'est le fun, vraiment avec les cartes. Parce que c'est plus, c'est plus jouable. Parce que moi je sais que c'est à cause de la raquette que je suis nulle, c'est pas à cause de moi. Genre on pourrait continuer à faire ça même s'il y a beaucoup de gens qui ne les utilisent pas, moi je les utilise et voilà.		L'élève vit des émotions contradictoires pendant qu'elle joue avec les cartes. Elle passe du plaisir à la colère pendant le jeu ce qui pourrait s'expliquer par ses attentes par rapport à ses objectifs. L'élève a du plaisir à jouer avec les cartes, car elle s'améliore et le jeu est plus facile. L'équilibre des forces est plus normale. L'élève aimerait continuer à utiliser les cartes pour jouer au jeu ce qui prouve qu'elle a pris goût au jeu et développe un intérêt.	

Cette perception d'inutilité génère parfois des émotions négatives chez les élèves, qui peuvent se désintéresser progressivement du jeu. Le plaisir initialement associé au caractère ludique du Cartabad laisse alors place à une forme de déception ou d'ennui, lorsque les cartes sont perçues comme n'apportant ni avantage ni valeur ajoutée à l'expérience de jeu. Cette perception est mentionnée dans les propos de l'élève 3 :

En jouant au Cartabad, j'ai été vraiment déçu. Ce n'était pas très intéressant, ça m'a déçu. Je trouve que les cartes ont été beaucoup inutiles durant le jeu. Ben, elles ne donnaient pas d'avantages tant que ça. Comme il y en a une qui rendait le volant petit, puis ça, c'était juste tannant parce qu'on ne voit quasiment pas le volant. Puis il va à 2000 à l'heure. (Élève 3, cours 6)

Ainsi, cette phase témoigne d'un glissement du plaisir vers le déplaisir, lié à la perte de sens du dispositif ludique lorsque les cartes ne soutiennent plus la motivation ou le sentiment de compétence des élèves.

4.2.4.2 Utilisation des cartes pour le développement des émotions et de nouvelles dynamiques de jeu

Bien que certaines cartes aient été perçues comme inutiles par quelques élèves, leur utilisation pendant le cours 6 montre qu'elles conservent un rôle significatif lorsqu'elles s'intègrent efficacement dans la stratégie de jeu des participants. L'analyse de second ordre du représentamen, comme démontré dans le tableau 17, révèle que quatre élèves soulignent, dans leurs récits d'expérience, que les cartes introduisent une dynamique renouvelée, transformant les repères habituels du badminton et ouvrant la voie à une expérience ludique où créativité et prise de risque s'entremêlent.

Cette transformation du rapport au jeu favorise une recherche de défi et une redécouverte du plaisir d'agir à travers la complexification des situations vécues. L'élève 1

illustre bien cette perspective, car son témoignage met en lumière la manière dont les cartes ajoutent de la profondeur et de la variété à l'expérience de jeu, en maintenant un équilibre entre défi et réussite :

Après ça, c'est vraiment juste ça. C'est ça rend le jeu un peu plus complexe. Ça donne une nouvelle branche comme ça. Ça, ça montre que tu peux le faire. Même avec des défis. Tu peux, tu peux réussir. Ça te laisse quand même des chances. Les cartes ne sont pas non plus trop fortes. (Élève 1, cours 6)

Certaines cartes qui ajoutent des éléments matériels ou symboliques, comme le port d'un cache-œil de pirate ou la modification du volant, viennent perturber les repères habituels tout en préservant les dimensions techniques et tactiques du badminton. Ces ajustements créent des situations à la fois stimulantes et humoristiques, où les émotions positives, telles que la joie et le rire, se mêlent au plaisir de jouer. Ce détournement contrôlé du cadre sportif, comme démontré par les propos de l'élève 4, renforce l'engagement émotionnel des élèves et favorise une attitude plus ouverte envers l'activité : « C'était vraiment drôle parce qu'avec les cartes, à un moment donné, on a pogné une carte où il fallait qu'on mette un cache-œil de pirate. Puis c'était vraiment drôle de voir mon ami avec ça sur la tête ». (Élève 4, cours 6)

Ainsi, les cartes permettent de redéfinir la relation des élèves au jeu, en intégrant simultanément les dimensions technique, sociale et émotionnelle de l'expérience. Elles favorisent un plaisir d'agir fondé autant sur la réussite que sur le caractère ludique et imprévisible du dispositif.

Dans l'ensemble, l'analyse des récits d'expérience met en évidence une évolution globale partagée par les élèves à l'échelle du groupe. Au fil des cours, ils développent une compréhension plus fine du dispositif Cartabad et une capacité accrue à articuler plaisir,

apprentissage et émotions vécues. Les cartes, initialement perçues comme un simple outil ludique, deviennent progressivement un levier de progression, favorisant la joie d'apprendre et la motivation à travers les réussites partagées et les défis surmontés.

Toutefois, à une échelle plus fine d'analyse, apparaissent des profils singuliers qui témoignent de parcours émotionnels et d'engagements différenciés face au dispositif. Si certains élèves trouvent dans le *Cartabad* une source constante de motivation et de plaisir, d'autres expriment des résistances, des frustrations ou un désintérêt lorsque les cartes ne répondent pas à leurs attentes. Ces variations illustrent la complexité du rapport au plaisir et invitent à examiner, dans la prochaine partie, comment ces trajectoires individuelles se construisent et se distinguent au sein du collectif.

4.3 Développement des dynamiques singulières des élèves au Cartabad

Après avoir décrit et expliqué la dynamique émotionnelle globale observée à l'échelle du groupe, cette seconde partie de ce chapitre démontra une analyse plus fine des trajectoires individuelles qui a permis de mettre en évidence des profils singuliers d'élèves face à l'utilisation prolongée du dispositif ludifiant les apprentissages au badminton. Ces profils, regroupés selon leurs caractéristiques communes, donnent lieu à quatre dynamiques typiques : une dynamique croissante au plaisir, une dynamique constante au plaisir, une dynamique décroissante au plaisir et une dynamique croissante au déplaisir.

Ces dynamiques singulières, issues de l'émergence dans l'analyse chez les dix élèves pendant six cours au badminton, permettent de rendre compte comment les élèves construisent leur rapport émotionnel, au fil des séances, en utilisant le Cartabad comme dispositif ludique dans les apprentissages. Elles s'ancrent dans une lecture dynamique du

signe hexadique, composé du *représentamen* (R), de l'unité d'expérience (U), des actualités potentielles (A), du référentiel (S), de l'engagement (E) et de l'interprétant (I). À partir de l'analyse de second ordre que nous avons effectué avec les extraits des élèves pour chacune des composantes du signe hexadique, nous avons développé un tableau (Tableau 18), à la manière de Terré, Huet et Sève (2020b) qui reprend l'évolution du champ d'action de chacun des élèves dans le temps pour la situation d'apprentissage. Ainsi, chaque dynamique singulière est exposée à travers une évolution de l'état émotionnel en rapport avec le dispositif ludique dans les apprentissages.

4.3.1 Dynamique croissante au plaisir

Cette première dynamique, représentée par un seul élève (Élève 7), illustre une évolution croissante et positive de l'état émotionnel au fil des cours lors de l'utilisation du *Cartabad* comme dispositif didactique ludifiant les apprentissages (Figure 10).

Tableau 16 : Grille de l'évolution du champ d'action de l'élève 7

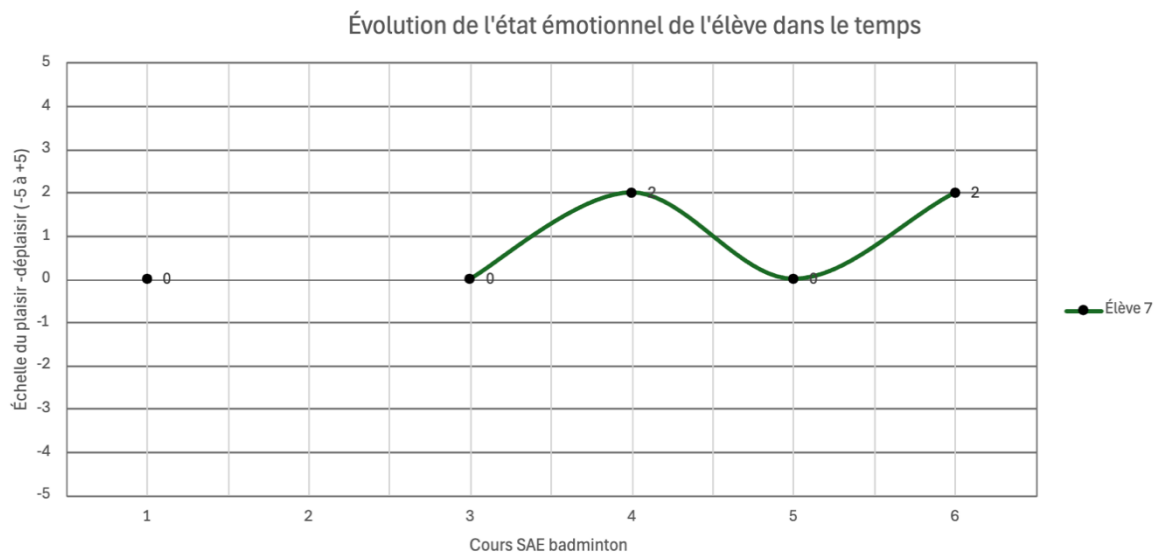
Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	plaisir de jouer avec les objets du jeu						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Amélioration qualités techniques						
	Manque de connaissance (stress)						
	Résultats des parties (déplaisir dans la défaite)						
	Résultats des parties (plaisir)						
	Manque de capacités techniques (déplaisir)						
	Frustration/colère						
	Recherche la compétition						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Déplaisir en jouant avec son coéquipier						
	Déplaisir de jouer au badminton						
	N'est pas en mesure de se voir meilleur avec le jeu						
	Intérêt pour le sport						
	Change sa perception d'elle (positivement)						
Composante matérielle							
Cartabad	L'utilisation des objets du jeu						
	Les consignes des cartes						
	Utilisation des cartes						
	Modification des consignes du jeu						

Le profil type de cette dynamique est un élève qui commence le cours 1 en vivant des émotions neutres ou négatives, comme on peut le constater par la courbe de l'évolution du plaisir de l'élève 7 (Figure 10). Cependant, au fil des cours, ce profil développe un intérêt pour le dispositif en vivant du plaisir par l'utilisation des cartes pendant la partie. Toutefois, il peut vivre du déplaisir, voir de la frustration dans l'action du jeu, car il n'atteint pas ses objectifs, mais, majoritairement, le plaisir sera l'émotion qui ressortira de l'activité pratiquée. Cette ambivalence émotionnelle est clairement mentionnée pendant le récit d'expérience de l'élève au cours 4 :

L'émotion que j'ai vécue en jouant avec les cartes, c'est du plaisir, mais un peu de rage parce qu'on n'a pas gagné les parties. Mais c'était vraiment le fun. Et. Bien, beaucoup de colère parce qu'on n'a pas gagné, même si on avait des cartes vraiment bonnes et j'ai beaucoup de joie. Genre vraiment du plaisir parce qu'on s'amusait bien même si on n'a pas gagné. (Élève 7, cours 4)

À la toute fin de la SAE, on peut remarquer que l'élève vit majoritairement des émotions positives en jouant avec les cartes et le jeu. En résumé, ce profil est typique d'un élève qui avait peu d'intérêt et d'attirance envers le Cartabad, mais qu'au fil des cours, il a pu développer un certain intérêt pour le Cartabad en apprenant à utiliser les cartes, pour, finalement, construire un plaisir durable pour l'utilisation du dispositif ludique.

Figure 10 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 7



4.3.1.1 Développement de la dynamique sur le continuum plaisir d'agir/déplaisir/joye d'apprendre

Au début de la SAE, ce type d'élève manifeste principalement des émotions neutres ou négatives à l'égard du dispositif ludique. Comme l'illustre la courbe de l'évolution du plaisir de l'élève 7 (Figure 10), cette phase initiale est marquée par une certaine incompréhension du fonctionnement des cartes, ce qui limite l'engagement émotionnel positif. Le champ d'action de l'élève traduit d'ailleurs des moments de confusion et de désintérêt, liés à la difficulté de donner du sens à l'utilisation du dispositif. Ce vécu est bien résumé dans son récit d'expérience : « Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte, mais je n'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je ne comprenais pas ». (Élève 7, cours 1)

Cependant, au fil des cours, une migration progressive vers le plaisir s'observe lorsque ce type d'élève parvient à identifier et à surmonter les obstacles ayant initialement freiné son engagement émotionnel. Dans le cas de l'élève 7, cette transition semble liée à

une meilleure compréhension du fonctionnement du dispositif et du rôle des cartes dans le jeu. Comme l'indique l'évolution de son champ d'action, cette appropriation progressive permet à l'élève de vivre des émotions plus positives et de transformer son expérience du jeu.

Ainsi, la courbe de l'évolution du plaisir illustre une progression marquée dans le temps, les émotions négatives s'atténuent graduellement, laissant place à un plaisir vécu dans l'action et nourri par les interactions ludiques. Cette transformation se manifeste dans le verbatim suivant, où l'élève exprime la coexistence de la joie, du plaisir et de la frustration dans le cadre de l'activité :

L'émotion que j'ai vécue en jouant avec les cartes, c'est du plaisir, mais un peu de rage parce qu'on n'a pas gagné les parties. Mais c'était vraiment le fun. Et. Bien, beaucoup de colère parce qu'on n'a pas gagné, même si on avait des cartes vraiment bonnes et j'ai beaucoup de joie. Genre vraiment du plaisir parce qu'on s'amusait bien, même si on n'a pas gagné. (Élève 7, cours 4)

À la fin de la SAE, une dernière transformation du plaisir peut être observée chez ce profil d'élève. La dynamique émotionnelle évolue d'un plaisir d'agir, associé au jeu et à la réussite ponctuelle, vers une joie d'apprendre, liée à la progression perçue de ses habiletés. Comme l'illustre l'évolution de son champ d'action, l'élève 7 manifeste désormais un intérêt marqué pour le développement de ses compétences techniques et tactiques dans les situations de jeu. L'utilisation du dispositif, et plus particulièrement des cartes et des objets associés, devient alors un levier d'amélioration personnelle qui soutient à la fois son engagement et son plaisir d'apprendre. On peut constater cette transformation par les propos de l'élève 7 : « J'ai éprouvé beaucoup de plaisir à jouer aux cartes, surtout avec le mini volant. C'était vraiment drôle parce que vu qu'il y allait, vu qu'il était petit, il allait vite. Fait qu'il fallait se grouiller pour bouger ». (Élève 7, cours 6)

Ainsi, le développement de l'état émotionnel de ce profil d'élève suit une trajectoire progressive qui traverse l'ensemble du continuum émotionnel : d'un déplaisir initial au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre, au fil des six cours de la SAE. L'utilisation du *Cartabad* dans le contexte du badminton agit ici comme un catalyseur de cette évolution, favorisant la transformation du rapport émotionnel de l'élève à l'activité et à ses apprentissages.

4.3.1.2 Évolution de la perception du dispositif ludique aux fils des cours

Au début de la SAE, ce profil d'élève manifeste un intérêt limité envers le *Cartabad* et l'utilisation des cartes. Comme l'indique la courbe de l'évolution de l'état émotionnel de l'élève 7 (Figure 10), son état émotionnel initial se situe à un niveau faible, traduisant une forme de distance ou de désengagement face au dispositif. Cette absence d'investissement émotionnel semble étroitement liée à un manque de compréhension du fonctionnement des cartes pendant les parties, tel que le révèle l'analyse de son champ d'action (Tableau 16). L'élève exprime d'ailleurs cette incompréhension dans son récit d'expérience : « Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte, mais je n'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je ne comprenais pas ». (Élève 7, cours 1)

Après quelques cours, la perception de l'élève à l'égard du *Cartabad* évolue de manière notable. Comme l'illustre la grille de l'évolution de l'état émotionnel de l'élève 7 (Figure 10), une hausse de son état émotionnel est observée à partir du cours quatre, atteignant une valeur de deux, ce qui témoigne d'un intérêt grandissant pour l'activité. Cette progression du plaisir semble directement liée à une meilleure compréhension du fonctionnement du jeu et de l'utilisation stratégique des cartes au badminton, tel que le montre l'évolution de son champ d'action (Tableau 16). L'élève manifeste désormais un engagement plus marqué envers le dispositif ludique, mais aussi, de manière plus large,

envers l'activité physique en EPS. Ce changement est démontré dans le récit de l'élève 7 : « J'ai toujours aimé le sport, je n'ai jamais vraiment été fan de badminton, mais c'est le fun pareil. Puis il m'a permis. On nous a permis d'avoir plus de chances de gagner parce que sans carte, on aurait perdu ». (Élève 7, cours 4)

À la fin de la SAE, l'élève présente une meilleure perception du Cartabad et de l'utilisation des cartes dans le jeu. Comme le montre la grille de l'évolution de son état émotionnel, elle atteint un niveau plus élevé qu'au premier cours, traduisant un rapport plus engageant et valorisant à l'activité. Cette amélioration est étroitement liée au développement de sa compréhension du dispositif, qui lui permet désormais de saisir la fonction des cartes dans l'apprentissage et de les utiliser de manière stratégique.

L'analyse de son champ d'action révèle que cette nouvelle compréhension favorise à la fois l'amélioration de ses gestes techniques au badminton et l'émergence d'un environnement d'apprentissage plus ludique. L'élève exprime d'ailleurs cette appropriation dans son récit d'expérience : « J'ai eu beaucoup de plaisir à jouer aux cartes, surtout avec le mini volant. C'était vraiment drôle parce que vu qu'il y allait, vu qu'il était petit, il allait vite. Fait qu'il fallait se grouiller pour bouger ». (Élève 7, cours 6)

Ainsi, cette phase finale illustre une transformation complète du rapport émotionnel de l'élève 7 à l'activité. Le plaisir ressenti n'est plus seulement lié à l'action de jouer, mais s'enracine désormais dans la compréhension, la progression technique et la joie d'apprendre au sein du dispositif ludique.

4.3.2 Dynamique constante au plaisir

Cette deuxième dynamique regroupe cinq élèves du groupe qui présentent une évolution stable et positive de leur état émotionnel tout au long de la SAE, lors de l'utilisation du *Cartabad* comme dispositif ludique. Pour illustrer ce profil type, l'exemple de l'élève 2 est retenu (Tableau 17). Ce dernier se caractérise par une constance dans ses émotions positives, observée dès le premier cours et maintenue jusqu'à la fin de la SAE, comme le montre la courbe de l'évolution de son état émotionnel (Figure 11).

Tableau 17 : Grille de l'évolution du champ d'action de l'élève 2

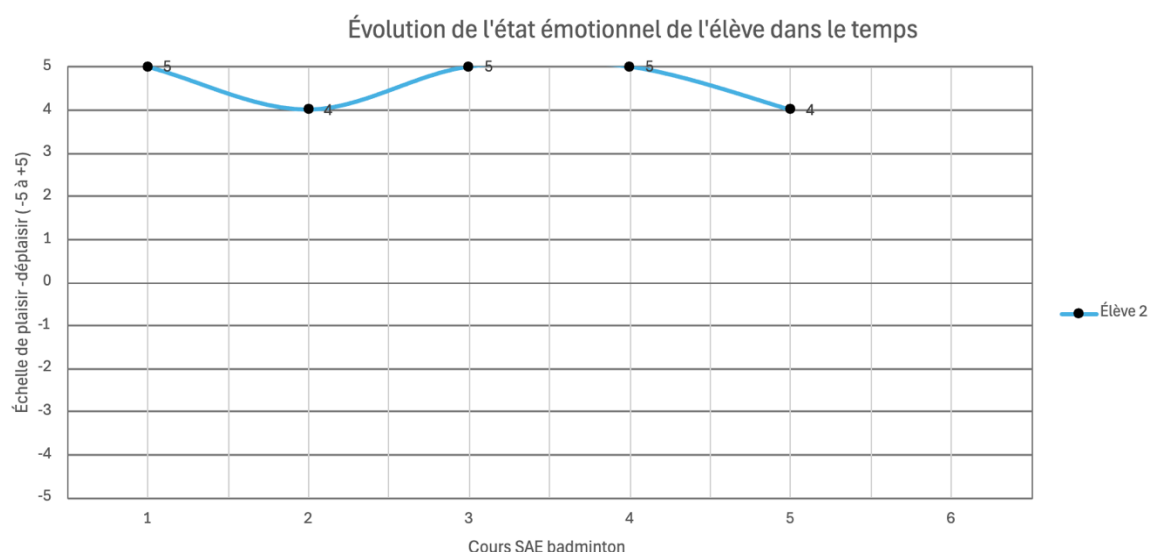
Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir de jouer contre les autres élèves						
	Plaisir de jouer avec les cartes						
	D'aversité						
	Résultat des parties						
	Plaisir de jouer avec les autres élèves						
	Défi à réaliser						
	Perte de points						
	Frustration/colère						
	Compréhension du jeu de cartes						
	Plaisir de jouer sans les cartes						
Adversaire	Plaisir de jouer avec les objets du jeu						
	Participation dans le jeu						
	Plaisir des adversaires						
Composante matérielle							
Cartabad	Utilisation des cartes						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation des objets du jeu						
	Les cartes équilibrent les forces						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Stratégie avec les cartes						
	Découverte des cartes						

L'élève manifeste globalement un niveau de plaisir élevé et durable, avec de faibles fluctuations au fil des séances. Toutefois, de légères baisses peuvent survenir à certains moments, notamment aux cours 2 et 4, lorsqu'il n'atteint pas les objectifs qu'il s'était fixés, traduisant un bref décalage entre attentes et réussite perçue.

Dès le début de la SAE, l'analyse de l'évolution de son champ d'action (Tableau 17) révèle que l'élève 2 éprouve déjà des émotions positives à l'égard de l'utilisation des cartes.

Sa compréhension rapide du fonctionnement du dispositif et de ses effets sur le déroulement du jeu lui permet de les intégrer efficacement à sa stratégie. En disposant d'une bonne base de compréhension, il mobilise rapidement les cartes pour orienter ses choix tactiques et viser l'objectif final qui est de gagner la partie.

Figure 11 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 2



La dynamique émotionnelle de ce profil repose ainsi sur un plaisir d'agir, nourri à la fois par la dimension ludique du dispositif et par l'engagement dans l'activité physique en EPS. Ce rapport positif au jeu et à l'effort est illustré par le verbatim suivant de l'élève 2 : « J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles ». (Élève 2, cours 1)

4.3.2.1 Développement de la dynamique sur le continuum plaisir d'agir/déplaisir/joye d'apprendre

Au début de la SAE, ce profil d'élève manifeste d'emblée des émotions positives en lien avec l'utilisation du *Cartabad*. Comme l'indique la grille de l'évolution de son état émotionnel (Figure 11), l'élève 2 présente dès les premiers cours un niveau de plaisir élevé, traduisant une attitude favorable envers le dispositif. L'analyse de son champ d'action (Tableau 17) révèle que ces émotions positives sont principalement associées au plaisir de jouer avec les cartes et à la nouveauté que celles-ci apportent à la pratique du badminton. L'élève perçoit le *Cartabad* comme un élément qui dynamise le jeu et renforce son engagement émotionnel envers l'activité. Ce rapport positif au dispositif est bien illustré dans le récit d'expérience suivant : « Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin ». (Élève 2, cours 1)

Bien que l'élève 2 manifeste rapidement du plaisir à utiliser le dispositif, certaines situations ponctuelles suscitent chez lui des émotions de déplaisir. Comme le montre la courbe de l'évolution de son état émotionnel (Figure 11), une légère baisse est observée au cours 2, traduisant une expérience momentanée de frustration. L'analyse de son champ d'action (Tableau 17) révèle que ces émotions négatives sont principalement liées à des situations de compétition où l'adversaire utilise les cartes de manière stratégique pour lui faire perdre des points.

Ces moments de déplaisir témoignent d'une tension émotionnelle inhérente au jeu, où la dynamique compétitive et les aléas du dispositif viennent momentanément perturber le plaisir d'agir, ce qui génère des émotions contrastées selon les situations de jeu. Néanmoins, cette frustration demeure transitoire et s'inscrit dans une expérience

globalement positive du jeu. L'élève exprime d'ailleurs ce ressenti dans son récit d'expérience : « J'ai vécu la rage parce que l'adversaire mettait des cartes pour me faire perdre des points. Fait qu'on a perdu à cause de ça. Fait que ça, je n'étais vraiment pas très content ». (Élève 2, cours 2)

Le déplaisir ressenti par l'élève demeure donc temporaire et s'atténue rapidement au profit des émotions positives. L'analyse de la grille de son champ d'action (Tableau 17) montre en effet que son attention se recentre sur le plaisir de jouer et sur la satisfaction partagée au sein du groupe. L'élève développe une compréhension plus nuancée de l'expérience ludique, reconnaissant que le plaisir peut également émerger de la réussite des autres et de la dynamique collective propre au dispositif.

Cette capacité à relativiser les émotions négatives et à éprouver du plaisir à travers la réussite de ses pairs témoigne d'une évolution dans sa manière de vivre l'activité. Le jeu de cartes devient non seulement un outil de développement, mais aussi un vecteur de partage et de coopération, où la valorisation du plaisir collectif prime sur la quête de la victoire. Ce rapport plus équilibré à la compétition est bien illustré dans le verbatim suivant :

Bien, le jeu de cartes, oui, c'était vraiment le fun. Parce que tu sais, quelquefois, il y a des équipes qui ont moins de chances de gagner contre d'autres. Avec les cartes, ils ont plus de chances. Fait que c'est plus facile quelquefois pour eux de gagner. Fait que ouais, ça, ça dépend des personnes. Moi, ça m'a vraiment. J'ai vraiment aimé ça, le jeu de cartes pour le badminton. (Élève 2, cours 2)

Au fil de la SAE, le plaisir d'agir vécu par ce profil d'élève se transforme progressivement en une joie d'apprendre. Cette évolution témoigne d'un déplacement du centre d'intérêt affectif : l'élève ne recherche plus uniquement la satisfaction du moment présent, mais valorise désormais les bénéfices liés à la progression et à la réussite.

L'analyse de son champ d'action (Tableau 17) aux cours 4 et 5 montre qu'il mobilise davantage de stratégies, en tenant compte à la fois de ses propres actions et de celles de ses adversaires dans l'utilisation des cartes.

Cette capacité à planifier, à s'ajuster et à évaluer les effets de ses choix contribue à l'émergence d'une joie d'apprendre, issue de l'atteinte d'objectifs personnels et de la compréhension du fonctionnement global du dispositif. Le plaisir est le moteur d'une implication réflexive, où l'élève tire satisfaction de la victoire, mais aussi du processus d'apprentissage qui l'y conduit. Ce rapport renouvelé à l'activité est illustré par le verbatim suivant :

J'ai vécu. J'étais joyeux parce que l'autre équipe s'était fait donner trois points de plus. Fait que là, ils partaient avec une avance de trois points. Puis nous, on a réussi à les rattraper, puis à gagner. Dans le fond, ça fait que j'étais vraiment content, puis c'était vraiment le fun. (Élève 2, cours 4)

4.3.2.2 Évolution de la perception du dispositif ludique aux fils des cours

Tout au long de la SAE, ce profil d'élève manifeste un intérêt marqué et constant envers l'utilisation du dispositif ludique en badminton. Comme l'indique la grille de l'évolution de son état émotionnel (Figure 11), son niveau de plaisir demeure élevé à travers l'ensemble des cours, traduisant une appréciation stable et soutenue du Cartabad. L'analyse de son champ d'action (Tableau 17) montre que l'élève mobilise les cartes à chacune des séances, en développant des stratégies adaptées pour affronter ses adversaires et maximiser ses chances de réussite.

Bien qu'il connaisse ponctuellement des moments de déplaisir liés à certains échecs ou à la non-atteinte d'objectifs, ces épisodes restent secondaires face à la prédominance

d'émotions positives. Le plaisir ressenti s'ancre dans la combinaison entre l'atteinte des objectifs, la compréhension du dispositif et la satisfaction de progresser au sein d'un environnement ludique. Ce rapport soutenu et positif au *Cartabad* est illustré dans le verbatim suivant :

Aujourd'hui, j'ai vécu de la joie parce que j'ai gagné une partie à cause des cartes. Ça fait que c'est pour ça que ça a vraiment été le fun. J'étais vraiment content parce qu'on n'avait jamais battu cette équipe-là. C'est ça. C'est quand on a pris notre carte, puis on a gagné le point après qu'il nous a fait gagner la partie. (Élève 2, cours 3)

Ainsi, la constance du plaisir observée chez cet élève témoigne d'une appropriation durable du dispositif ludique, où le jeu devient un vecteur à la fois de plaisir, de progression et de réussite partagée.

4.3.3 Dynamique décroissante au plaisir

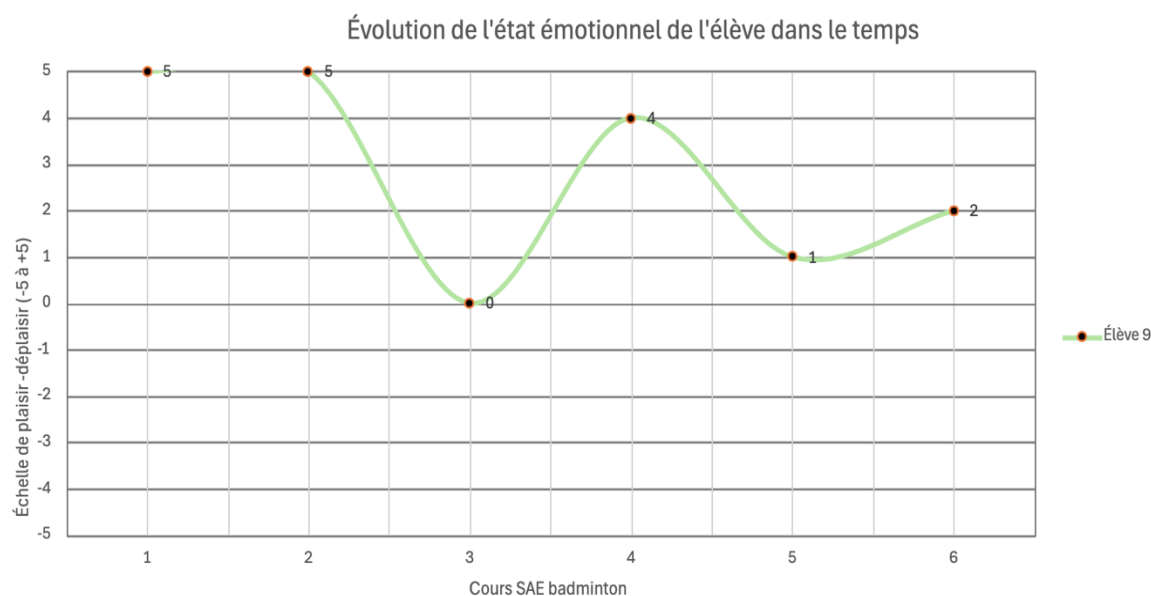
Cette troisième dynamique regroupe deux élèves dont l'état émotionnel connaît une diminution progressive au fil des cours lors de l'utilisation du *Cartabad* comme dispositif ludique. Pour illustrer ce profil type, les propos de l'élève 9 ont été retenus, à partir de l'analyse de l'évolution de son champ d'action (Tableau 18) et de sa grille d'évolution de son état émotionnel dans le temps (Figure 12).

Tableau 18 : Grille de l'évolution du champ d'action de l'élève 9

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Empathies envers les autres élèves						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Frustration/colère						
	Résultats des parties						
	Déplaisir à jouer avec les cartes						
	Plaisir par l'augmentation du temps de jeu						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Déplaisir par le jugement des autres élève						
	Déplaisir par le manque de cartes intéressantes						
	Intérêt pour le badminton						
	Déplaisir pendant le jeu						
Composante matérielle							
Cartabad	L'utilisation des objets du jeu						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation des cartes						

Comme l'indique la grille d'évolution de son état émotionnel dans le temps (Figure 12) et de son champ d'action (Tableau 18), ce type de profil se caractérise par un enthousiasme initial marqué à l'égard du dispositif. L'élève débute la SAE avec un haut niveau de plaisir, nourri par la nouveauté et l'aspect ludique du Cartabad. Toutefois, au fil des séances, cet engouement tend à s'atténuer, laissant place à une forme de neutralité émotionnelle. Cette diminution du plaisir liée à une perte de motivation ou à une routine qui s'installe, réduisant progressivement l'intensité des émotions positives vécues au début de l'expérience.

Figure 12 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 9



4.3.3.1 Développement de la dynamique sur le continuum plaisir d'agir/déplaisir/joye d'apprendre

Au début de la SAE, ce profil d'élève manifeste un intérêt marqué et positif envers le dispositif *Cartabad*. Comme l'indique la grille de l'évolution de son état émotionnel (Figure 12), son niveau de plaisir initial est élevé, traduisant un engagement émotionnel fort dès les premières séances. L'analyse de son champ d'action (Tableau 18) révèle un enthousiasme particulier pour l'utilisation des cartes, perçues comme un élément novateur et stimulant dans la pratique du badminton.

Cet intérêt initial est soutenu par un sentiment de plaisir lié à la découverte d'une nouvelle manière de jouer, qui renouvelle son expérience de l'activité. L'élève exprime d'ailleurs cette appréciation dans son récit d'expérience : « L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Bien que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que ce fût déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun ». (Élève 9, cours 1)

Bien que ce profil d'élève débute la SAE avec un plaisir marqué envers le *Cartabad*, la grille de l'évolution de son état émotionnel (Figure 12) met en évidence une baisse notable de son intérêt au fil des cours. Dès le cours 3, son niveau de plaisir chute à zéro, indiquant une rupture dans son engagement émotionnel envers l'activité.

L'analyse de son champ d'action (Tableau 18) suggère que cette diminution du plaisir pourrait être liée à des facteurs sociaux, notamment au regard des autres élèves. Le jugement perçu ou les moqueries de ses pairs semblent avoir influencé négativement son expérience du jeu, entraînant une forme de retrait émotionnel. Cet épisode marquant est évoqué explicitement par l'élève dans son récit d'expérience : « Un moment qui m'a marqué, bien, je sais pas quand je me suis mis à aller dans le jeu, puis là, bien on a ri de ma gueule. Mais en tout cas ». (Élève 9, cours 3)

Cette situation illustre comment certaines interactions sociales peuvent fragiliser la dynamique émotionnelle d'un élève, faisant basculer une expérience initialement plaisante vers un vécu de déplaisir et de désengagement progressif.

Par la suite, bien qu'une augmentation du plaisir soit observée au cours 4, l'intérêt pour le jeu tend progressivement à s'estomper chez ce profil d'élève au cours de la cinquième et sixième séance. L'analyse de son champ d'action (Tableau 18) révèle qu'il ne perçoit plus de véritable utilité à l'utilisation des cartes dans le cadre du badminton. Ce désintérêt s'accompagne d'un déplaisir croissant pour l'activité, lié au fait que l'élève n'intègre plus le dispositif dans sa pratique du jeu.

Le rapport au *Cartabad* devient alors plus détaché, l'élève considérant que les cartes n'apportent pas de valeur ajoutée significative à son expérience. Cette perception est

exprimée explicitement dans son récit d'expérience : « Est-ce que le jeu de cartes de badminton t'a permis de ne plus apprécier ce sport ? Non parce qu'on n'a pas vraiment pris les cartes ». (Élève 9, cours 6)

En somme, ce profil d'élève débute la SAE en éprouvant un plaisir immédiat à utiliser le dispositif ludique dans le cadre du badminton. Toutefois, son état émotionnel évolue progressivement de manière inverse, passant d'un enthousiasme initial à un désintérêt croissant pour le Cartabad au fil des cours. Cette transformation se traduit par l'émergence d'un déplaisir envers le dispositif, l'élève manifestant une préférence pour la pratique du jeu sans l'utilisation des cartes.

4.3.3.2 Évolution de la perception du dispositif ludique aux fils des cours

Au cours des six séances de badminton intégrant le Cartabad comme dispositif ludique, ce profil d'élève développe une perception du jeu distincte de celle observée chez la majorité de ses pairs.

Dans un premier temps, la grille de l'évolution du plaisir met en évidence un intérêt initial très marqué pour le jeu et pour l'utilisation des cartes pendant les parties. L'élève manifeste un fort engagement émotionnel, nourri par le caractère compétitif et stimulant du dispositif. Ce plaisir initial est clairement exprimé dans son récit d'expérience du premier cours :

C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il n'y

avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup. (Élève 9, cours 1)

Cependant, malgré cet enthousiasme de départ, la grille de l'évolution de son état émotionnel (Figure 12) montre une diminution progressive de son intérêt au fil des cours. L'analyse de son champ d'action (Tableau 18) révèle qu'il perd graduellement l'envie de jouer avec le dispositif pour se concentrer davantage sur les actions du badminton. Vers la fin de la séquence, l'élève ne mobilise plus les cartes et se détache du cadre ludique pour privilégier la confrontation directe avec ses adversaires. L'élève 9 mentionne l'abandon du dispositif ludique, lors de son récit d'expérience du cours 6 : « Est-ce que le jeu de cartes de badminton t'a permis de ne plus apprécier ce sport ? Non parce qu'on n'a pas vraiment pris les cartes ». (Élève 9, cours 6)

Ainsi, l'évolution de ce profil met en évidence une dynamique de désengagement progressif, où l'intérêt initial pour la dimension ludique s'effrite au profit d'une approche plus centrée sur la pratique sportive traditionnelle.

4.3.4 Dynamique croissante au déplaisir

Cette dernière dynamique regroupe des élèves dont l'état émotionnel évolue progressivement vers le déplaisir au fil des cours lors de l'utilisation du *Cartabad*. Pour illustrer ce profil type, les récits d'expérience de l'élève 3 ont été retenus, accompagnés de l'analyse de sa grille d'évolution de son champ d'action (Tableau 19) ainsi que sa grille d'évolution de son état émotionnel dans le temps (Figure 13).

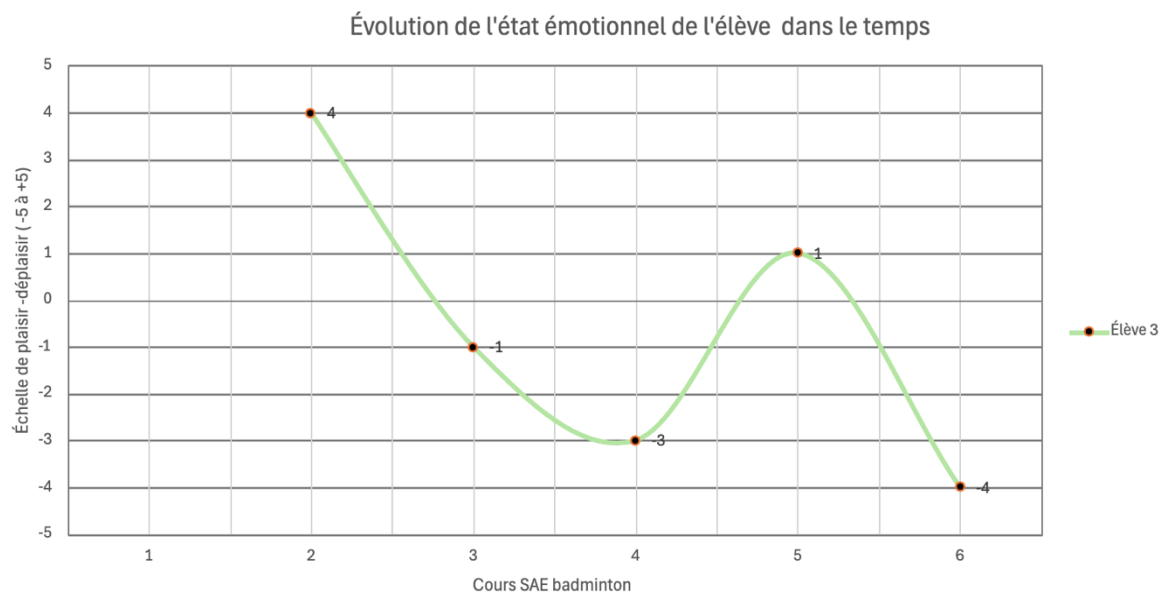
Tableau 19 : Grille de l'évolution du champ d'action de l'élève 3

Évolution du champ d'action de l'élève 3		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Comme signe de...							
Composante humaine							
Élèves	Plaisir de jouer avec les cartes						
	Empathies envers les autres élèves						
	Émotion négative à jouer avec les cartes						
	Absence de contrôle sur le jeu						
	manque de qualités technique						
	Frustration et colère à jouer avec les cartes						
	Résultats des parties						
	Projection du jeu dans une compétition						
	Plaisir de jouer sans les cartes						
	Amélioration qualités techniques						
	Acceptation de l'échec						
Adversaire	plaisir dans le jeu						
	Déplaisir dans le jeu						
Composante matérielle							
Cartabad	Utilisation des cartes						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation de stratégie avec les cartes						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	La puissance des cartes						
	Utilisation des objets du jeu						
	Ne peut pas créer de stratégies avec les cartes						

Comme le démontrent ces deux grilles, ce profil d'élève débute la SAE avec un intérêt marqué pour le *Cartabad*, manifestant des émotions positives et un niveau de plaisir élevé, comme l'élève 3, qui atteint un score de 4 au cours 2. Toutefois, au fil des séances, une transformation s'opère : l'élève commence à ressentir des émotions négatives, teintées de

frustration et d'un sentiment d'injustice lié à l'utilisation des cartes, tant de sa part que de celle de ses adversaires.

Figure 13 : Évolution de l'état émotionnel de l'élève 3



Cette évolution se traduit par une diminution progressive du plaisir ressenti et une montée du déplaisir au fur et à mesure de la SAE. En fin de parcours, ce type d'élève en vient à associer le dispositif ludique à des expériences émotionnelles majoritairement négatives, que ce soit lors de l'utilisation des cartes ou lorsqu'elles sont employées par les adversaires.

4.3.4.1 Développement de la dynamique sur le continuum déplaisir-plaisir d'agir-joie d'apprendre

Au début de la SAE, ce profil d'élève manifeste un intérêt réel pour le dispositif ludique, comme l'indique sa grille d'évolution de son état émotionnel dans le temps (Figure 13). L'analyse de son champ d'action (Tableau 18) révèle que ce plaisir initial est étroitement associé à l'utilisation des cartes du Cartabad et à l'intégration des nouvelles consignes qui

viennent transformer sa manière habituelle de jouer au badminton. Dans cette phase initiale, le plaisir ressenti provient essentiellement de la nouveauté du dispositif et du sentiment de contrôle associé à la bonne utilisation des cartes, qui confère à l'élève une impression de compétence et de réussite. L'élève est motivé par la découverte du dispositif et par les possibilités stratégiques qu'il offre pour enrichir l'expérience de jeu. Ce lien entre plaisir et engagement dans l'utilisation du dispositif est clairement exprimé dans son récit d'expérience : « Quand j'ai joué au *Cartabad*, j'ai beaucoup de plaisir parce que ça dépend de quel combo de cartes que tu as, mais tu peux gagner très rapidement si tu les utilises bien aussi ». (Élève 3, cours 2)

Dès le troisième cours, le plaisir initialement ressenti par ce profil d'élève se transforme en déplaisir, comme l'indique sa grille de l'évolution de son état émotionnel (Figure 13) où il attribue un score de (-1) à son expérience. L'analyse croisée de cette donnée avec son champ d'action (Tableau 18) permet de comprendre que cette baisse du plaisir est principalement liée à un sentiment d'injustice ressenti face à la répartition des cartes durant les parties. L'élève perçoit en effet que les cartes dont il dispose ne lui offrent pas les mêmes possibilités stratégiques que celles de ses adversaires, ce qui génère chez lui de la frustration et un sentiment d'impuissance. La dynamique émotionnelle de cet élève traduit un glissement du plaisir d'agir vers le déplaisir, où la perception d'injustice dans la répartition des cartes devient le principal facteur de démotivation et de désengagement émotionnel. Cette perception d'inégalité affecte directement son rapport au jeu et altère la dimension ludique du dispositif. Ce ressenti est clairement exprimé dans son récit d'expérience :

Le Cartabad a été plus injuste pour moi et mon ami parce qu'on avait beaucoup de cartes très nulles et très décevantes pour notre jeu. J'ai été beaucoup fâché. C'est une des premières émotions que j'ai eues aujourd'hui en jouant et déçues des cartes que j'ai eues. (Élève 3, cours 3)

Bien qu'une légère remontée du plaisir soit observée au cinquième cours, atteignant un niveau de 1, l'élève vit, pour le reste de la SAE, des épisodes marqués de déplaisir, comme l'indiquent les valeurs enregistrées aux cours 4 et 6 dans sa grille d'évolution de son état émotionnel (Figure 13). L'analyse de son champ d'action (Tableau 18) met en évidence une montée de la frustration, liée à la fois à des difficultés d'ordre technique et au sentiment d'injustice ressenti face à l'utilisation des cartes par ses adversaires.

Ce cumul d'expériences négatives contribue à détériorer son rapport au dispositif ludique. L'élève en vient à percevoir les cartes comme un élément perturbateur, plutôt qu'un levier d'apprentissage ou de plaisir. En fin de parcours, il exprime d'ailleurs une nette préférence pour la pratique du badminton sans les cartes, traduisant un désengagement émotionnel et une déception envers le dispositif. Ce ressenti est bien illustré dans son récit d'expérience :

En jouant au Cartabad, j'ai, j'ai été vraiment déçu. C'était pas très intéressant, ça m'a déçu. C'est, je trouve que les cartes ont été beaucoup inutiles durant le jeu. Ben, il ne donnait pas d'avantages tant que ça. Comme il y en a un qui rendait le volant petit. Puis ça, c'était juste tannant parce qu'on ne voit quasiment pas le volant. Puis il va à 2000 à l'heure. (Élève 3, cours 6)

En somme, cette dynamique met en évidence le cheminement d'un élève dont le plaisir initial à découvrir le dispositif s'érode progressivement pour laisser place à un sentiment croissant de frustration et de désintérêt. L'expérience du *Cartabad*, d'abord perçue comme stimulante, devient source de déplaisir, illustrant la fragilité du rapport émotionnel au jeu lorsque les émotions négatives liées à la performance ou à la perception d'injustice prennent le dessus sur le plaisir d'apprendre.

4.3.4.2 Évolution de la perception du dispositif ludique aux fils des cours

Tout au long de la SAE, ce profil d'élève manifeste, comme le montre sa grille de l'évolution de son état émotionnel (Figure 13), un déplaisir marqué à l'égard de l'utilisation du dispositif ludique en badminton. L'analyse de son champ d'action (Tableau 18) indique qu'il continue à employer les cartes au cours des parties, mais il en fait une évaluation négative, considérant qu'elles introduisent une forme d'injustice dans le jeu et qu'elles ne contribuent pas réellement à la performance. Pour cet élève, les cartes perdent leur fonction ludique et deviennent plutôt une source de frustration, renforçant son sentiment d'échec et d'insatisfaction.

Ainsi, la dynamique affective observée traduit une transition claire du plaisir d'agir, ressenti en début de SAE, vers un déplaisir persistant et dominant pour le reste de l'activité. Ce profil d'élève illustre bien une dynamique où le dispositif ludique, au lieu de soutenir la motivation et le plaisir d'apprendre, devient un élément de tension et de désengagement émotionnel. Le récit d'expérience suivant illustre bien ce vécu émotionnel :

Le cours a été extrêmement décevant parce que je n'avais pas de talent et aussi que les cartes étaient nulles, était mal, mal mis aléatoirement. On a eu deux cartes qui donnaient juste des points et une qui ne changeait rien au jeu. On s'est fait détruire pendant le jeu et c'était juste décevant. J'ai été vraiment beaucoup fâché. (Élève 3, cours 4)

L'analyse des quatre profils d'élèves met en évidence la variété des trajectoires émotionnelles observées à travers l'utilisation du *Cartabad* en badminton. Si certains évoluent d'un plaisir d'agir vers une joie d'apprendre, portée par la compréhension du dispositif et la maîtrise progressive des cartes, d'autres connaissent une stabilité du plaisir ou, au contraire, un glissement vers le déplaisir lié à la frustration, à la routine ou à un sentiment d'injustice.

Ainsi, le Cartabad agit comme un révélateur du rapport émotionnel des élèves à l'apprentissage, il peut soutenir l'engagement et favoriser une transformation positive des émotions, mais aussi susciter désintérêt ou tension lorsque l'expérience perd de son sens. Ces dynamiques traduisent la complexité du passage du déplaisir au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre dans un contexte d'apprentissage ludifié.

4.4 Conclusion des résultats

Ce chapitre a permis de mettre en lumière la richesse et la complexité du vécu émotionnel des élèves dans leur utilisation du dispositif ludique Cartabad au badminton. À l'échelle du groupe, les résultats mettent moins en évidence une progression linéaire du plaisir qu'une dynamique émotionnelle évolutive et contrastée au fil des séances. Si les premières rencontres sont marquées par un fort enthousiasme lié à la découverte du dispositif, les séances suivantes font apparaître des fluctuations plus importantes dans les perceptions des élèves. Néanmoins, l'analyse qualitative montre que, au-delà de cet effet initial de nouveauté, le dispositif est progressivement perçu par plusieurs élèves non seulement comme un support ludique, mais aussi comme un appui à l'apprentissage, susceptible de soutenir, chez certains, un plaisir plus durable associé à la compréhension du jeu, au sentiment de compétence et à la joie d'apprendre.

Cependant, à un second niveau, l'analyse fine des expériences individuelles a révélé des profils singuliers d'élèves, illustrant la pluralité des rapports émotionnels au dispositif. Quatre dynamiques typiques se dégagent : une dynamique croissante du plaisir, marquée par une transformation du plaisir initial vers la joie d'apprendre ; une dynamique constante du plaisir, traduisant un engagement stable et positif du plaisir ; une dynamique décroissante

du plaisir, où l'intérêt initial s'érode avec le temps ; et une dynamique croissante du déplaisir, caractérisée par la frustration et le désengagement face à un sentiment d'injustice.

Ainsi, le Cartabad agit à la fois comme moteur d'engagement et révélateur du rapport émotionnel des élèves à l'apprentissage. Il suscite des émotions contrastées selon la compréhension du dispositif, la perception d'équité et la signification attribuée à la réussite. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte la dimension émotionnelle dans la conception des dispositifs didactiques, car elle conditionne non seulement la motivation et la persévérance, mais aussi la transformation du déplaisir en plaisir d'agir, puis en joie d'apprendre, au cœur de l'expérience éducative.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

L'objectif de ce chapitre est d'examiner les résultats de cette recherche, en distinguant clairement les visées épistémiques et les visées transformatives qui structurent les discussions dans ce cadre. Conformément aux travaux mobilisant le PRCA, cette discussion analysera d'abord la portée épistémique de l'étude, c'est-à-dire la manière dont les résultats permettent de mieux comprendre l'évolution des dynamiques émotionnelles des élèves de secondaire 2 engagés dans un dispositif ludique, tel que le *Cartabad* (Donin & Theureau, 2019; Theureau, 2006). Pour éclairer les résultats de la première partie de la discussion, nous nous appuierons notamment sur la notion d'appropriation, tel qu'elle est conceptualisée dans le PRCA, afin d'interpréter les transformations émotionnelles observées lors des processus d'in-situation, d'in-corporation et d'in-culturation du dispositif ludique (Donin et Theureau, 2019).

Dans cette première partie consacrée aux visées épistémiques, nous discuterons des deux objectifs de la recherche :

1. Documenter l'impact d'un dispositif de ludification singulier (le *Cartabad*) sur la dynamique d'évolution des émotions des élèves de secondaire 2, lors d'une SAE de badminton.
2. Identifier et documenter les différents profils de vécus émotionnels des élèves confrontés aux dispositifs de ludification du *Cartabad*.

Dans un second temps, la discussion portera sur les visées transformatrices de la recherche, telles que les conçoit le PRCA. Il s'agira d'examiner la transformabilité du

Cartabad et d'identifier les conditions concrètes permettant son appropriation, son adaptation et son intégration par les enseignants d'EPS dans leurs situations d'enseignement. Cette seconde section proposera des pistes pour soutenir l'engagement, l'activité et les apprentissages des élèves à partir de ce dispositif ludique, en montrant comment les connaissances issues de cette étude peuvent contribuer à la transformation des pratiques professionnelles.

5.1 Dynamique d'évolution des états émotionnels dans le processus d'appropriation du dispositif ludique (cartabad)

L'analyse de l'évolution globale des états émotionnels des élèves pendant l'utilisation du dispositif ludique singulier, tel que le *Cartabad* a permis de mettre en évidence une dynamique non linéaire de l'évolution de leur état émotionnel dans le temps pour les six séances de la SAE de badminton. Cette dynamique générale se développe en quatre grandes phases identifiées comme étant la phase de découverte, la phase de transition, la phase d'apprentissage et la phase de l'ennui. Ainsi, par l'analyse de ces différentes phases, les élèves ont progressivement transformé leur rapport à l'activité en modifiant leur perception émotionnelle de l'EPS par une appropriation du dispositif ludique (Donin et Theureau, 2019). Ce processus d'appropriation, comme démontré par Donin et Theureau (2019), évoque que l'élève transforme et se transforme à travers son activité dans des situations données. Il y a une co-construction dynamique entre lui et son environnement. Pour rendre compte de cette dynamique, trois formes d'appropriation, interreliées et complémentaires, sont mobilisées : l'in-situation, l'in-corporation et l'in-culturation.

L'in-situation constitue le premier processus d'appropriation. Il correspond au passage d'un élément de l'environnement, initialement non pertinent pour l'acteur, vers un élément distingué, significatif et perturbateur de l'activité (Durand et al., 2015 dans Terré et al.,

2020a). Terré, Sève et Huet (2020) démontrent que ce processus se manifeste lorsque les élèves saisissent progressivement des éléments de l'environnement qui, au départ, ne faisaient pas partie de leur champ de préoccupations. Ainsi, l'in-situation renvoie à la manière dont l'acteur interprète, sélectionne et transforme les éléments auxquels il attribue des qualités, entraînant une reconfiguration de son environnement à travers son engagement perceptif, affectif et moteur.

L'in-corporation est le second processus qui renvoie à l'intégration progressive des savoirs dans les schèmes d'action, les gestes et les perceptions du sujet (Durand et al., 2015 dans Terré et al., 2020a). L'apprentissage devient incorporé lorsqu'il se traduit par une transformation durable de la manière d'agir, de percevoir et de ressentir le monde. Dans l'étude de Terré et al. (2020a), il est démontré que l'in-corporation s'amorce lorsque l'élève devient capable de repérer et mobiliser ces éléments pour soutenir son apprentissage, révélant un enracinement des connaissances dans l'expérience vécue. Ainsi, l'in-corporation témoigne d'un véritable travail corporel et expérientiel, où les sensations, les émotions et les actions co-évoluent, nourrissant une transformation profonde de la conduite motrice et du rapport au milieu.

Pour terminer, l'in-culturation renvoie à la dimension sociale et culturelle de l'appropriation. Dans le cadre du PRCA, ce processus correspond à l'intégration progressive des normes, des règles, des valeurs et des manières d'agir propres à une situation d'activité donnée (Durand et al., 2015 dans Terré et al., 2020a). Elle reflète ainsi la socialisation des élèves à une culture d'activité spécifique, façonnant leur manière de percevoir, d'interpréter et d'agir dans la situation.

Dans cette étude, ce processus se manifeste notamment par la manière dont les élèves apprennent à comprendre les règles du dispositif du Cartabad, à interpréter les effets des cartes, à ajuster leurs stratégies en fonction de celles-ci et à s'inscrire progressivement dans une logique d'action partagée avec leurs pairs. L'in-culturation ne renvoie donc pas uniquement à une compréhension des règles, mais à une inscription progressive dans une culture d'action, au sein de laquelle les élèves développent des manières situées d'agir, de percevoir et de donner du sens à l'activité (Terré et al., 2020a).

Ces trois dimensions démontrent le processus d'appropriation du dispositif ludique effectué par les élèves pendant la SAE qui contribue au développement d'un continuum émotionnel centré sur le déplaisir, le plaisir d'agir ainsi que la joie d'apprendre.

5.1.1 Développement du continuum plaisir d'agir/déplaisir/joye d'apprendre

Dans le cadre de cette étude, l'appropriation du dispositif ludique se manifeste à travers l'analyse de l'évolution des dynamiques émotionnelles globales observées chez les élèves. Cette évolution s'inscrit dans un continuum émotionnel qui va du déplaisir, vers un plaisir d'agir, puis vers une joie d'apprendre au fil des séances. Ce processus traduit une transformation progressive du rapport émotionnel des élèves à la tâche, révélatrice de leur appropriation du dispositif ludique tout au long de la SAE s'étendant sur six cours.

Dans cette recherche, nous avons choisi de cibler plus spécifiquement l'émotion du plaisir (Haye & Delignières, 2011, p. 13), bien que des auteurs tels que Visioli, Petiot et Vivot (2024) abordent plus largement la question des émotions dans le cadre de l'activité. De plus, la littérature récente en EPS souligne l'importance d'envisager les émotions comme

des composantes centrales du développement de l'activité. Visioli et Blanchet rappellent en effet que « les émotions participent au guidage de l'action et influencent directement les processus de construction ou de transformation des connaissances » (2025).

L'analyse des quatre phases permet ainsi de mettre en lumière la manière dont le dispositif ludique influence la dynamique émotionnelle des élèves, soutient leur engagement et favorise leur appropriation graduelle du cadre d'apprentissage proposé. Visioli et Blanchet (2025) montrent, dans leur étude sur l'application Coaching Bad, que les fluctuations émotionnelles vécues par les élèves ne sont pas anecdotiques, elles constituent des indicateurs de leur rapport au savoir et des « conditions d'émergence des transformations de connaissances ». Autrement dit, les émotions permettent de comprendre comment les élèves s'orientent dans la tâche, ce à quoi ils accordent de l'importance, et comment ils ajustent progressivement leur activité.

5.1.1.1 Phase de découverte

Lors de la première phase, correspondant aux cours 1 et 2, l'analyse met en évidence un niveau de plaisir particulièrement élevé chez l'ensemble des élèves, comme en témoignent les moyennes émotionnelles très positives relevées sur l'échelle des dynamiques émotionnelles. Cet état initial s'explique en grande partie par l'effet de nouveauté associé à la découverte du Cartabad. Confrontés pour la première fois à ce dispositif didactique, les élèves expriment curiosité, surprise et enthousiasme, ce qui génère un engagement émotionnel positif. Cette dynamique est cohérente avec la proposition de Haye et Delignières selon laquelle « le plaisir est une qualité constitutive de certaines émotions » (2011, p.3) et constitue un moteur puissant d'entrée en activité. Le caractère inédit du dispositif reconfigure immédiatement la situation d'apprentissage en introduisant

de nouveaux possibles d'action, un phénomène également observé par Visioli, Petiot et Vivot (2024) dans leurs travaux sur le Cartaping.

Ainsi, la rencontre initiale entre les élèves et le dispositif constitue un moment important du processus d'appropriation, en ce qu'elle correspond à la phase d'in-situation telle que conceptualisée dans le PRCA (Donin et Theureau, 2019). Pendant cette phase, les élèves ne mobilisent pas encore le dispositif comme un outil stratégique ou didactique, ils en éprouvent d'abord la dimension sensible et expérientielle. Le dispositif agit alors comme un attracteur émotionnel, organisant leur première manière d'habiter la situation. Les cartes, en particulier, ne constituent pas encore des ressources informationnelles pour l'action, mais des éléments saillants qui reconfigurent leur perception du badminton et ouvrent un champ de possibles encore largement exploratoire.

Cette entrée par le plaisir relève donc d'une première forme d'appropriation, car les élèves reconnaissent le dispositif comme une situation signifiante et engageante, ce qui correspond à la constitution d'un premier couplage acteur-situation. Dans cette dynamique émotionnelle, ils se situent majoritairement dans un plaisir d'agir exploratoire, nourri par la manipulation et la découverte des cartes. À ce stade, conformément à Haye et Delignières, « du plaisir naît la répétition, et la répétition génère apprentissages et effets de l'entraînement » (2011, p.1). Cette configuration montre que le dispositif ludique installe rapidement un engagement positif, condition essentielle à la poursuite du processus d'appropriation et introduit de nouveaux possibles d'action, un phénomène également observé par Visioli, Petiot et Vivot (2024) dans leurs travaux sur le Cartaping.

5.1.1.2 Phase de transition

Au cours de cette deuxième phase, l'analyse met en évidence une transformation progressive de la manière dont les élèves comprennent et mobilisent le dispositif ludique. Contrairement à la première phase, centrée sur la nouveauté et le plaisir exploratoire, certains élèves commencent ici à utiliser les cartes dans l'intention explicite d'atteindre des objectifs définis, comme gagner la partie de badminton. Le plaisir ressenti ne provient donc plus uniquement de la découverte, mais s'enracine davantage dans la progression perçue et dans la réalisation d'actions jugées signifiantes. Cette évolution fait écho au « plaisir d'accomplissement », décrit par Delignières et Garsault, défini comme « le fruit de l'atteinte des buts que l'on s'est fixés (...) et des progrès réalisés » (1998, dans Haye et Delignières, 2011, p.10).

D'un point de vue du processus d'appropriation, cette phase correspond à un déplacement de l'in-situation vers les premiers indices d'in-culturation du dispositif ludique, c'est-à-dire vers une appropriation progressive des règles, des usages et des logiques d'action partagées qui structurent le fonctionnement du Cartabad. L'in-situation opère encore, dans la mesure où les élèves identifient progressivement ce qui fait signe pour eux dans la situation, mais cette identification se stabilise désormais sous la forme d'usages stratégiques des cartes. En d'autres termes, la situation commence à être reconstruite comme un espace d'action structuré par les possibilités du dispositif ludique. Cette dynamique rejoint les travaux de Visioli, Petiot et Vivot (2024), pour qui les dispositifs ludifiés deviennent progressivement des supports d'action stratégique, accompagnant le passage d'une logique d'exploration à une logique d'apprentissage.

Sur le plan émotionnel, la coexistence de plaisirs, de frustrations et parfois même de déplaisirs s'inscrit dans le continuum plaisir-déplaisir décrit par Haye et Delignières, où « le plaisir et le déplaisir peuvent s'inscrire sur une échelle allant d'une intense satisfaction à une douleur extrême » (2011, p.4). Cette pluralité émotionnelle indique que le dispositif devient plus exigeant et que les élèves sont engagés dans une forme de travail scolaire authentique, impliquant ajustements, erreurs, renoncements et réussites.

De plus, les recherches de Terré et Sève (2022) permettent d'éclairer plus finement cette phase en montrant que les émotions négatives jouent un rôle essentiel dans la transformation de l'activité. Les auteurs rappellent que « les élèves se construisent à travers des expériences émotionnelles agréables, mais aussi désagréables » (Terré & Sève, 2022, p. 41) et que ces dernières constituent un levier d'apprentissage-développement. Éprouver de la frustration ou de la déception conduit les élèves à identifier ce qui fait tension pour eux dans la situation et à chercher des moyens de la transformer, ce qui correspond précisément à une dynamique d'appropriation : « on se sent mieux quand on s'approprie les tensions qui en sont à l'origine » (Terré & Sève, 2022, p. 43). Ainsi, les émotions négatives vécues lors des tentatives infructueuses ou des choix stratégiques non concluants ne constituent pas des obstacles, mais des indicateurs d'une transformation en cours de la relation au dispositif.

Cette phase marque donc un basculement décisif, car le plaisir d'agir observé en phase de découverte tend progressivement à se transformer en joie d'apprendre, entendue comme le « fruit du travail et de l'effort » (Haye & Delignières, 2011, p. 10). Dans une perspective d'appropriation, ce glissement témoigne du fait que les élèves commencent à interpréter le dispositif à partir de leurs propres significations construites, signe d'une entrée dans le processus d'in-culturation, entendu comme l'intégration progressive des

significations, des règles et des logiques d'action propres au dispositif, rendant celui-ci culturellement pertinent pour les élèves. Cette transition prépare ainsi la phase suivante, au cours de laquelle les élèves stabiliseront des usages plus autonomes, plus réflexifs et plus intégrés du Cartabad.

5.1.1.3 Phase d'apprentissage

Dans cette troisième phase, les résultats mettent en évidence un moment charnière du processus d'apprentissage, marqué par une appropriation nettement plus aboutie du dispositif ludique et par l'émergence de compétences stratégiques consolidées. À la différence de la phase précédente, dominée par une logique de transition où les élèves commençaient seulement à orienter leur activité vers des objectifs situés, les cartes ne sont plus ici mobilisées de façon exploratoire ou partiellement stratégique, elles deviennent des ressources pleinement intégrées dans la logique d'action des élèves.

Cette évolution témoigne d'un passage du processus d'appropriation vers des formes d'in-corporation et d'in-culturation du dispositif ludique, où les élèves ne se contentent plus d'utiliser les cartes, mais en partagent les significations, les usages et les logiques d'action, intégrées à leur manière de jouer et d'interpréter la situation. Les cartes deviennent ainsi des composantes constitutives de la pratique, structurantes dans la lecture de la situation, l'anticipation des coups adverses et la planification des réponses tactiques.

Sur le plan motivationnel et émotionnel, le plaisir exprimé par la majorité des élèves est désormais étroitement lié à la capacité d'élaborer des plans d'action, de mettre en œuvre des stratégies pertinentes et, dans plusieurs cas, de dominer l'échange. Cette dynamique illustre le passage du plaisir d'agir vers une joie d'apprendre, telle que définie par Haye et

Delignières (2011, p. 10), pour qui « le plaisir ressenti est d'autant plus intense qu'il est le fruit d'un travail, d'un progrès ou d'une compréhension nouvelle ». La compréhension approfondie du dispositif, jointe à la maîtrise croissante de ses usages, constitue le moteur de cette joie d'apprendre. Ce n'est plus l'effet de nouveauté qui nourrit l'engagement, mais la satisfaction issue d'une compétence en développement.

Les observations recueillies s'accordent avec les travaux de Visioli, Petiot et Vivot (2024), qui montrent que, dans les dispositifs ludifiés, tels que le Cartaping, un dispositif semblable au Cartabad, mais utilisant le ping-pong comme moyen d'action, les élèves mobilisent progressivement les cartes en fonction d'objectifs stratégiques visant à prendre l'ascendant sur l'adversaire. Dans cette perspective, les cartes cessent d'être des éléments périphériques et deviennent des instruments centraux de l'activité, car elles organisent la prise d'information, influencent la décision et guident la mise en œuvre des actions tactiques.

Dans la présente recherche, un phénomène similaire s'observe, les cartes ne sont plus perçues comme une simple dimension ludique, mais comme un outil structurant permettant d'optimiser la performance, de diversifier les réponses tactiques et de soutenir la progression des apprentissages. Les élèves ajustent leurs schémas d'action en intégrant les effets potentiels des cartes, reconfigurant ainsi leur manière de comprendre et d'habiter la situation de jeu. Cette transformation signale une appropriation pleinement réalisée du dispositif ludique, car le Cartabad façonne désormais l'activité au point de devenir un principe organisateur de l'interprétation, de la planification et de l'exécution des actions motrices et stratégiques.

5.1.1.4 Phase d'ennui

Dans cette dernière phase, les résultats montrent un mouvement de désengagement envers le dispositif ludique. Bien que les cartes demeurent matériellement présentes, plusieurs élèves cessent progressivement de les mobiliser, ou ne les utilisent plus qu'à la marge. Ce retrait ne signale pas une absence de cartes dans la situation, mais plutôt une désactivation de leur fonction signifiante dans le cours d'expérience des élèves, car elles ne constituent plus des ressources utiles pour orienter l'action, et perdent leur capacité à organiser la lecture de la situation. En ce sens, la pratique du badminton redevient traditionnelle, non pas parce que les cartes ont disparu, mais parce qu'elles cessent d'être énoncées (Theureau, 2006) dans l'activité, redevenant des éléments périphériques qui ne structurent plus les choix tactiques.

Ce phénomène s'accompagne d'un recentrement sur les repères habituels du badminton, des repères perçus comme plus stables, prévisibles et maîtrisables. Ce retour aux logiques classiques peut être compris comme une rupture dans le processus d'appropriation, marquant la fin du mouvement d'in-corporation observée dans la phase précédente. Alors que les élèves avaient commencé à intégrer le dispositif à leurs schémas d'action, une partie d'entre eux opère ici un désinvestissement, révélant que cette appropriation n'était ni totalement stabilisée ni irréversible.

Les jugements négatifs exprimés par les élèves à l'égard de certaines cartes, jugées injustes, inefficaces, trop pénalisantes ou insuffisamment avantageuses, s'inscrivent précisément dans cette dynamique de désappropriation. Si les premiers jugements étaient déjà présents dans la phase de découverte, ils relevaient d'une évaluation initiale en contexte de découverte (in-situation), et ne remettaient pas en cause la mobilisation du

dispositif ludique. Dans cette dernière phase, en revanche, ces jugements acquièrent une fonction opératoire, car ils justifient l'abandon du Cartabad et participent à sa désactivation dans le cours d'expérience. Les cartes ne sont donc pas seulement évaluées, elles sont déclassées dans la hiérarchie des éléments pertinents pour agir.

Cette logique est cohérente avec les propositions de Haye et Delignières (2011), pour qui « le plaisir n'est pas un problème, seule son absence en est un » (p.4). Lorsque le dispositif ludique ne génère plus suffisamment de satisfaction ou lorsqu'il produit des émotions désagréables non productives, il perd son rôle mobilisateur. Les observations rejoignent également les conclusions de Visioli, Petiot et Vivot (2024) qui démontrent que, lorsque les contraintes imposées par certaines cartes sont perçues comme trop injustes ou comme rompant l'équilibre du jeu, les élèves peuvent se retirer partiellement ou totalement de la logique ludifiée pour se réfugier dans une pratique perçue comme plus juste et maîtrisable.

L'analyse des quatre phases met ainsi en lumière une dynamique émotionnelle évolutive, mais jamais linéaire, où les élèves circulent entre déplaisir, plaisir d'agir et joie d'apprendre selon la manière dont ils rencontrent, comprennent et incorporent le dispositif ludique. Pour comprendre ces déplacements sur le continuum émotionnel, il est nécessaire d'examiner les facteurs qui provoquent ces basculements entre les différents pôles.

5.1.2 Facteurs qui font basculer les émotions des élèves d'un pôle à l'autre

Si l'analyse des différentes phases met en évidence une dynamique générale dans l'évolution des émotions chez les élèves, il apparaît clairement, selon les résultats de cette

recherche, que l'effet du dispositif ludique n'est jamais mécanique. Comme le rappellent Haye et Delignières (2011), « le plaisir clôt un cheminement constitué de phénomènes antérieurs au moment où il est ressenti » (p.1) il ne se décrète pas, mais émerge de multiples conditions qui précèdent le ressenti lui-même. Le développement émotionnel des élèves dépend ainsi d'une constellation de facteurs qui, selon les moments, renforcent ou affaiblissent leur engagement. Le passage d'un pôle à l'autre du continuum émotionnel, du déplaisir, au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre, repose sur des processus sensibles, situés et souvent profondément personnels. L'étude permet de dégager plusieurs de ces facteurs déterminants, qui structurent la manière dont les élèves vivent, interprètent et incorporent le Cartabad dans leur expérience d'apprentissage.

5.1.2.1 Réussite et échec comme moteurs d'appropriation ou de désengagement

Un premier facteur déterminant réside dans le rôle des victoires et des défaites, qui modulent fortement la dynamique émotionnelle des élèves au fil des confrontations. Pour plusieurs élèves, la réussite alimente le plaisir d'agir et soutient l'engagement, alors que l'échec répété génère frustration et découragement. Costa et Vors (2025) décrivent l'agacement lié à des défaites répétées comme une émotion typique, associée à une rumination autour du pointage plutôt qu'autour du processus. Dans notre étude, ce phénomène joue un rôle direct dans l'appropriation, car, dans certaines phases, l'échec répété empêche l'élève de stabiliser les cartes comme des ressources signifiantes (rupture de l'in-situation), alors que dans d'autres, il peut devenir l'occasion d'un recentrage sur la progression, soutenant ainsi une appropriation plus durable.

5.1.2.2 Compréhension du jeu : un pivot du processus d'appropriation

Le niveau de compréhension du jeu constitue un deuxième facteur déterminant et doit être interprété directement à travers le prisme de l'appropriation. Lorsque les élèves comprennent les cartes, anticipent leurs effets et savent les mobiliser stratégiquement, l'activité se transforme, car ils passent progressivement d'une phase d'in-situation (repérer ce qui fait signe dans la situation) à une phase d'in-corporation (intégrer les cartes dans leurs schèmes d'action). Cette transition intensifie le plaisir et stabilise l'engagement. À l'inverse, l'incompréhension, qu'elle soit liée au vocabulaire des cartes, à leur logique d'usage ou au contexte tactique, interrompt ce processus. Elle fragilise l'in-situation, génère un stress et des émotions fortement négatives, et peut conduire à une désappropriation ponctuelle.

Les travaux de Petiot, Visioli et Vivot (2024) convergent avec ces observations, car, dès la découverte d'une carte, l'élève évalue spontanément sa capacité à s'y adapter, comme l'illustre l'exemple de l'élève déclarant que « la carte Service à distance, ça me paraît dur (...) je n'y arrive pas trop » (p.180). Cette incertitude montre que l'appropriation n'avance qu'à condition que l'élève puisse intégrer cognitivement et pratiquement les contraintes proposées.

5.1.2.3 Climat social : un espace de soutien ou de fragilisation de l'appropriation

Le climat social joue, quant à lui, un rôle essentiel dans l'évolution des émotions chez les élèves. Les situations d'entraide ou d'empathie entre partenaires favorisent des expériences hautement positives et renforcent l'engagement émotionnel. À l'inverse, les moqueries, remarques dévalorisantes ou interactions négatives fragilisent rapidement le

plaisir et poussent les élèves vers le déplaisir, ce qui perturbe l'in-corporation du dispositif ludique. Cette dynamique rejoint les conclusions de Girard, Chouinard et St-Amand (2015), pour qui la qualité du climat motivationnel influence directement l'attitude et l'investissement des élèves, ceux-ci rappelant que « l'enseignant valorisant l'effort, la persévérance et les progrès personnels favorise un climat positif propice à l'engagement » (p.5). Bien que leur étude porte sur le climat instauré par l'enseignant et non sur un dispositif ludique, elle met en évidence le même mécanisme observé avec le Cartabad, soit un contexte relationnel soutenant stimule le plaisir et la participation, tandis qu'un climat socialement négatif accentue la vulnérabilité émotionnelle des élèves.

5.1.2.4 Sentiment d'injustice : une menace directe pour l'in-culturation

Un autre facteur déterminant repose sur le sentiment d'injustice, particulièrement lorsque certaines cartes sont perçues comme désavantageuses ou trop contraignantes. À la lumière des travaux sur l'injustice perçue en EPS de Lentillon-Kaestner (2009), il apparaît que ce type de réaction n'est pas marginal, les élèves interprètent souvent les règles, les barèmes ou les modalités d'un dispositif comme injustes dès lors qu'ils estiment que celui-ci compromet leurs chances de réussir ou ne reconnaît pas équitablement leurs efforts. Ainsi, dans notre étude, cette dynamique se manifeste par l'élève, qui estime que le dispositif ludique ne lui permet plus d'agir équitablement et rompt l'appropriation. En ce sens, l'in-situation s'effondre, dans la mesure où la carte ne fait plus signe pour l'élève. L'in-corporation cesse, puisque l'élève n'intègre plus la carte dans son action. Enfin, l'in-culturation devient impossible, aucune norme collective d'usage ne peut se stabiliser.

Ainsi, ce déséquilibre entraîne un sentiment d'injustice comparable à celui observé par Visioli, Petiot et Vivot (2024) avec le cartaping. Les élèves qui s'estiment désavantagés par

les cartes peuvent alors vivre de la frustration, se désengager affectivement, voire rejeter partiellement le dispositif. Ainsi, les données montrent que, comme pour d'autres dispositifs didactiques, il peut également devenir une source d'injustice perçue et de déplaisir, lorsque ses contraintes sont jugées excessives ou nuisibles à l'équité du jeu.

5.1.2.5 Diversité et nouveauté : des leviers d'in-situation positive

À l'inverse, la variété introduite par les cartes constitue un puissant moteur d'engagement initial. La nouveauté renouvelle l'intérêt, stimule la curiosité et facilite la mise en place de l'in-situation. Petiot et Visioli (2022b) soulignent que la possibilité de choix et de variation est centrale pour construire des expériences émotionnelles positives en EPS. Toutefois, ce levier n'est efficace que si la nouveauté se transforme en compréhension, puis en incorporation, car sans cela, elle s'érode et perd sa capacité mobilisatrice.

5.1.2.6 Question de la “difficulté optimale” : un rôle étonnamment absent chez l'enseignant

Un dernier facteur concerne le niveau de difficulté imposé par les cartes. Lorsque les objectifs qu'elles prescrivent sont accessibles et signifiants, ils soutiennent le plaisir d'accomplissement (Haye & Delignières, 2011), c'est-à-dire « le plaisir qui résulte de l'atteinte des buts que l'on s'est fixés, de l'acquisition de nouveaux pouvoirs, de sentiments d'autodétermination et d'autonomie » (p.10). Lorsque les cartes soutiennent ce type de réussite, elles deviennent un moteur puissant d'engagement et de joie d'apprendre. Mais lorsqu'ils dépassent les capacités perçues de l'élève, ils deviennent sources de découragement (Haye & Delignières, 2011; Terré & Sève, 2022).

Or, de manière surprenante, les récits des élèves ne mentionnent presque jamais l'enseignant, alors que son rôle est décisif pour ajuster les cartes en fonction de cette difficulté optimale et des intentions pédagogiques. Cette absence soulève des interrogations, car cette absence de l'enseignant dans les récits des élèves suggère que, dans leurs cours d'expérience, l'appropriation du dispositif ludique se joue davantage entre l'élève et la situation qu'entre l'élève et l'enseignant. Pourtant, l'ajustement fin du niveau d'exigence conditionne directement l'in-corporation du dispositif et la stabilisation de la joie d'apprendre.

L'analyse de ces facteurs montre que les basculements émotionnels ne traduisent pas seulement des réactions émotionnelles isolées, mais des moments clés du processus d'appropriation. Le Cartabad facilite ou fragilise l'in-situation, soutient ou empêche l'in-corporation, et permet ou non d'atteindre une forme d'in-culturation. Ces dynamiques expliquent les oscillations entre déplaisir, plaisir d'agir et joie d'apprendre, car chaque émotion constitue un indicateur de la manière dont l'élève rencontre et reconstruit le dispositif dans son activité.

Ainsi, loin d'un cheminement linéaire, l'appropriation apparaît comme un processus réversible, modulé par les conditions sociales, matérielles, didactiques et subjectives de l'expérience.

Dans la continuité de cette analyse, il est pertinent de considérer comment ces dynamiques émotionnelles se manifestent de façon plus singulière chez certains élèves. Afin d'approfondir la compréhension du phénomène, l'étude de quatre portraits représentatifs permettra d'illustrer, à une échelle plus fine, la diversité des expériences émotionnelles enrichissant la portée interprétative des résultats.

5.2 Développement des profils singuliers et hétérogénéité des trajectoires

Dans cette section de la discussion, il s'agit désormais d'examiner les résultats obtenus à la lumière des travaux scientifiques mobilisés dans le cadre théorique. Plus précisément, cette seconde sous-partie vise à discuter des résultats du deuxième objectif de cette recherche, qui était d'identifier et de documenter les différents profils de vécus émotionnels des élèves confrontés aux dispositifs de ludification du Cartabad.

Ainsi, cette partie propose d'interpréter la portée de nos observations en les situant dans la littérature portant sur les émotions en EPS, la ludification et le processus d'appropriation. Ce déplacement du regard permet de mieux comprendre en quoi les tendances globales observées et les quatre profils singuliers analysés enrichissent les connaissances existantes, nuancent certains acquis ou confirment des propositions théoriques. L'enjeu est d'examiner comment les dynamiques émotionnelles identifiées et les variations interindividuelles contribuent à éclairer les mécanismes d'appropriation du dispositif ludique, tout en offrant des pistes d'interprétation quant aux conditions favorables à son intégration en éducation physique.

5.2.1 Quatre profils singuliers : une étude exploratoire

L'analyse des trajectoires individuelles a permis de dégager quatre profils émotionnels représentatifs de la diversité des expériences vécues par les élèves. Ces profils offrent un éclairage essentiel sur les différentes manières dont les élèves s'approprient le dispositif ludique et vivent les fluctuations du continuum déplaisir, plaisir d'agir, joie d'apprendre. Le profil croissant au plaisir décrit des élèves qui, malgré un départ neutre ou négatif,

développent progressivement un plaisir soutenu grâce à une appropriation positive du Cartabad. Le profil constant au plaisir regroupe ceux qui apprécient le dispositif dès le début et maintiennent un engagement stable et positif tout au long de la SAE. À l'inverse, le profil décroissant au plaisir correspond à des élèves dont l'enthousiasme initial s'érode graduellement, souvent en raison de situations perçues comme injustes ou déstabilisantes. Enfin, le profil croissant au déplaisir témoigne d'une montée progressive des émotions négatives, liée à la frustration ou au regard des pairs, conduisant certains élèves à rejeter le dispositif. Ces profils illustrent la diversité des appropriations et soulignent la nécessité d'un accompagnement pédagogique différencié.

L'identification de ces quatre profils singuliers met en évidence l'hétérogénéité des trajectoires émotionnelles générées par l'utilisation du Cartabad et confirme que chaque élève construit une expérience propre de la situation. Inscrite dans le cadre du PRCA (Theureau, 2006), cette analyse montre que les variations observées découlent de configurations spécifiques des champs d'action (Terré et al., 2020b) et des signes hexadiques mobilisés par les élèves pour orienter leurs préoccupations et interpréter le dispositif.

Ces profils permettent également de situer la manière dont les processus d'appropriation se sont déployés chez les élèves, que ce soit pendant la phase d'in-situation, par les ajustements immédiats réalisés en interaction avec les cartes, ou d'in-corporation, dans l'intégration progressive du dispositif dans leurs manières habituelles de jouer et de ressentir et d'in-culturation, dans les transformations plus durables touchant leur manière d'envisager l'apprentissage du badminton et leur rapport au jeu. Les trajectoires émotionnelles observées témoignent ainsi de degrés et de modalités d'appropriation

distincts, révélant que chaque élève élabore une compréhension et une relation au Cartabad à partir de son expérience propre.

Ces portraits ne constituent pas des catégories figées, mais des constructions situées qui rendent visible la pluralité des façons de vivre, de comprendre et d'intégrer le dispositif ludique. De nature exploratoire, cette étude vise avant tout à éclairer cette diversité plutôt qu'à établir des typologies généralisables, tout en ouvrant la voie à de futures recherches portant sur les dynamiques émotionnelles et les processus d'appropriation en contexte ludifié.

5.2.2 Dialogue sur les profils singuliers des élèves et leur rapport à l'activité

Il est important de souligner que l'analyse des profils singuliers présentés dans cette étude s'inscrit dans une démarche interprétative propre au courant du cours d'action et ne constitue pas une typologie déjà formalisée dans la littérature. Toutefois, contrairement à ce que l'on pourrait penser, plusieurs travaux antérieurs ont déjà mis en évidence des dynamiques émotionnelles, même s'ils ne proposent pas de profils structurés comparables. Par exemple, dans leur étude sur le Cartaping, Petiot, Visioli et Vivot (2024) montrent que les élèves expriment des fluctuations émotionnelles liées à la découverte des cartes, à l'aléa du tirage et aux épisodes de contrainte ou de réussite, révélant des alternances entre excitations, appréhensions, frustrations et satisfactions. Ces résultats mettent déjà en évidence des trajectoires non linéaires, parfois marquées par une montée du plaisir ou, au contraire, par des tensions et des ruptures émotionnelles selon les cartes jouées.

De même, la recherche de Vivot sur un autre dispositif ludique semblable au Cartabad (2011) identifie des phases émotionnelles distinctes lors d'un match de Cartaping en démontrant un enthousiasme initial lié à la nouveauté, des moments de stress ou d'incertitude lors de l'imposition d'une contrainte, des épisodes de valorisation de soi après une adaptation réussie, ou encore des sentiments d'injustice face aux effets déséquilibrants de certaines cartes. Ces oscillations rappellent, sans les formaliser, des mouvements proches de ceux observés dans nos profils croissants, constants ou décroissants au plaisir.

Enfin, l'étude de Visioli et Blanchet (2025) sur l'application Coaching Bad montre que l'appropriation d'un dispositif numérique peut générer des trajectoires émotionnelles différenciées, allant d'un plaisir initial à une fatigue d'usage, ou inversement, d'une incompréhension première à une montée progressive d'une joie d'apprendre au fur et à mesure que l'élève se sent plus compétent et engagé. Ces dynamiques rejoignent également certaines tendances que nous mettons au jour, notamment l'importance du sentiment de compétence, de la lisibilité du dispositif et de l'équité perçue dans la régulation du vécu émotionnel.

Ainsi, même si aucune de ces études ne propose de typologie formelle, elles décrivent des trajectoires émotionnelles partielles, situées ou contextuelles, que nos résultats permettent de regrouper, organiser et nuancer. En effet, les quatre profils dégagés dans cette recherche étendent et affinent ces constats en montrant que les élèves ne se contentent pas de passer par des phases successives, mais qu'ils s'engagent dans des mouvements émotionnels cohérents (croissants, constants, décroissants ou divergents vers le déplaisir) qui structurent leur processus d'appropriation du dispositif.

En ce sens, les profils présentés ici ne constituent pas des catégories figées, mais une contribution originale permettant de rendre intelligible la diversité des rapports émotionnels et des processus d'appropriation en contexte ludifié. Ils offrent une lecture intégrée des dynamiques déjà observées de manière dispersée dans les travaux antérieurs, tout en mettant en lumière une hétérogénéité jusqu'ici peu décrite dans la littérature. Cette originalité témoigne du caractère exploratoire de la recherche et souligne l'intérêt de poursuivre l'étude des trajectoires émotionnelles singulières en EPS, notamment lorsque les élèves interagissent avec des dispositifs ludiques complexes, comme le Cartabad.

Dans la continuité de cette analyse centrée sur les élèves, il apparaît désormais nécessaire d'élargir la discussion en s'intéressant à la transformation et à l'adaptation de l'intervention enseignante en EPS, lors de l'utilisation du dispositif ludique. La section suivante examinera plus spécifiquement la manière dont le Cartabad peut constituer une ressource modulable et adaptable pour les enseignants en EPS.

5.3 Dispositif ludique comme ressource d'adaptation et de transformation de l'intervention enseignante en EPS

Dans la continuité de l'analyse centrée sur l'expérience des élèves, il apparaît pertinent d'élargir la discussion en considérant les implications de ces résultats pour l'intervention enseignante en éducation physique et à la santé. Conformément aux exigences du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), cette section vise à expliciter les visées transformatrices de l'intervention enseignante, en montrant en quoi les connaissances produites peuvent contribuer à faire évoluer les pratiques pédagogiques en EPS.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence que l'utilisation d'un dispositif ludique tel que le Cartabad ne se limite pas à influencer l'expérience émotionnelle des élèves, mais constitue également une ressource pour l'adaptation de l'intervention enseignante. En effet, l'analyse des dynamiques émotionnelles globales ainsi que des profils singuliers révèle que les effets du dispositif ne reposent pas sur des propriétés intrinsèques, mais émergent de la manière dont il est mobilisé, interprété et ajusté en situation.

Dans cette perspective, le Cartabad peut être envisagé comme une ressource pédagogique adaptable, dont la portée éducative dépend étroitement de l'activité de l'enseignant. Celui-ci est amené à concevoir des situations d'apprentissage, à anticiper les réactions émotionnelles possibles des élèves et à ajuster en continu ses interventions en fonction des dynamiques observées. Ainsi, le dispositif participe à une transformation de l'activité enseignante, en soutenant une articulation plus fine entre les intentions pédagogiques, l'engagement émotionnel des élèves et les modalités de différenciation.

Dans le cadre du programme du cours d'action, ces transformations ne relèvent pas d'une propriété propre au dispositif, mais de reconfigurations du couplage entre l'enseignant, les élèves et la situation, construites dans et par l'activité. Autrement dit, le Cartabad agit comme un médiateur permettant à l'enseignant de réguler son action en fonction des significations construites par les élèves, tout en maintenant des visées d'apprentissage.

Les résultats obtenus permettent ainsi de dégager plusieurs pistes concrètes pour l'intervention enseignante en EPS.

5.3.1 Concevoir et enseigner des SAE ludifiées

La conception et l'enseignement d'une SAE ludifiée exigent de l'enseignant une réflexion approfondie sur l'organisation temporelle de la séquence et sur sa propre appropriation du dispositif. Les résultats montrent que la durée et le rythme de la SAE influencent directement l'évolution des émotions des élèves et la qualité de l'engagement des élèves. Ainsi, les enseignants gagneraient à introduire progressivement les cartes, à laisser du temps pour expérimenter, se tromper et ajuster leurs actions, et à proposer une montée en complexité graduée. Ces choix favorisent le plaisir d'agir, renforcent la compréhension du dispositif et soutiennent une appropriation durable.

Cette logique rejoint les travaux de Quidu et Favier-Ambrosini (2024), qui rappellent que « les apprentissages qui marquent en profondeur les individus ne peuvent s'inscrire que dans des temporalités longues » (p.1). Autrement dit, la progression émotionnelle et cognitive des élèves nécessite un temps structuré, pensé, et non une succession rapide de stimulations. Ubaldi (2004, p. 49) formule la même idée en défendant une « *EPS de l'anti-zapping* » reposant sur la continuité, la cohérence et l'approfondissement, plutôt que sur la dispersion et la surenchère de nouveautés. Dans cette perspective, les enseignants gagneraient à éviter de multiplier les nouveautés ou les variations inutiles, et à utiliser la ludification comme un levier d'apprentissage structuré plutôt qu'une source de dispersion.

De plus, l'efficacité du Cartabad repose aussi sur la maîtrise du dispositif par l'enseignant, car comprendre les intentions didactiques associées à chaque carte, anticiper leur usage en contexte, et les intégrer dans les objectifs d'apprentissage. Comme le soulignent Quidu et Favier-Ambrosini (2024), l'enseignant doit « faire des choix » et « renoncer au mirage de l'exhaustivité » (p.1), afin de privilégier des situations riches et

maîtrisées. De même, Ubaldi (2004) rappelle que l'enseignant doit assumer « une EPS simple, cohérente et signifiante » (p.49) parce que la ludification n'est pertinente que si elle participe à cette cohérence. Ainsi, il serait hautement pertinent que les enseignants s'approprient personnellement le dispositif ludique avant de l'introduire en classe, afin d'assurer une mise en œuvre claire, stable et formatrice.

5.3.1.1 Durée et rythme de la SAE

L'analyse des dynamiques affectives observées chez les élèves permet d'identifier des repères concernant la durée et le rythme optimaux d'une SAE ludifiée.

1. Phase de découverte

Cette phase constitue un moment, au début de la SAE, où les élèves explorent librement le dispositif, testent les cartes et vivent une forte charge émotionnelle liée à la nouveauté. Cette exploration initiale est cohérente avec les recommandations d'Ubaldi (2004), selon lesquelles les premières séances doivent « dépasser le stade de survie pour construire le sens de l'activité » (p.51). Les enseignants gagneraient à prévoir un temps d'expérimentation sans pression de performance, afin de sécuriser l'entrée dans la tâche et de réduire la surcharge émotionnelle.

2. Phase de consolidation et d'apprentissage

Lors de cette phase, les élèves développent une compréhension plus stable du dispositif et une capacité stratégique plus affirmée. Cette phase correspond à la logique défendue par Quidu et Favier-Ambrosini (2024), pour qui la progression repose sur « la continuité, la régularité et la ritualisation » (p.2). C'est durant cette période que les profils émotionnels se différencient, révélant l'hétérogénéité des trajectoires individuelles. Ainsi, les

enseignants seraient gagnants à maintenir un rythme constant, à ritualiser certains aspects et à fournir des repères stables pour soutenir la progression.

3. Phase de relance (si la séquence se prolonge)

Cette phase est importante pour les SAE qui se prolongent dans le temps, car les résultats montrent que l'engagement peut diminuer si aucune adaptation n'est apportée. Une relance pédagogique (modification des cartes, variantes de jeu, défis supplémentaires) devient nécessaire. En ce sens, Ubaldi (2004) évoque ce phénomène en soulignant que la persévérance des élèves dépend de la capacité de l'enseignant à « redéfinir explicitement ce qui s'enseigne » et à proposer des situations qui évitent la « routine stérile » (p.51). Dans ce cas, les enseignants gagneraient à prévoir des moments de renouvellement contrôlé pour préserver la motivation sans déstabiliser la cohérence du dispositif.

4. Durée optimale de la SAE

De manière générale, les résultats indiquent de développer des SAE plus longues pour laisser le temps aux élèves de vivre chacune des phases et de s'approprier le dispositif ludique. Cette durée permet de concilier la temporalité nécessaire à l'apprentissage, tel que valorisé par Quidu et Favier-Ambrosini (2024), et le maintien du sens et du plaisir, essentielle selon Ubaldi (2004, p.49) pour éviter la démobilisation des élèves. En ce sens, les enseignants devraient privilégier des séquences plus longues, structurées et cohérentes, plutôt que des SAE trop brèves qui empêchent la consolidation émotionnelle, stratégique et didactique.

5.3.1.2 Appropriation du dispositif par l'enseignant

L'appropriation du dispositif ludique par l'enseignant constitue un levier central pour assurer une mise en œuvre efficace du Cartabad dans une SAE. Contrairement à l'appropriation vécue par les élèves, qui se construit dans l'action et au fil des séances, celle de l'enseignant doit être réfléchie en amont. Elle suppose une maîtrise approfondie des règles du jeu, des intentions didactiques associées à chaque carte, ainsi que des conditions d'usage susceptibles d'influencer le déroulement des parties. Sans cette compréhension claire du potentiel éducatif du dispositif, son intégration risque de manquer de cohérence, de générer de la confusion ou d'accentuer des perceptions d'injustice, des phénomènes observés à quelques reprises dans les récits des élèves.

Cette nécessité d'une appropriation en amont trouve un écho dans les travaux de Terré et al. (2020b; 2022), qui rappelle que l'enseignant doit façonner un environnement permettant aux élèves d'identifier des possibilités d'action stable et signifiante. Dans leur étude sur l'évolution de l'espace d'actions, Terré et al. (2020b) souligne que l'activité des élèves se structure en fonction de « ce qui fait signe pour eux dans la situation » (p.10), ce qui implique que l'enseignant doit rendre le dispositif lisible, accessible et didactiquement organisé. Sans cette médiation, le Cartabad ne peut pleinement jouer son rôle d'outil d'apprentissage.

L'appropriation enseignante nécessite également un travail préparatoire important, une planification des objectifs d'apprentissage, une anticipation des difficultés possibles, le choix des cartes les mieux adaptées au niveau du groupe, une organisation des rétroactions, et des ajustements éventuels pour garantir la progression. Comme l'illustre Terré & Adé (2022), l'intégration d'un outil ou d'un dispositif dans la pratique enseignante

nécessite un « *travail d'appropriation professionnelle* » (p.16) permettant de transformer un outil théorique ou ludique en véritable support didactique. Cette idée confirme que la ludification n'est pas un simple ajout divertissant, mais une composante pédagogique qui exige une intention claire et un pilotage rigoureux.

Toutefois, les données de notre recherche font émerger un point particulièrement significatif, en démontrant que l'enseignant n'est mentionné qu'une seule fois dans l'ensemble des récits d'expérience recueillis. Cette quasi-absence peut être interprétée de deux manières. Elle peut refléter une présence insuffisamment marquée ou explicite de l'enseignant dans la mise en œuvre du dispositif. Mais elle peut également témoigner du fait que, dans une activité centrée sur l'action et les cartes, les élèves orientent principalement leur attention vers leurs propres objectifs, leurs stratégies et les contraintes ludiques qu'ils rencontrent, en se focalisant sur les éléments de la situation qui sont pertinents pour eux dans l'instant de l'activité, c'est-à-dire ceux qui font effectivement signe pour l'acteur à un moment donné (Theureau, 2006).

Dans les deux cas, cette observation souligne l'importance, pour l'enseignant, de rendre sa présence plus saillante et plus structurante, notamment en explicitant les intentions didactiques du dispositif, en guidant l'appropriation des cartes et en soutenant la compréhension de leurs effets sur le jeu. L'appropriation enseignante n'est donc pas seulement une condition préalable, mais un enjeu de régulation pédagogique essentiel.

5.3.2 Anticipation et gestion de l'hétérogénéité des profils singuliers

Les résultats issus de cette recherche démontrent que les élèves ne réagissent pas de manière uniforme au dispositif ludique, car chacun développe une trajectoire émotionnelle particulière qui est dépendante de ses préoccupations, de son rapport au jeu, de ses expériences antérieures et de son interprétation de l'activité. Cette hétérogénéité émotionnelle est cohérente avec la perspective selon laquelle « *le plaisir est une réalité complexe* » et s'inscrit dans un continuum allant du déplaisir à la joie d'apprendre (Haye et Delignières, 2011, p. 2). Elle constitue également un levier essentiel pour guider l'action enseignante dans une perspective de différenciation pédagogique. En ce sens, les profils développés dans cette étude peuvent être envisagés comme des outils heuristiques permettant aux enseignants d'anticiper les besoins émotionnels et pédagogiques des élèves, et d'ajuster leurs interventions en conséquence.

Chaque profil met en évidence des exigences éducatives distinctes qui invitent l'enseignant à adapter son accompagnement. Le profil croissant au plaisir regroupe des élèves qui débutent la séquence avec des émotions neutres ou négatives, souvent en raison d'une incompréhension du dispositif ou d'un faible sentiment de compétence. Haye et Delignières (2011) rappellent que le plaisir se construit dans une dynamique adaptative où les conditions initiales jouent un rôle déterminant : « le processus de plaisir n'est pas immédiat, car il résulte d'un ensemble de phénomènes antérieurs » (p.1). L'enseignant doit donc sécuriser l'entrée dans la tâche, expliciter progressivement les règles du Cartabad et soutenir la découverte du dispositif afin d'aider l'élève à franchir le seuil d'incertitude initiale. À l'inverse, le profil constant au plaisir regroupe des élèves manifestant d'emblée des émotions positives et demeurant engagés tout au long de la SAE. Chez eux, « la boucle vertueuse entre plaisir, répétition et apprentissage » (Haye & Delignières, 2011, p. 1)

s'installe facilement, ce qui conduit l'enseignant à complexifier progressivement les cartes ou les défis pour favoriser un passage du plaisir d'agir vers une joie d'apprendre, définie comme « la satisfaction issue de l'atteinte d'un objectif, de la maîtrise d'une difficulté et du renforcement de l'estime de soi » (Haye et Delignières, 2011, p. 10). Le profil décroissant au plaisir montre une érosion progressive de l'enthousiasme, souvent liée à des cartes perçues comme injustes ou à des expériences d'échec social ou stratégique ; Haye et Delignières (2011) soulignent d'ailleurs que si le plaisir constitue un indicateur adaptatif, « son absence, plus que sa présence, devient un problème pour la poursuite de l'activité » (p.4). L'enseignant doit ainsi repérer les signaux faibles de désengagement et ajuster les modalités de jeu, les rôles ou les consignes pour restaurer un climat émotionnel favorable. Enfin, le profil croissant au déplaisir concerne des élèves dont les émotions négatives augmentent au fil de la SAE, en raison de la frustration liée à la défaite, d'un sentiment d'injustice, d'une incompréhension du fonctionnement des cartes ou d'une pression sociale accrue. Ces expériences s'inscrivent dans le fait que plaisir et déplaisir relèvent « d'un même continuum permettant d'expliquer les comportements d'appétence ou d'aversion » (Haye & Delignières, 2011, p. 4). L'enseignant doit donc accompagner ces élèves dans la gestion des émotions désagréables, travailler le rapport à la compétition et proposer des moments de verbalisation ou de régulation sociale pour soutenir leur engagement.

Ainsi, l'analyse des profils singuliers ne constitue pas seulement un outil descriptif, elle devient une ressource opérationnelle pour les enseignants souhaitant anticiper les réactions émotionnelles des élèves et ajuster le dispositif ludique aux besoins du groupe. Comprendre ces profils, c'est reconnaître que le plaisir, comme le déplaisir, « n'est jamais déclenché mécaniquement par une situation, mais construit subjectivement dans l'histoire de chaque pratiquant » (Haye et Delignières, 2011, p. 5). Cette perspective renforce l'idée

que l'action pédagogique doit demeurer sensible, adaptable et guidée par une lecture fine des dynamiques émotionnelles des élèves.

5.4 Conclusion de la discussion

Au terme de cette discussion, les résultats présentés éclairent de manière nuancée les dynamiques émotionnelles en jeu dans l'appropriation du Cartabad en EPS et mettent en évidence les retombées possibles pour la conception pédagogique et l'intervention enseignante. Toutefois, ces analyses s'accompagnent de zones de fragilité et d'enjeux méthodologiques qui doivent être reconnus pour apprécier pleinement la portée et les frontières des conclusions avancées. Le chapitre suivant présentera ainsi les limites de cette recherche, en soulignant les éléments susceptibles d'avoir influencé les résultats et en ouvrant des pistes pour de futures investigations.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif d'analyser les conditions susceptibles de soutenir l'émergence du plaisir d'apprendre en EPS, à partir de l'étude de l'expérience émotionnelle vécue par des élèves de secondaire 2, lors de l'utilisation d'un dispositif ludique singulier, le Cartabad, intégré à une SAE en badminton. Il s'inscrivait dans le programme de recherche du cours d'action, afin d'appréhender le plaisir d'apprendre non pas comme un état émotionnel stable ou prescriptif, mais comme une dynamique située, évolutive et singulière, étroitement dépendante des conditions de l'activité et de l'expérience vécue par les élèves en situation.

Dans cette perspective, la recherche visait à répondre à la question suivante : quel est l'impact d'un dispositif de ludification des apprentissages sur l'expérience vécue des élèves en EPS de secondaire 2 (le Cartabad) ; et plus particulièrement concernant la dimension émotionnelle des expériences ? Pour y répondre, les objectifs spécifiques consistaient de documenter l'impact d'un dispositif de ludification singulier (le Cartabad) sur la dynamique d'évolution des émotions des élèves de secondaire 2, lors d'une SAE de badminton, et d'identifier ainsi que de documenter les différents profils de vécus émotionnels des élèves confrontés aux dispositifs de ludification du Cartabad.

Sur le plan méthodologique, cette recherche reposait sur une approche qualitative interprétative, combinée à une quantification de données qualitatives. Une étude de cas a été menée auprès d'un groupe d'élèves de secondaire 2, lors d'une SAE en badminton composée de six séances intégrant le Cartabad. Les données ont été recueillies à l'aide de récits d'expérience audio produits par les élèves à la suite de chaque séance, ainsi que

d'une échelle graduée de l'état émotionnel allant de -5 à +5. L'analyse s'est appuyée sur les unités significatives du cours d'expérience et leurs relations de composition, permettant de rendre compte de l'évolution des dynamiques émotionnelles selon un continuum allant du déplaisir, au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre.

Les résultats montrent que l'introduction d'un dispositif ludique favorise initialement l'engagement et le plaisir d'agir, notamment par les effets de nouveauté, de surprise et de variété qu'il introduit dans la situation d'apprentissage. Toutefois, cette dynamique n'est ni linéaire ni homogène. L'analyse du cours d'expérience met en évidence des évolutions contrastées des états émotionnels, allant de la découverte enthousiaste à des phases de transition, d'apprentissage plus stabilisé, puis, pour certains élèves, à des formes d'ennui ou de désengagement progressif. Ces résultats confirment l'existence d'un continuum émotionnel allant du déplaisir au plaisir d'agir, puis à la joie d'apprendre, et soulignent que le plaisir d'apprendre dépend moins du dispositif en lui-même que de la manière dont les élèves se l'approprient au fil du temps.

L'identification de quatre profils émotionnels singuliers constitue un apport majeur de cette recherche. Elle met en évidence l'hétérogénéité des trajectoires vécues par les élèves face à un même dispositif et rappelle que le plaisir d'apprendre ne peut être pensé comme un effet uniforme des situations pédagogiques. Les résultats montrent notamment que le plaisir d'accomplissement, soutenu par des objectifs accessibles, signifiants et perçus comme atteignables, joue un rôle central dans la transformation du rapport au savoir et dans l'émergence d'émotions favorables à l'apprentissage. À l'inverse, lorsque les contraintes ludiques deviennent trop complexes ou perdent leur sens pour les élèves, elles peuvent freiner l'engagement et limiter l'expérience de plaisir.

Sur le plan pédagogique, cette étude souligne que le *Cartabad* agit comme un milieu didactique transformable, dont les effets dépendent étroitement de la conception de la SAE, de la progressivité des apprentissages et du rôle régulateur de l'enseignant. Le dispositif ludique ne saurait être envisagé comme une solution clé en main pour susciter durablement le plaisir d'apprendre, mais comme un outil au service d'intentions pédagogiques et didactiques clairement identifiées, nécessitant des ajustements constants pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves.

Certaines limites doivent toutefois être prises en considération dans l'interprétation des résultats de cette recherche. D'abord, cette étude repose sur une étude de cas unique menée dans un contexte scolaire spécifique, auprès d'un groupe restreint d'élèves de secondaire 2 engagés dans une seule situation d'apprentissage et d'évaluation en badminton. Si ce choix est cohérent avec la visée compréhensive et située du programme de recherche du cours d'action, il limite néanmoins la transférabilité directe des résultats à d'autres contextes, d'autres groupes-classe, d'autres activités physiques ou encore d'autres dispositifs didactiques. Les dynamiques émotionnelles observées doivent donc être comprises comme situées, singulières et étroitement liées aux caractéristiques du contexte dans lequel elles ont émergé.

Ensuite, la durée relativement circonscrite de l'intervention, centrée sur une séquence de six séances, ne permet pas de documenter les effets du dispositif sur une temporalité plus longue. Bien que la recherche ait permis de mettre en évidence certaines transformations du vécu émotionnel des élèves au fil de la séquence, elle ne permet pas de déterminer dans quelle mesure ces effets peuvent se maintenir, se stabiliser ou se transformer à plus long terme. En particulier, il demeure difficile de savoir si le plaisir d'apprendre suscité dans le cadre du dispositif *Cartabad* est susceptible d'influencer

durablement le rapport des élèves à l'EPS, au badminton ou à la pratique autonome d'activité physique en dehors du cadre scolaire.

Par ailleurs, les outils de collecte et d'analyse mobilisés comportent eux aussi certaines limites. Les récits d'expérience produits par les élèves permettent un accès riche à leur vécu, mais reposent sur leur capacité à verbaliser, à sélectionner et à mettre en mots les éléments significatifs de leur expérience. Il est donc possible que certaines dimensions de l'activité vécue, plus implicites, plus diffuses ou moins faciles à verbaliser, aient échappé à l'analyse. De même, l'échelle auto-déclarée de plaisir-déplaisir, mobilisée comme appui complémentaire à l'analyse qualitative, n'avait pas pour fonction de produire une mesure psychométrique fine des émotions, mais plutôt de documenter de manière globale la valence émotionnelle des élèves au fil des séances. Les tendances observées à partir de cet outil doivent ainsi être interprétées avec prudence et toujours en articulation avec les récits d'expérience.

Une autre limite concerne le point de vue privilégié dans cette recherche. L'analyse s'est principalement centrée sur l'expérience vécue des élèves, ce qui a permis de documenter finement leurs dynamiques émotionnelles et leurs modalités d'appropriation du dispositif. Toutefois, cette focalisation laisse en arrière-plan d'autres dimensions importantes de la situation, notamment le cours d'expérience de l'enseignant, ses ajustements en situation, ses intentions, ses régulations et la manière dont il a lui-même vécu la mise en œuvre du dispositif. Or, dans une perspective éactive, l'activité de l'enseignant participe pleinement à la configuration des conditions dans lesquelles les élèves vivent leur expérience. Une analyse croisée des cours d'action des élèves et de l'enseignant aurait sans doute permis d'approfondir la compréhension des mécanismes

relationnels, didactiques et organisationnels soutenant, ou non, l'émergence du plaisir d'apprendre.

Ces limites ouvrent plusieurs pistes de recherche futures. Une première perspective consisterait à reproduire ce type d'étude dans d'autres contextes d'enseignement, avec d'autres groupes d'élèves, d'autres catégories d'âge, d'autres activités physiques et sportives, ou encore d'autres dispositifs de ludification, afin d'examiner ce qui, dans les résultats obtenus, relève du caractère singulier du Cartabad et de ce qui pourrait être retrouvé dans d'autres contextes pédagogiques. De telles recherches permettraient de mieux cerner les conditions de transférabilité des résultats et d'identifier plus précisément les caractéristiques des dispositifs susceptibles de soutenir le plaisir d'apprendre en EPS.

Une deuxième piste importante concerne l'étude de la durabilité des effets observés. Des recherches longitudinales permettraient de mieux comprendre si les transformations émotionnelles repérées dans cette étude se maintiennent au-delà de la séquence immédiate, si elles se traduisent par un rapport plus positif à l'EPS dans la durée, ou si elles influencent la pratique physique volontaire des élèves en dehors de l'école. Une telle perspective serait particulièrement pertinente pour mieux distinguer ce qui relève d'un effet de nouveauté, d'un plaisir d'agir ou d'une véritable consolidation d'une joie d'apprendre plus durable.

Une troisième perspective consisterait à documenter conjointement le cours d'action des élèves et celui de l'enseignant. Une telle approche permettrait de mieux comprendre comment les gestes professionnels, les régulations didactiques, les ajustements relationnels et les arbitrages réalisés en situation contribuent à soutenir, transformer ou fragiliser l'expérience émotionnelle des élèves. Elle offrirait également des retombées

intéressantes pour la formation initiale et continue des personnes enseignantes en EPS, en mettant en lumière les conditions concrètes de mise en œuvre de dispositifs susceptibles de favoriser le plaisir d'apprendre.

Par ailleurs, il serait fécond d'approfondir les liens entre le PRCA et d'autres cadres théoriques susceptibles d'éclairer les dynamiques mises en évidence dans cette recherche. Un dialogue plus étroit avec les approches motivationnelles, notamment autour du sentiment de compétence, de l'autodétermination ou de la valeur accordée à l'activité, permettrait de mieux articuler les dimensions émotionnelles, cognitives et conatives de l'expérience scolaire. Une telle ouverture pourrait contribuer à enrichir l'analyse des conditions favorisant l'engagement durable des élèves dans les apprentissages en EPS.

Enfin, des recherches futures pourraient aussi s'intéresser plus spécifiquement aux profils d'élèves pour lesquels les dispositifs de ludification apparaissent particulièrement porteurs, ou au contraire plus ambivalents. Il serait notamment pertinent d'examiner plus finement la manière dont ces dispositifs sont vécus par des élèves présentant des rapports différenciés à l'EPS, au sport, à la réussite scolaire, ou encore par ceux qui vivent plus fréquemment des expériences de vulnérabilité motrice, émotionnelle ou relationnelle. Une telle perspective permettrait de mieux comprendre pour qui, dans quelles conditions et à quelles fins pédagogiques la ludification constitue un levier réellement favorable au plaisir d'apprendre.

En définitive, ce mémoire montre que susciter le plaisir d'apprendre en EPS relève d'un équilibre délicat entre conception des dispositifs, accompagnement pédagogique et prise en compte de l'expérience singulière des élèves. Le plaisir apparaît ainsi moins comme

un objectif à prescrire que comme une dynamique à construire, au cœur même de l'activité et des apprentissages.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Allard-Latour, É., & Kermarrec, G. (2022). L'intérêt en situation au service des émotions positives des élèves. *Administration & Éducation*, 176(4), 33-39.
<https://doi.org/10.3917/admed.176.0033>
- Arnaud, P. (1986). Le sportman, l'écolier, le gymnaste: la mise en forme scolaire de la culture physique [Thèse de doctorat, Lyon 2]. Thèses.fr. <https://theses.fr/1986LYO20009>
- Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 29-34. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_89_1_1403
- Arnaud, P. (1992). Les Savoirs du corps. Presses universitaires de Lyon.
<https://doi.org/10.4000/books.pul.17056>
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115–144.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Barbier, J.-M., et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *L'analyse de l'activité. Approches situées* (N°42, pp. 99-117). Recherche & Formation
- Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier, N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 133-146). Business Science Institute
- Baudouin, T. (2023). Utiliser l'humour et le rire comme outils d'enseignement et d'acquisition de l'anglais langue seconde dans les classes du Second Degré [mémoire de maîtrise, Nantes Université]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04411725>
- Belhouchat, M., Gagnaire, P., Guinot, J., Lavie, F., & Mougénou, L. (2023). Pédagogie de la mobilisation en EPS Réflexions et orientations ; Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser. AE-EPS.
- Belhouchat, M., Gagnaire, P., Morizur, Y., & Mougénou, L. (2017). EPS, plaisir et pédagogie de la mobilisation. *enseigner l'eps*, 273, 26-30.
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886–895.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Bizet, I. (2004). Les facteurs de réorientation professionnelle chez les enseignants d'éducation physique au Québec [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4663/>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Cartaping. (2019). Cartabad : Jeu de cartes pour le badminton. https://cartaping.fr/nos-jeux/cartabad/?utm_source=chatgpt.com
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2025). Comment soutenir le plaisir d'apprendre : point de vue des élèves du secondaire.
<https://www.ctreq.qc.ca/ressources/comment-soutenir-le-plaisir-dapprendre-point-de-vue-des-eleves-du-secondaire/>
- Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. Paris: Educatio.
<https://revue-educatio.eu/2014/07/14/la-place-des-emotions-dans-lapprentissage/>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). Rapport Parent. Tome I : Les structures supérieures du système scolaire. Québec : Gouvernement du Québec
- Costa, S., et Vors, O. (2025). Émotions des élèves en EPS en classes « difficiles » : intérêt des multi-méthodes dans le programme de recherche du cours d'action. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*. <https://doi.org/10.1051/sm/2025027>
- Creswell, J. W., et Creswell, J. D. (2023). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6e éd.). SAGE.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison : Le cerveau de la tristesse, de la joie et des émotions*. Odile Jacob.
- Delignières, D. (2021). Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique : Usages et mésusages des concepts. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2021/10/23/formes-de-pratique-scolaire-formes-scolaires-de-pratique-usages-et-mesusages-des-concepts/>

- Delignières, D. (2022). Permettre aux élèves de construire des passions à l'École. *Administration & Éducation*, 176(4), 57-62. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0057>
- Delignières, D. (2023). Enseignant vs entraîneur: Sport vs EPS. *revue EP.S*, 400, 17-18. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/11/revue-eps-400.pdf>
- Delignières, D., et Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EPS. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/librespropos.pdf>
- Demers, P.J. (1981). L'éducation physique québécoise : sa mission éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(2), 307-315. <https://doi.org/10.7202/900334ar>
- Develay, M., et Dufays, J.-L. (2015). Aider les élèves à donner du sens à l'école et aux savoirs. Dans J.-L. Dufays, M. De Kesel, G. Carlier et J. Plumat (dir.) *Donner du sens aux savoirs*. Presses universitaires de Louvain. <https://books.openedition.org/pucl/9457>
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston : Houghton Mifflin
- Dieu, O., Llena, C., Isabelle, J., Porrovecchio, A., et Potdevin, F. (2020). Fun to engage or engage to have fun? Study of different teaching formats in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20, 1326-1335. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03184>
- Dieu, O., & Roure, C. (2022). Accroître l'intérêt en situation et l'activité physique en adaptant les formats de jeu aux prévalences conatives des élèves : l'exemple du badminton en EPS. *Staps*, 138(4), 41-61. <https://doi.org/10.3917/sta.138.0041>
- Di Leo, I., Muis, K. R., Singh, C. A., & Psaradellis, C. (2019). Curiosity, confusion, frustration: The role and sequencing of emotions during mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 121–137. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.001>
- Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., Ward, D. S., & Pate, R. R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(3), 478–487. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000155391.62733.A7>
- Donin, N., et Theureau, J. (2019). Construire une interprétation, de l'appropriation de la partition à la répétition générale. La préparation d'un concert par le chef d'orchestre Pierre-André Valade à la lumière de l'analyse d'activité. *Revue musicale OICRM*, 6(1), 1-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1062426ar>
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Delens, C., et Gerard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, n°88(2), 7-23. <https://doi.org/10.3917/sta.088.0007>
- Durali, S., et Dietsch, G. (2022). Une histoire politique de l'EPS. Du XIXe siècle à nos jours. De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/une-histoire-politique-de-l-eps--9782807345560?lang=fr>
- Espinosa, G., et Visioli, J. (2022). Les émotions et le rapport au savoir de l'élève. *Administration & Éducation*, 176(4), 49-56. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0049>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition ed.). Chenelière éducation.
- Gadais, T., Borges, C. I., Grenier, J., Rivard, M.-C., Turcotte, S., Beaudoin, S., et Verret, C. (2020). L'éducation physique et à la santé est primordiale. Voici pourquoi. <https://theconversation.com/leducation-physique-et-a-la-sante-est-primordiale-voici-pourquoi-140025>
- Girard, S., Chouinard, R., et St-Armand, J. (2015). Climat motivationnel et buts de maîtrise en éducation physique : rôle modérateur du sexe et du sentiment de compétence. *Revue phénEPS-PHENex Journal*, 7 (1). <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1566>
- Gouvernement du Québec. (2018). Capsule historique : L'enseignement de l'éducation physique 1900-1965. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/nouvelles/capsule-historique-enseignement-education-physique/>
- Guay, D. (1980). L'histoire de l'éducation physique au Québec : conceptions et événements, 1830-1980. G. Morin.
- Guichard, J. (2022). Sentiment de compétence (self-efficacy belief). Dans J. Guichard et M. Huteau *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (p. 397-400). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0397>

- Gumuchian, H., et Marois, C. (dir.). (2000). Chapitre 6. Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon. Dans *Initiation à la recherche en géographie*. (p. 265-294) Presses de l'université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.14800>
- Harvey, G., Otis, J., et Grenier, J. (2010). *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Haye, G. (2011). *Le plaisir*. EP&S
- Haye, G., et Delignières, D. (2011). Plaisirs et déplaisirs. Dans G. Haye (dir.), *Le plaisir* (p.11-27). EP&S.
- INSERM. (2008). *Activité physique : Contextes et effets sur la santé*. Les éditions Inserm, 2008. <https://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/80>
- Institut de la statistique du Québec. (2026). *Sorties sans diplôme ni qualification des jeunes de 15 à 29 ans*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/>
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e ed.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- King, G., Keohane, R. O., et Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton University Press.
- Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Dumouchel, M., et Dupel, I. (2007). Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire. *Recherches qualitatives, Hors série, 3*, 490-500. <https://periscope-r.quebec/publication/61a6d84e036ba74f1636887c>
- Lavie, F., & Gagnaire, P. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. Dans L. Ria (dir.), *Les émotions*.
- Lavie, F., Gagnaire, P., et Rossi, D. (2012). Le plaisir des élèves : un indicateur. Dans G. Haye (dir.), *Le plaisir* (p. 67 à 82). EP&S.
- Le Bot, G., Pasco, D., et Desbiens, J.-F. (2010). Analyse comparative des changements dans les valeurs véhiculées par les programmes d'éducation physique québécois entre 1981 et 2003. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, n° 71(3), 41-48. <https://doi.org/10.3917/sm.071.0041>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5-1. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.4000/activites.1941>
- Leduc, G., et Marois, K. (2023). *Fillactive, Ça marche ! Résultats de la recherche sur l'impact de l'approche Fillactive*. <https://storage.googleapis.com/fillactive-web-production/fillactive-ca-marche-web.pdf>
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in physical education: A qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Lentillon-Kaestner, V. (2009). Injustices perçues en éducation physique et sportive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 195-210. <https://doi.org/10.7202/1017467ar>
- Lentillon-Kaestner, V. (2025). L'éducation physique en mouvement : La place du jeu en éducation physique. *Revue professionnelle en ligne*, 13. <https://www.revue-epm.ch/issue/view/817>
- Lentillon-Kaestner, V., et Patelli, G. (2017). Effet de l'alternance des formes de groupement sur le plaisir ressenti en éducation physique et sportive. *Staps*(2), 61-74. <https://doi.org/10.3917/sta.116.0061>
- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS. Dans M. Musard, M. Loquet et G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (p. 179-200). Éditions EPS.
- Liotard, P. (1997). L'e.p. n'est pas jouer. *Corps et culture*, 2, 1-21. <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.321>
- Maltagliati, S., Cheval, B., Fessler, L., Lebreton, M., et Sarrazin, P. (2022). Pourquoi mettre en avant ses bénéfices pour la santé ne suffit pas à promouvoir une activité physique régulière. *The conversation*. <https://theconversation.com/pourquoi-mettre-en-avant-ses-benefices-pour-la-sante-ne-suffit-pas-a-promouvoir-une-activite-physique-reguliere-195481>
- Martin-Krumm, C., Tamminen, K. A., Oger, M., Trousselard, M., Ferrer, M.-H., Van Cappellen, P., et Fredrickson, B. (2016). Les émotions, frein ou levier pour les apprentissages en EPS ? Dans M. Campo et B. Louvet (Dir.), *Les émotions en sport et en EPS*. De Boeck supérieur.

- Meirieu, P. (2010). Apprendre ... oui, mais comment (22e ed.). ESF.
- Michaud, V., Gagnon, J., Tremblay, B., Martel, D., et Robitaille, M.-P. (2023). Le plaisir de relever des défis psychomoteurs en EPS. DUPUL.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e ed.). De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante (2e ed.), Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R. P., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110–117. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(01\)00326-9](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(01)00326-9)
- Morizur, Y. (2019). Le plaisir en éducation physique de 1882 à 2010 : usages d'une notion mythifiée et clivante [Thèse de doctorat, Université de Montpellier]. Hal Theses. <https://theses.hal.science/tel-02148818>
- Morizur, Y., et Belhouchat, M. (2013). Le plaisir au coeur de la leçon d'EPS en demi-fond. *Enseigner l'EPS*, 1, 74-80. <https://www.aeeps.org/productions/743-le-plaisir-au-coeur-de-la-lecon-deps-en-demi-fond.html>
- Organisation mondiale de la santé. (2020). Pour une meilleure santé, chaque mouvement compte. Organisation mondiale de la santé. <https://www.who.int/fr/news/item/25-11-2020-every-move-counts-towards-better-health-says-who#:~:text=Ces%20nouvelles%20lignes%20directrices%20recommandent,les%20enfants%20et%20les%20adolescents.>
- Ouellet, C., Bisson, M., Verret, C., et Roure, C. (2019). L'intérêt en situation en EPS, une théorie motivationnelle émergente au Québec. *Journal propulsion* 32(2), 44-47. https://www.researchgate.net/publication/377156261_L%27interet_en_situation_en_EPS_u ne_theorie_motivationnelle_emergente_au_Quebec
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5 ed.), Armand Colin. <https://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782200631314>
- Paindorge, M. (2008). Didactique de l'Education Physique et Sportive, didactique des disciplines technologiques : quelques concepts. *eJRIEPS*, 15. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5861>
- Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Peirce, C. S. (1978). Écrits sur le signe. Éditions du Seuil.
- Petiot, O., Desbiens, J.-F., et Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2008>
- Petiot, O., et Renaud, J.-N. (2022). La place des émotions des élèves dans le discours officiel portant sur l'EPS (1938-2015). *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7250>
- Petiot, O., et Visioli, J. (dir.). (2022a). Émotions et notions connexes : l'exemple de l'école. Dans *Les émotions en contexte scolaire* (pp. 38-52). De Boeck Supérieur.
- Petiot, O., et Visioli, J. (2022b). Les émotions en contexte scolaire. De Boeck Supérieur.
- Petiot, O., et Visioli, J. (dir.). (2022c). Vers une didactique des émotions. Dans *Les émotions en contexte scolaire* (pp. 103-119). De Boeck Supérieur.
- Petiot, O., Visioli, J., Dugény, S. et Kermarrec, G. (2023). La quantification de données qualitatives : quels apports pour l'analyse du travail émotionnel de l'enseignant d'EPS ? *Staps*, 141(3), 159-178. <https://doi.org/10.3917/sta.141.0159>
- Petiot, O., Visioli, J., et Vivot, A. (2021). Enseigner le tennis de table grâce au jeu du « Cartaping » : à quelles conditions ? Dans J. Visioli, O. Petiot, C. Liéna et O. Dieu (dir.), *L'engagement et le progrès des élèves en EPS. Pistes pour l'enseignement et l'apprentissage dans les activités de raquette* (Vol. 6, p. 65-71). AEEPS.
- Petiot, O., Visioli, J., et Vivot, A. (2024). Analyse de l'activité d'élèves confrontés au jeu du « cartaping » en EPS : une étude exploratoire. *Carrefours de l'Education*, 58, 173-193. <https://doi.org/10.3917/cdle.058.0173>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *International Academy of Education*.
- Pontais, C. (2015). Point de vue - Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire. *Informations sociales*, n° 187(1), 67-71. <https://doi.org/10.3917/inso.187.0067>
- Prost, A. (2007). Regards historiques sur l'éducation en France XIXe-XXe siècles. Belin.
- Quidu, M., et Favier-Ambrosini, B. (2014). L'articulation des données en première et troisième personnes. De la genèse d'une méthodologie originale en Science du sport. *Intellectica*. 7-34. 10.3406/intel.2014.1031
- Quidu, M., et Favier-Ambrosini, B. (2024). Pour une approche « minimaliste » de la musculation en EPS : quelques propositions pédagogiques inspirées de l'école StrongFirst (Revue EPS).
- Quidu, M., Visioli, J., Favier-Ambrosini, B., et Terré, N. (2024). Pedagogy of resonance and physical education: a critical discussion of Rosa's proposals. *Sport Ethics and Philosophy*. 1-22. 10.1080/17511321.2025.2575272.
- Réseau Réussite Montréal (2024). Décrochage Scolaire. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/decrochage-scolaire/>
- Réseau en éducation physique et à la santé. (2025). Chantier : plaisir d'apprendre. <https://reseau-eps.ca/ressources/chantier-plaisir-dapprendre/>
- Robitaille, M.-P. (2019). Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/247e4031-0e26-4888-8737-d154e8d06b67>
- Roche, L., et Rolland, C. (2023). La ludification des dispositifs éducatifs : au-delà des effets d'annonce. Dans C. Gremion et N. Rebord (dir.), *Intégration pédagogique des TIC revue internationale de l'AUP TIC : Le jeu et l'apprentissage, un duo réinventé par les technologies ?* (3, p.169-174). Aup tic éducation. https://www.researchgate.net/publication/371577232_La_ludification_des_dispositifs_educatifs_au-dela_des_effets_d%27annonce
- Rosa, H., et Endres, W. (2022). Pédagogie de la résonance. *Entretiens avec Wolfgang Endres*. Le pommier.
- Roure, C., et Pasco, D. (2022). Exploring the Effects of a Context Roure, C. (2020). Clarification du construit de l'intérêt en situation en éducation physique. *Staps*, 130(4), 61-77. <https://doi.org/10.3917/sta.130.0061>
- Roure, C., et Pasco, D. (2022). Exploring the effects of a context personalization approach in physical education on students' interests and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(2), 331-340. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0283>
- Roure, C., Patois, L., et Rebouillat, A. (2023). La gamification des leçons d'éducation physique basée sur l'univers des cartes Pokemon: Susciter l'intérêt des élèves en personnalisant leur contexte. Dans V. Lentillon-Kaestner (dir.), *L'Education physique en mouvement*, 10, 8-10. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2023.4647>
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., et Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S*, 321, 5-11. <https://apprendreeneps.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/2006-saury-ria-sc3a8ve-gal-petitfaux-revue-eps.pdf>
- Sève, C., et Saury, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *eJRIEPS*, 20. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4829>
- Silvio, M., Cheval, B., Fessler, L., Lebreton, M., et Sarrazin, P. (2023). Pourquoi mettre en avant ses bénéfices pour la santé ne suffit pas à promouvoir une activité physique régulière. *Bulletin Infirmier du Cancer*, 23, 1-4. <https://doi.org/10.1684/bic.2023.221>
- Simon-Malleret, L. (2019). Instaurer une relation pédagogique bienveillante en milieu difficile. Dans J. Visioli (dir.), *La relation pédagogique*, pp. 85-102. EP&S
- Snyders, G. (2008). J'ai voulu qu'apprendre soit une joie. *SYLLEPSE*.
- Statistique Canada. (2017). Activité physique des enfants et des jeunes au Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2017034-fra.htm>

- Terré, N. (2016). Le jeu en éducation physique et sportive : un levier pour l'engagement et les apprentissages. *eJRIEPS*, 38, 1–20. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1050>
- Terré, N. (2016). « Affective Learning Design » en Education Physique. Dans M. Campo et B. Louvet (dir.), *Les émotions en sport et en eps*, p. 59-73. De Boeck Supérieur. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=xbeQDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=les+%C3%A9motions+en+sport+et+en+eps&ots=Vx3Ma9-iDA&sig=503wj5hIW3IE_WuQIBeo_scC7Gc#v=onepage&q=les%20%C3%A9motions%20en%20sport%20et%20en%20eps&f=false
- Terré, N., et Adé, D. (2022). L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'Éducation Physique : illustration dans une leçon d'escalade. *Utilité des « savoirs » de la recherche pour l'intervention*, Hors-série N°5, 115-140. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8128>
- Terré, N., et Sève, C. (2022). Apprendre des émotions négatives. *Administration & Éducation*, 176(4), 41-48. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0041>
- Terré, N., Sève, C., et Huet, B. (2020a). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *eJRIEPS*, 47. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5152>
- Terré, N., Sève, C., et Huet, B. (2020b). La construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions. *Activités*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/activites.5556>
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire* (2e ed). Octarès.
- Theureau, J. (2005). 5. Le programme de recherche « cours d'action » et l'étude de l'activité, des connaissances et de l'organisation. Dans P. Lorino et R. Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 115-132). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0115>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthodes développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tobler, H., et Vorlet, S. (2021). *La gamification en eps [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique Vaud]*. Lausanne.
- Tochon, F. (2004). « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche & formation*, 89-103. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1932
- Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W.-C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14–20. <https://doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20>
- Tremblay, B., Gagnon, J., Martel, D., Lamy, L. a., Chevrier, J., et Armstrong, M. (2021). *Le plaisir de courir en éducation physique et sportive. DÉPUL*.
- Turcotte, S., Berrigan, F., et Beaudoin, S. (2019). Étude sur les besoins, les facteurs de réussite et les obstacles des interventions visant la pratique régulière d'activités physiques en milieu scolaire (volets 6 et 7). https://www.usherbrooke.ca/chaire-kino-quebec/fileadmin/sites/chaire-kino-quebec/Documents/Rapports_de_recherche/Rapport_Volets_6et7_octobre_2019_VF.pdf
- Ubaldi, J.-L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping. *Revue EP. S*, 309, 49-51.
- Ubaldi, J.-L., et Philippon, S. (2003). Quelle EPS ? Une illustration en Basket-Ball. *revue EP.S*, 299, 67-72. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/06/ubaldi-philippon-2003.-quelle-eps.-eps-229-67-72.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2023). *Le plaisir d'apprendre : un enjeu au cœur des pratiques éducatives*. <https://www.usherbrooke.ca/ssdp/fr/actualites/nouvelles/details/52949>
- Urien, G., et Lunven, M. (2023). En quoi le ciblage de contenus d'enseignement en EPS favorise-t-il l'émergence d'émotions chez les lycéens ? Dans quelle mesure l'émergence de ces émotions peut participer à la construction des connaissances ? [Mémoire de maîtrise, Nantes Université] Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04425053>
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Editions du Seuil.

- Varela, F. J., Thomson, E., et Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine. Editions du Seuil.
- Visioli, J. (2009). Emotions, Corps et Théâtralité : Contribution à une modélisation de l'expertise quotidienne de l'activité des enseignants en Education Physique et Sportive [Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand]. Acté.
<https://intervenirencontextescolaireetsportif.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/these-visioli-def.pdf>
- Visioli, J. (2017). Apprendre en jouant : l'utilisation des matchs à thème dans les leçons de handball en EPS. *Revue : Enseigner l'EPS*, 271, 26-30.
https://www.researchgate.net/publication/377872889_Apprendre_en_jouant_l'utilisation_de_s_matchs_a_theme_dans_les_lecons_de_handball_en_EPS
- Visioli, J. (2022a). Emotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma*, 57. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.4000/trema.7218>
- Visioli, J. (2022b). Vers une « École des émotions » favorable à la résonance des élèves. *Administration & Éducation*, 176(4), 15-22. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0015>
- Visioli, J., et Blanchet, C. (2025). Emotions et transformations des connaissances en EPS : une étude de cas autour de l'application numérique Coaching Bad. *eJRIEPS*, 57.
<https://doi.org/10.4000/13yap>
- Visioli, J., et Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : Quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS*, 40.
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.728>
- Visioli, J., Petiot, O., et Guérin, J. (2025). La dynamique émotionnelle d'un entraîneur lors d'une saison à l'étranger : une analyse de son cours de vie en handball de haut niveau. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*. <https://doi.org/10.1051/sm/2024025>
- Visioli, J., Petiot, O., et Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive: un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner? *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (88), 21-34. <https://doi.org/10.3917/sm.088.0021>
- Vivot, A. (2011). Effets d'un mach de cartaping sur l'activité d'élèves et de l'utilisation du cartaping lors d'une leçon sur l'activité d'un enseignant [Mémoire de maîtrise, Université Rennes 2].
<https://apprendreeneps.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/2011-m2-alisc3a9e-vivot.pdf>
- Vors, O., & Guérin, J. (2015). Accéder à l'expérience vécue des élèves en éducation physique et sportive : apports et limites des récits d'expérience. *eJRIEPS*, 36, 1–19.
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.1015>
- Vors, O., Isabelle, J., et Guérin, J. (2017). Du corps vécu au corps décrit chez des élèves en difficulté scolaire. Dans N. Burel (dir.), *Corps & méthodologies* (p. 191-201). L'Harmattan.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55(2), 178–196.
<https://doi.org/10.1080/03634520600566132>
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives*, 4(13), 291-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.84>
- Xuan, B. (2011). Le plaisir, un fait conatif total. Dans G. Haye (dir.), *Le plaisir* (p. 49-66). EP&S.

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2025-1880.

ANNEXE A

SOLLICITATION DU PROJET DE RECHERCHE POUR LA DIRECTION

TITRE DU PROJET : Susciter le plaisir d'apprendre des élèves en EPS : analyse d'une tendance contemporaine au Québec

RESPONSABLE(S) DU PROJET : Mon nom est Marc-Antoine Dionne. Je suis étudiant à la maîtrise en éducation pour l'Université du Québec à Chicoutimi sous la direction de Pr. Brice Favier-Ambrosini de l'Université du Québec à Chicoutimi et de Pre. Nicole Monney de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Je me permets de vous contacter, afin de solliciter la participation de votre école pour un projet de recherche que je mène dans le cadre de ma maîtrise. Ce projet, approuvé par le comité d'éthique de la recherche CER-UQAC, est intitulé : Susciter le plaisir d'apprendre des élèves en EPS : analyse d'une tendance contemporaine au Québec. Elle a pour objectif de documenter le plaisir d'apprendre pendant l'activité des élèves dans une situation d'apprentissage en éducation physique et à la santé pendant six cours au secondaire. La collecte de données est prévue entre le 07 janvier 2025 et le 11 février 2025.

Si vous autorisez la tenue de ce projet de recherche dans votre école, nous vous demandons de transmettre la lettre de présentation destinée aux enseignants d'éducation physique de votre école (voir la pièce jointe).

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter par courriel d'ici le 20 décembre 2024.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration,

Marc-Antoine Dionne
Étudiant à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi
madionne1@etu.uqac.ca

ANNEXE B

SOLLICITATION DU PROJET DE RECHERCHE POUR L'ENSEIGNANT DU GROUPE

TITRE DU PROJET : Susciter le plaisir d'apprendre des élèves en EPS : analyse d'une tendance contemporaine au Québec

RESPONSABLE(S) DU PROJET : Mon nom est Marc-Antoine Dionne. Je suis étudiant à la maîtrise en éducation pour l'Université du Québec à Chicoutimi sous la direction de Pr. Brice Favier-Ambrosini de l'Université du Québec à Chicoutimi et de Pre. Nicole Monney de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Je me permets de vous contacter, avec l'accord de votre direction, afin de vous solliciter à participer à un projet de recherche que je mène dans le cadre de ma maîtrise. Ce projet, approuvé par le comité d'éthique de la recherche CER-UQAC, est intitulé : Susciter le plaisir d'apprendre des élèves en EPS : analyse d'une tendance contemporaine au Québec. Elle a pour objectif de documenter le plaisir d'apprendre pendant l'activité des élèves dans une situation d'apprentissage en éducation physique et à la santé pendant 6 cours au secondaire.

Dans le cadre de cette recherche, nous aimerions avoir la participation d'un de vos groupes d'élèves sous une base volontaire. La participation de l'enseignant serait d'enseigner la planification que nous lui transmettrons en utilisant le Cartabab, un nouveau dispositif ludique. Pour ce qui est de la participation des élèves, nous souhaitons qu'ils puissent faire des enregistrements audios à la fin de chaque cours à raison de six enregistrements ainsi que de répondre à une auto-évaluation de ses émotions pendant les six premiers cours de la SAE. La durée des enregistrements dépend de l'élève. La collecte de données est prévue entre le 07 janvier 2025 et le 11 février 2025.

Si vous avez un intérêt à participer à cette étude, veuillez m'envoyer un courriel à madionne1@etu.uqac.ca, afin qu'on puisse discuter des modalités de la recherche.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter par courriel d'ici le 20 décembre 2024.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration,

Marc-Antoine Dionne
Étudiant à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi
418 669-6064, poste 6417
madionne1@etu.uqac.ca

ANNEXE C
FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE
CONSENTEMENT CONCERNANT LA
PARTICIPATION :
Les élèves

1 TITRE DU PROJET

Susciter le plaisir d'apprendre des élèves en EPS : analyse d'une tendance contemporaine au Québec

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

Le responsable de la recherche est Marc-Antoine Dionne, étudiant à la maîtrise en éducation pour l'Université du Québec à Chicoutimi.

2.1 Direction de recherche

Ce projet est supervisé par le Pr. Brice Favier-Ambrosini de l'Université du Québec à Chicoutimi et par la Pre. Nicole Monney de l'Université du Québec à Chicoutimi

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons la participation d'élève de 12 à 18 ans à un projet de recherche. Si vous avez moins de 14 ans, votre parent ou tuteur légal devra autoriser votre participation. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Le présent document doit être lu, complété et envoyé (en appuyant sur le bouton « envoyé ») avant le 20 décembre 2024 pour être admis à cette recherche.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre ce qui rend les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) amusante pour les élèves au secondaire. L'idée est de recueillir des informations sur le plaisir que les élèves ressentent pendant ces cours. Depuis la fin de 2020, le ministère de l'Éducation a mis en place un ensemble de 13 compétences que les enseignants doivent suivre. Parmi elles, la compétence 8 demande aux enseignants de soutenir le plaisir d'apprendre chez les élèves, c'est-à-dire de faire en sorte que les cours soient intéressants et motivants.

Les émotions, comme le plaisir, exercent une grande influence sur le développement de chaque personne. Elles jouent un rôle important dans les activités physiques et dans la façon dont on apprend. Les émotions positives, comme le plaisir, peuvent aider les élèves à réussir, alors que des émotions négatives peuvent entraîner des échecs.

Malheureusement, des recherches récentes montrent que 27 % des filles et 28 % des garçons au secondaire ont une vision négative des cours d'EPS. Ils trouvent ces cours ennuyeux, démotivants, et pas assez dynamiques. Ce manque d'intérêt peut être causé par des activités répétitives, une compétition trop forte, ou des cours qui ne sont tout simplement pas assez amusants.

Face à ce constat, cette recherche a pour but de proposer de nouvelles activités pour les cours d'EPS, afin de rendre ces cours plus amusants et d'augmenter le plaisir des élèves. Le but est d'aider les élèves à apprécier davantage l'EPS et à s'engager dans des activités physiques de manière plus positive à long terme.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

L'objectif pour cette recherche est de documenter le plaisir des élèves lors de chacun des cours d'éducation physique au secondaire. Par cet objectif, plusieurs données seront recueillies pour faire un tableau du plaisir dans une classe d'EPS au secondaire.

Plus précisément nous souhaitons :

- Documenter l'activité des élèves par l'aide d'un dispositif d'enseignement ayant pour intention de créer un plaisir d'apprendre en éducation physique et à la santé dans une école secondaire du Québec.

5.3 Déroulement

Pour participer à cette étude, vous devrez expliquer, à la fin de chaque cours d'éducation physique, ce que vous avez vécu pendant le cours et ce qui vous a semblé significatif. Vous allez avoir cinq minutes pour y répondre en utilisant un magnétophone qui enregistrera votre voix. Il y aura six rencontres au total, et la question sera toujours la même. Vous allez avoir accès à un local fermé pour répondre à la question.

Après avoir enregistré votre réponse, vous allez devoir remettre le magnétophone à votre enseignant, car tous les enregistrements seront transférés sur le OneDrive sécurisé de l'UQAC, qui sera accessible uniquement par les chercheurs.

La question portera sur ce que vous avez ressenti pendant le cours d'EPS. Avant de quitter le gymnase, vous allez devoir aussi évaluer votre niveau émotionnel sur une échelle de -5 à +5. Toutes ces étapes se dérouleront à la fin de chaque cours d'EPS pour toute la classe.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Nous pensons que les risques sont très faibles. Le principal avantage de cette étude est de mieux comprendre ce qui aide ou limite le plaisir d'apprendre chez les élèves. Bien qu'il n'y ait pas de récompense, participer à cette étude permettra à l'équipe de recherche de mieux comprendre comment rendre les cours d'éducation physique plus intéressants et de donner envie aux élèves de pratiquer des sports au quotidien et dans le futur.

7 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

7.1 Confidentialité

Votre nom sera confidentiel pendant la recherche et lors de la présentation des résultats de la recherche dérivés de cette étude. L'enregistrement de nos entretiens sera protégé par un mot de passe et transféré sur la plateforme Onedrive de l'Université du Québec à Chicoutimi. L'anonymat total ne peut être garanti, car l'élève aura rencontré le chercheur et les autres élèves, mais vos réponses et les informations données seront seulement connues par le chercheur et ses directions de recherche. De plus, vous allez avoir accès à un local fermé pour s'assurer de la confidentialité de vos réponses.

7.2 Diffusion

Les données seront utilisées exclusivement dans le cadre de la présente recherche. Les résultats seront diffusés sous la forme d'articles et/ou de conférences dans les congrès scientifiques ainsi que dans un mémoire de recherche accessible par l'entremise du dépôt institutionnel numérique de l'UQAC à cette adresse : <https://constellation.uqac.ca>. La confidentialité sera assurée par un code numérique associée au nom. Alors, les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Vous serez informés des conclusions de l'étude par courriel.

7.3 Conservation

Les données seront conservées pour une période de sept ans maximum à la suite de la publication des résultats. Les données seront conservées dans un fichier verrouillé dans les serveurs sécurisés de l'Université du Québec à Chicoutimi, dont seuls les chercheurs impliqués dans cette étude auront le code d'accès. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document et seront entièrement détruites par la suite.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer et de vous retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître la décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de problèmes. En cas de retrait pendant la recherche, les données recueillies seront supprimées de l'étude en cours. Enfin, toutes nouvelles connaissances acquises durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai selon les modalités qui suivent : toutes nouvelles connaissances acquises pendant l'étude et qui affectent la recherche sera transmissent dans les plus brefs délais par courriel. Vous pourrez ainsi décider si vous poursuivez votre participation ou non.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 ENGAGEMENT DU RESPONSABLE DU PROJET ET PERSONNES-RESSOURCES

La personne responsable de ce projet (et l'équipe de recherche) s'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement. Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche ou ses directions de recherche aux coordonnées suivantes :

Responsable de la recherche

Marc-Antoine Dionne

madionne1@etu.uqac.ca

418 669-6064, poste 6417

Directeur de recherche ;

Brice Favier-Ambrosini

brice_favier-ambrosini@uqac.ca
418 545-5011, poste 2239

Nicole Monney
nicole1.monney@uqac.ca
418 545-5011, poste 4390

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 418 545-5011, poste 4704 [ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704] ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

En acceptant de participer, cela atteste que, dans le cadre du projet « L'intégration des dispositifs didactiques pour susciter un plaisir d'apprendre en enseignement de l'éducation physique et à la santé : pistes de réflexions et d'action », le formulaire d'information et de consentement a été lu et le temps requis a été pris afin de bien comprendre en quoi consiste le projet, et, le cas échéant, obtenir des réponses claires aux questions posées. Ainsi, l'information reçue est suffisante pour prendre une décision éclairée.

La participation est volontaire et il est possible de refuser ou de décider d'arrêter de participer à tout moment en informant le chercheur responsable. Nous pouvons le faire nous-mêmes ou à la demande de notre parent ou tuteur, le cas échéant, sans avoir besoin de donner d'explication. Il n'y aura aucune conséquence à se retirer de l'étude.

Enfin, nous garderons une copie de ce formulaire d'information et de consentement dans un document sécurisé et crypté. Cela nous permettra d'avoir un accès facile aux informations de ce projet si nous avons besoin de les consulter plus tard.

*** Les élèves qui ont moins de 14 ans doivent avoir l'autorisation d'un parent ou tuteur légal pour participer à la recherche ***

Voici un formulaire de participation à la recherche sur le plaisir d'apprendre en éducation physique et à la santé au secondaire. Prenez le temps de bien lire le formulaire avant de répondre.

Il y a 4 questions dans ce questionnaire.

1. L'élève qui participe à cette recherche à 14 ans et plus :

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non (parent ou tuteur doit consentir)

2. Après la lecture du formulaire d'information et de consentement concernant votre participation au projet de recherche sur le plaisir d'apprendre en EPS, consentiez-vous à participer à cette recherche ? Si la réponse est non, vous serez redirigé à la fin du questionnaire et vous ne participerez pas à la recherche.

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

3. En tant que parent ou tuteur légal de l'enfant, souhaitez-vous que votre enfant participe au projet de recherche ? Si la réponse est non, vous serez redirigé à la fin du questionnaire et

votre enfant ne participera pas à la recherche. (si la réponse fut non à la première question)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

4. Veuillez répondre aux questions: *

Veuillez donner au minimum 2 réponses.

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

- Nom, prénom de l'élève :
- Obligatoire : Courriel 1 du parent/tuteur :
- Obligatoire : courriel scolaire de l'élève :
- Optionnel : courriel 2 du parent/tuteur :

Merci d'avoir répondu au formulaire. Si vous avez répondu "oui" pour la participation à la recherche, vous allez recevoir un courriel d'information prochainement. Si vous avez répondu "non", merci d'avoir pris le temps de lire le formulaire et passez une belle journée.

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir rempli ce questionnaire.

ANNEXE D

Récit d'expérience

Consigne initiale aux élèves pour parler de leur expérience du cours :

Maintenant que le cours d'éducation physique est terminé, j'aimerais que tu me racontes tes impressions sur la séance d'aujourd'hui avec le jeu de cartes (Cartabad). Tu dois m'expliquer ce que tu as fait ou ce que tu voulais faire en utilisant les cartes. Partage ce que tu as ressenti : tes émotions, ce que tu pensais qu'il allait arriver, ce qui t'a marqué, et ce que tu t'es dit pendant la séance. Pour t'aider à m'expliquer ce que tu as vécu, voici des questions :

- Quelles émotions as-tu vécues en jouant au jeu de cartes ? Donne-moi des exemples de situations pour m'expliquer pourquoi tu as vécu cette émotion.
- Raconte un moment précis du jeu qui t'a particulièrement marqué. Explique ce qui s'est passé et quels ont été tes émotions.
- Quelles réflexions t'es-tu faites pendant l'activité ? Y a-t-il des choses que tu as apprises sur toi-même ?
- Est-ce que l'utilisation du jeu de cartes au badminton t'a permis de plus apprécier ce sport ? Explique ta réponse en quelques phrases.

Décris les faits qui se sont passés durant le jeu et les émotions que ces moments t'ont fait vivre. Tu peux les raconter dans l'ordre ou dans le désordre, mais parle uniquement de ton expérience personnelle et commente ton récit au présent.

Enfin, termine en disant trois mots qui représentent le mieux cette séance pour toi.

ANNEXE E

AUTO-ÉVALUATION DES ÉMOTIONS DE PLAISIR/DÉPLAISIR EN EPS

Auto-évaluation des émotions de plaisir/déplaisir en EPS

Code de l'élève _____

Activité : Badminton

Groupe de recherche secondaire

Niveau de plaisir/déplaisir selon le cours d'eps	Niveau de déplaisir					Neutre	Niveau de plaisir					
	-5	-4	-3	-2	-1		0	+1	+2	+3	+4	+5
Cours 1 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cours 2 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cours 3 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cours 4 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cours 5 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cours 6 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cours 7 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cours 8 Date :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Légende



ANNEXE F

Planification SAE badminton avec Cartabad

IDENTIFICATION	
Titre : Badminton 2024 - Cartabad	
Moyen d'action : Badminton	Auteur : Marc-Antoine Dionne
Niveau : O Primaire x Secondaires	Durée : 6 cours de 60 min + 1 cours d'évaluation
Cycle : 1 2 3	

ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION
Compétence(s) disciplinaires(s) : Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques
Savoirs essentiels/Contenu de formation : - Exécuter une frappe, avec outil, d'un objet en déplacement - Recevoir l'objet d'un adversaire en tenant compte de la vitesse et de la direction - Exploiter l'espace de jeu en largeur et en longueur - Récupérer l'objet rapidement afin de poursuivre l'échange - Feinter et prendre l'adversaire à contre-pied - Choisir des coups en fonction d'une intention tactique
Intention pédagogique générale (pour votre SAE complète) : L'élève sera amené à concevoir, mettre en œuvre et ajuster des intentions tactiques simples en badminton double, en mobilisant de manière pertinente différents coups techniques (service long, dégagé, amorti, coup droit et revers) afin de déplacer l'adversaire dans l'espace (longueur et largeur du terrain) et de créer des situations favorables à l'attaque. L'intégration du dispositif ludique Cartabad vise à soutenir l'engagement des élèves, à favoriser la diversification des stratégies de jeu et à permettre l'appropriation progressive des intentions tactiques en situation authentique de match.

RÈGLEMENT DU BADMINTON

Le pointage

- Le premier qui gagne 2 manches de 21 points sur 3 remporte la partie.
- Égalité à 20 points, il faut 2 points d'écart ou le premier à 30 points.

Commencer la partie

- Lance le volant dans les airs et il pointe la personne qui doit avoir le service en retombant au sol.
- Le gagnant peut choisir de commencer avec le volant ou de la laisser.

Service en simple

- Le résultat est pair pour le serveur, il va servir à droite
- Le résultat est impair pour le serveur, il va servir à gauche
- Si le receveur gagne l'échange, il marque un point et il va servir.
- Si le serveur gagne l'échange, il marque un point et il sert dans la seconde zone.

Service en double

- Le fonctionnement est pareil que le simple selon le pointage.
- Si l'équipe qui fait le service gagne le point, alors le serveur refait un service, mais change de zone.
- Si l'équipe qui reçoit gagne le point, le service change d'équipe, mais les joueurs ne changent pas de zone.

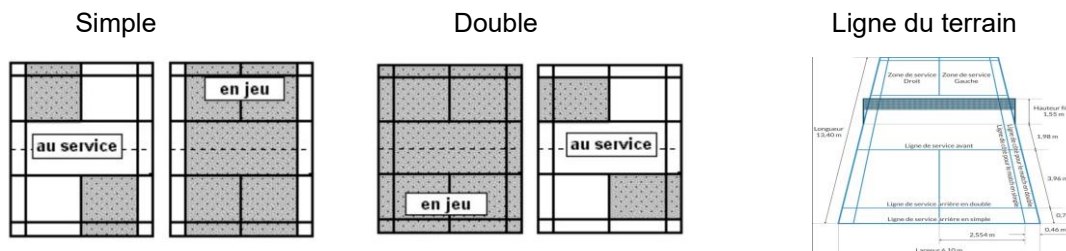
Le service

- Le volant doit être frappé en dessous de la ceinture.
- Les pieds doivent être en position stationnaire.
- Le service est en croisé
- En simple : Les limites sont définies en profondeur par la ligne de service devant et la deuxième ligne de fond de court derrière (la plus extérieure du terrain), et par la ligne centrale et la première ligne de couloir latéral (la plus intérieure).
- En double : Pour les limites, le serveur doit envoyer le volant entre la ligne de service et la première ligne de fond de court (la plus intérieure) pour la profondeur, et entre la ligne centrale et la deuxième ligne de couloir (la plus extérieure) pour la largeur

Les principales fautes

- Tombe dehors des limites du terrain
- Si le volant passe dans le filet ou sous le filet
- Si le volant ne franchit pas le filet.
- Si le volant touche le corps ou les vêtements d'un joueur.
- Si le volant est frappé deux fois de suite par le même joueur ou son partenaire.
- Si le joueur touche le filet.
- Si le joueur envahit le terrain adverse au-dessus du filet.
- Si le volant est frappé au-dessus de la ceinture lors du service
- Si pendant l'action du service, le serveur manque le volant.

Un volant qui tombe sur la ligne est considéré en jeu.



1^{er} temps pédagogique
PRÉPARATION DES APPRENTISSAGES

Présentation de la situation de départ (élément déclencheur et pertinence) Durée : 10 min

Pendant les 6 prochains cours, nous allons pratiquer le badminton en simple dans le gymnase. L'objectif du cours est d'apprendre les différents mouvements de base afin que vous puissiez les enchaîner en fonction de différentes stratégies pendant un affrontement en simple. Vous allez devoir élaborer des stratégies, comme prendre l'adversaire à contre-pied lors d'un match. Il sera important d'utiliser une variété de coups pour y arriver, puisque les coups seront eux aussi évalués. Tout au long de la SAE, vous allez pratiquer et jouer des matchs en utilisant le jeu de cartes : cartabad pour varier les différentes stratégies que nous pouvons mettre en place.

Activation des connaissances antérieures :

- Avez-vous déjà joué au Badminton
- Quel coup on peut faire au badminton ?
- Quelles sont les règles et les lignes du badminton

Facteur de risque : 2

Consignes de sécurité :

- On frappe le volant et non les gens avec la raquette.
- On ne frappe pas le volant sur les autres volontairement.
- On ne traverse pas un terrain lors d'une partie.

Matériel :

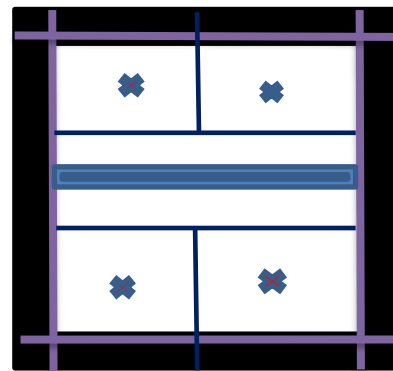
- 30 raquettes
- 30 volants
- Filets et poteaux de badminton

Échauffement

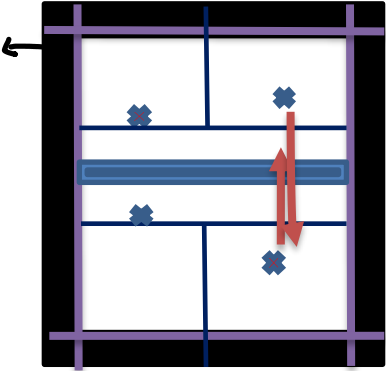
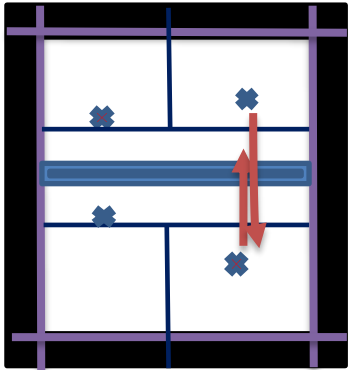
Durée : 5 min

- Pour le premier cours, les élèves vont devoir manipuler le volant en le faisant rebondir sur le tamis en utilisant la bonne prise sur le grip. Par la suite, pour les autres périodes, les élèves vont devoir réaliser une routine de coups qu'ils vont avoir planifié avec un coéquipier. Ils vont devoir bonifier leur routine à chaque cours. Les élèves vont se faire des échanges sur demi-terrain.

Mode d'organisation :



SÉANCE 1

2^e temps pédagogique RÉALISATION DES APPRENTISSAGES Séance 1 – Faire reculer l'adversaire	
A- Intention pédagogique observable et mesurable : Faire reculer l'adversaire en fond de terrain afin de l'empêcher de jouer rapidement au filet et de créer un temps de remplacement.	
Points techniques A : Pour le service long 1. Prise de raquette en « poigné de main » (en V). 2. Tenir le volant par les plumes et ne pas le lancer lors du service. 3. Pousser le volant avec le bras et avec le poignet pour augmenter la distance du volant. 4. Positionner son corps et son pied contraire à la main de raquette face au terrain adverse pour choisir la trajectoire du volant. 5. Frapper le volant en fond de terrain pour faire reculer l'adversaire.	
Éducatif # 1 Service long ciblé Durée : 5 min <u>Critères de réalisation</u> • L'élève effectue un service long en respectant les règles officielles. • Une zone cible est matérialisée en fond de terrain adverse. • L'élève récupère le volant après chaque service. <u>Critères de réussite</u> • 5 services réussis sur 10 atteignent la zone cible. • Le volant oblige l'adversaire à se déplacer vers l'arrière. <u>Variantes</u> • Agrandir ou réduire la zone cible. • Imposer un remplacement rapide au centre après le service.	Mode d'organisation 
Éducatif # 2 Dégagé pour repousser l'adversaire Durée : 10 min Point(s) technique(s) développé(s) : A <u>Critères de réalisation</u> • Sur demi-terrain, le joueur A engage par un service long. • Le joueur B renvoie par un dégagé en fond de terrain. • Échange limité à 4 coups. <u>Critères de réussite</u> • Le dégagé provoque un déplacement arrière de l'adversaire. • Maintien d'un remplacement central après la frappe. <u>Variantes</u> • Alternier dégagé coup droit et revers. • Ajouter une contrainte de zone longitudinale.	Mode d'organisation 

Éducatif # 3 - match Cartabad Durée : 20 min**Point(s) technique(s) développé(s) : A****Critères de réalisation**

En terrain complet, les élèves vont s'affronter à 2vs2 au badminton par des matchs de 11 points. Nous utilisons les parties en double, car il y a peu de terrains dans le gymnase et c'est une demande de l'enseignant du groupe. Ils vont devoir mettre en application les points techniques du service long. Pour ce faire les élèves vont devoir utiliser les cartes du Cartabad et les outils misent à leur disposition. L'objectif par l'utilisation des cartes est de faire reculer l'adversaire en fond de terrain en utilisant un service long pour l'empêcher de jouer rapidement au filet.

Les cartes du Cartabad utilisées pour le service long sont : 2, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 21, 24, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45.

Justification du choix des cartes

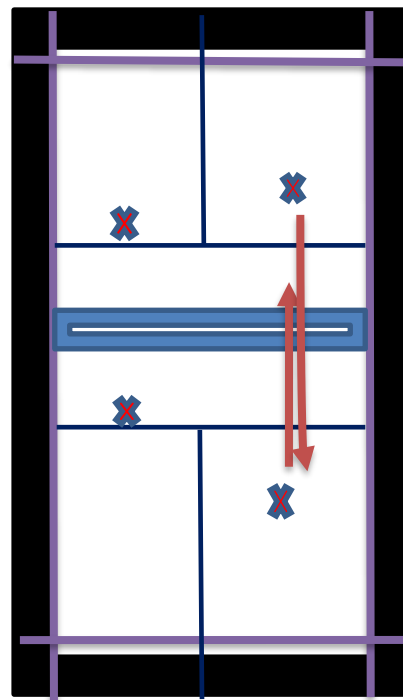
Les cartes sélectionnées favorisent les frappes longues, limitent le jeu au filet et contraignent les joueurs à exploiter la longueur du terrain. Leur utilisation soutient l'apprentissage de l'intention tactique travaillée.

Les règlements du Cartabad sont à la fin du document.

FORMATS DE GROUPEMENT

Opposition entre élèves de niveau homogène

Les duos affrontent une équipe de leur choix après la fin de la partie.

Mode d'organisation

SÉANCE 2

2^e temps pédagogique RÉALISATION DES APPRENTISSAGES Séance 2 – Déplacer l'adversaire en largeur

A- Intention pédagogique observable et mesurable : Déplacer l'adversaire latéralement afin de créer des espaces libres sur le terrain et provoquer des retards de remplacement.

Points techniques A :

Pour le coup droit

1. Prise de raquette en « poigné de main » (en V).
2. Le pied d'appui est celui du même côté de la raquette
3. Déplacement en fente vers le volant
4. Fouet du coude et du poignet en bloquant ces articulations lors du contact qui est presque au même niveau que la hauteur du filet.
5. On se replace au centre après le contact.

Points techniques B :

Pour le coup revers

1. Prise de raquette du revers en V avec le pouce en face de soi.
2. Le bassin tourne vers le volant, le pied d'appui vient croiser devant le second pied, les épaules tournées sur le côté.
3. Le contact se fait presque au même niveau que la hauteur du filet, extension du coude et on redresse le poignet avant l'impact.
4. On se replace au centre après le contact.

Éducatif # 1 Dégagé en largeur **Durée : 12 min**

Point(s) technique(s) développé(s) : A

Critères de réalisation

- En demi-terrain, le joueur A engage avec un service long.
- Le joueur B renvoie le volant en dégagé vers une zone latérale ciblée (droite ou gauche).
- Les élèves alternent les rôles après 5 frappes.

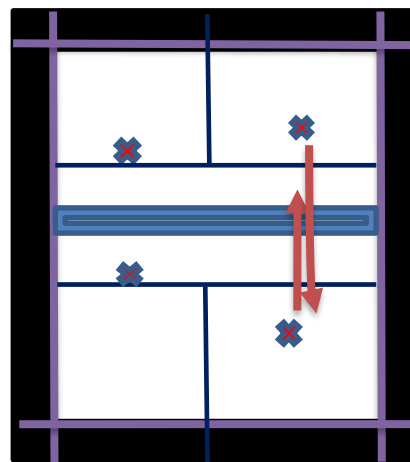
Critères de réussite

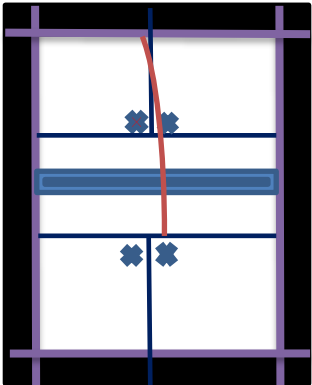
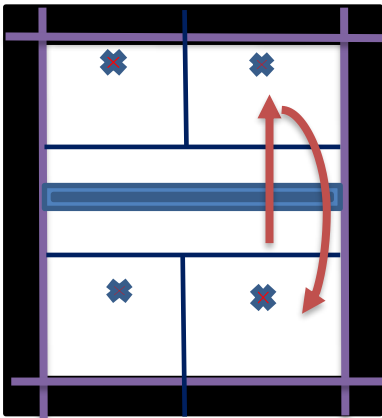
- Le dégagé oblige l'adversaire à se déplacer latéralement.
- La frappe atteint la zone latérale visée dans au moins 50 % des tentatives.

Variantes

- Alternier coup droit et revers.
- Réduire la zone cible pour augmenter la précision.

Mode d'organisation



Éducatif # 2 Enchaînements largeur / remplacement Durée : 10 min Point(s) technique(s) développé(s) : A + B Critères de réalisation • Échange contrôlé de 4 coups. • Obligation pour le joueur de revenir en position centrale après chaque frappe. Critères de réussite • L'élève se replace systématiquement au centre. • Le dégagé est utilisé intentionnellement pour déplacer l'adversaire. Variantes • Ajouter une contrainte de temps (remplacement rapide).	Mode d'organisation 
Éducatif # 3 – match Cartabad Durée : 20 min Point(s) technique(s) développé(s) : A+B En terrain complet, les élèves vont s'affronter à 2vs2 au badminton par des matchs de 11 points. Nous utilisons les parties en double, car il y a peu de terrains dans le gymnase et c'est une demande de l'enseignant du groupe. Ils vont devoir mettre en application les points techniques du service long. Pour ce faire les élèves vont devoir utiliser les cartes du Cartabad et les outils misent à leur disposition. Les cartes du Cartabad utilisé pour le coup droit et le coup revers sont : <u>3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 20, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45</u> Justification du choix des cartes Les cartes sélectionnées favorisent les frappes croisées, les dégagés latéraux et limitent les frappes directes au filet, incitant ainsi les élèves à exploiter la largeur du terrain. Voir règlements du Cartabad à la fin du document. FORMATS DE GROUPEMENT Opposition entre élèves de niveau homogène Les duos affrontent une équipe de leur choix après la fin de la partie.	Mode d'organisation 

SÉANCE 3

2^e temps pédagogique RÉALISATION DES APPRENTISSAGES

Séance 3 – Créer une rupture dans la longueur

A- Intention pédagogique observable et mesurable : Créer une rupture dans la longueur du terrain en exploitant un adversaire repoussé en fond de terrain.

Points techniques A :

1. Mouvement circulaire avec le bras tendu au-dessus de la tête.
2. Faire son transfert de poids avec jambe d'appui opposé de la raquette.
3. Garder les yeux sur le volant.
4. Frapper le volant au-dessus de la tête avec le tapis ouvert vers le fond du terrain adverse en gardant une certaine tension dans la raquette.
5. Déplacement vers le centre du terrain.

Éducatif # 1 Amorti fond après dégagé

Durée : 10 min

Point(s) technique(s) développé(s) : A

Critères de réalisation

- Le joueur A engage par un service long.
- Le joueur B renvoie par un dégagé.
- Le joueur A enchaîne avec un amorti en fond de terrain.

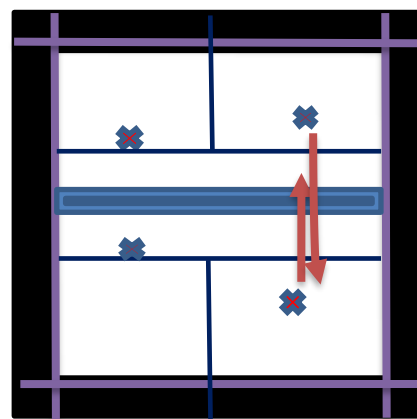
Critères de réussite

- L'amorti tombe avant la ligne de service court.
- L'adversaire est obligé d'avancer rapidement.

Variantes

- Diminuer la longueur du dégagé pour faciliter l'enchaînement.

Mode d'organisation



Éducatif # 1 Amorti fond après dégagé

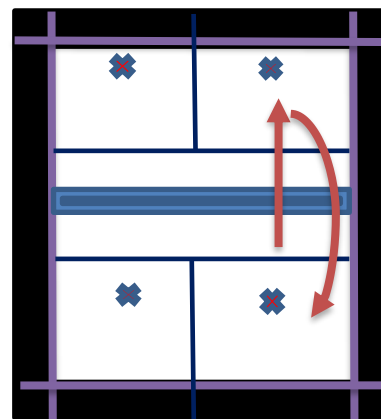
Durée : 30 min

Point(s) technique(s) développé(s) : A

En terrain complet, les élèves vont s'affronter à 2vs2 au badminton par des matchs de 11 points. Nous utilisons les parties en double, car il y a peu de terrains dans le gymnase et c'est une demande de l'enseignant du groupe. Ils vont devoir mettre en application les points techniques du service long. Pour ce faire les élèves vont devoir utiliser les cartes du Cartabad et les outils misent à leur disposition.

Les cartes du Cartabad utilisé pour l'amortie en fond de terrain ;

Mode d'organisation



3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 18, 19, 23, 28, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Justification du choix des cartes

Les cartes retenues favorisent l’alternance coups longs / coups courts et contraignent les élèves à réfléchir au moment opportun pour jouer un amorti.

Voir règlements du Cartabad à la fin du document.

Après la partie, les élèves affrontent une autre personne.

SÉANCE 4

2^e temps pédagogique RÉALISATION DES APPRENTISSAGES Séance 4 – Exploiter le filet

A- Intention pédagogique observable et mesurable : Exploiter un adversaire en retard ou mal placé en jouant au filet.

Points techniques A :

1. Séquence du déplacement (petit saut, pied de raquette qui avance vers le filet avec la raquette parallèle au sol à la hauteur du filet).
2. Pousser la raquette pour effectuer le coup (ne pas frapper).
3. Reculer d'un pas après l'amorti.
4. Garder la raquette haute à la fin du déplacement.

Éducatif # 1 Amorti au filet contrôlé

Durée : 10 min

Point(s) technique(s) développé(s) : A

Critères de réalisation

- Le joueur A lance le volant à la main près du filet.
- Le joueur B avance et réalise un amorti au filet.

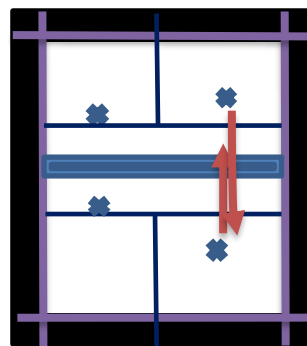
Critères de réussite

- Le volant franchit le filet et tombe près de la ligne de service court.
- L'élève conserve la raquette haute après la frappe.

Variantes

- Alternier coup droit et revers.

Mode d'organisation



Éducatif # 2

Durée : 30 min

Point(s) technique(s) développé(s) : A

En terrain complet, les élèves vont s'affronter à 2vs2 au badminton par des matchs de 11 points. Nous utilisons les parties en double, car il y a peu de terrains dans le gymnase et c'est une demande de l'enseignant du groupe. Ils vont devoir mettre en application les points techniques du service long. Pour ce faire, les élèves vont devoir utiliser les cartes du Cartabad et les outils misent à leur disposition.

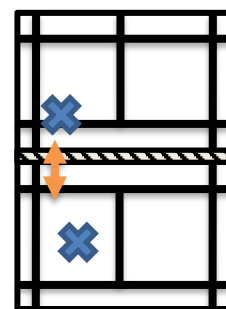
Les cartes du Cartabad utilisées pour l'amortie au filet ;

3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 18, 19, 23, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Justification du choix des cartes

Les cartes incitent à jouer près du filet et à limiter les frappes longues consécutives, favorisant la lecture du placement adverse.

Mode d'organisation



Voir règlements du Cartabad à la fin du document. Après la partie, les élèves affrontent une autre personne.	
--	--

SÉANCE 5

2^e temps pédagogique RÉALISATION DES APPRENTISSAGES

Séance 5 – Se replacer pour enchaîner les intentions

A- Intention pédagogique observable et mesurable : Se replacer efficacement afin d'enchaîner différentes intentions tactiques.

Points techniques A :

1. Prise de raquette en « poigné de main » (en V).
2. Le pied d'appui est celui du même côté de la raquette (légèrement avancé).
3. Le tronc est légèrement penché vers l'avant.
4. Les genoux sont fléchis
5. Le corps est au centre du terrain.

Éducatif # 1 : Déplacements multi-directions

Durée : 10 min

Point(s) technique(s) développé(s) : A

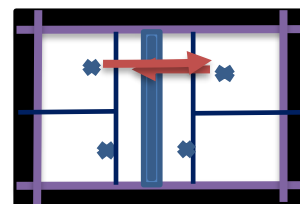
Critères de réalisation

- Déplacement imposé par l'enseignant (avant / arrière / côté).
- Frappes contrôlées sans recherche de puissance.

Critères de réussite

- Remplacement systématique au centre.

Mode d'organisation



Éducatif # 2 – match Cartabad **Durée :** 35 min

Point(s) technique(s) développé(s) : A

En terrain complet, les élèves vont s'affronter à 2vs2 au badminton par des matchs de 11 points. Nous utilisons les parties en double, car il y a peu de terrains dans le gymnase et c'est une demande de l'enseignant du groupe. Ils vont devoir mettre en application les points techniques du service long. Pour ce faire les élèves vont devoir utiliser les cartes du Cartabad et les outils misent à leur disposition.

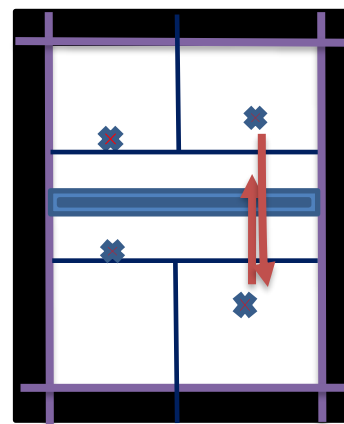
Les cartes du Cartabad à utiliser sont : 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Justification du choix des cartes

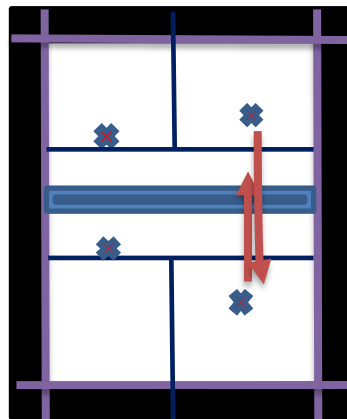
Les cartes favorisent la mobilité, limitent les frappes gagnantes immédiates et valorisent la continuité de l'échange.

Voir règlements du Cartabad à la fin du document.

Mode d'organisation



Après la partie, les élèves affrontent une autre personne.	
Après les 20 premières minutes, les élèves peuvent utiliser toutes les cartes du Cartabad.	

2^e temps pédagogique RÉALISATION DES APPRENTISSAGES Séance 6 – match pyramide	
A- Intention pédagogique observable et mesurable : Mobiliser les intentions tactiques apprises dans un contexte compétitif structuré.	
Points techniques A : Les points techniques sont les mêmes que ceux appris lors de la SAE pour l'ensemble des coups appris.	
Éducatif # 1 Durée : 45 min Point(s) technique(s) développé(s) : A Tournoi en pyramide Nous allons construire une pyramide au tableau avec différents étages. Dans chaque étage, il va y avoir des cases avec des numéros. La personne en haut de la pyramide est le roi. Les autres joueurs doivent affronter un joueur en haut de leur étage et gagner pour monter d'un étage. Si le joueur perd contre un joueur en bas de leur étage, alors il descend d'un étage. À l'intérieur d'un demi-terrain, deux élèves se feront face. Les joueurs vont faire une partie de 7 points avec les règles du badminton en utilisant les cartes du Cartabad et les accessoires. Voir règlements du Cartabad à la fin du document. Après la partie, les élèves affrontent une autre personne.	Mode d'organisation 

Règlement du Cartabad

Déroulement de la partie

Au début de la partie, chaque joueur tire 4 cartes dans le paquet et les dispose à l'aide de patafix sur un poteau du filet de son côté, de manière à les voir et à ce que son adversaire ne puisse les voir.

Pour utiliser une carte, le joueur la détache du poteau, la pose au sol près du filet de son côté et annonce à son adversaire l'effet de la carte et sa durée.

Lorsqu'une carte n'a plus d'effet (délai expiré, annulation temporaire ou totale...), on la retourne, plaçant ainsi sa face contre le sol. Une carte peut être posée par n'importe quel joueur (serveur ou receveur) du moment que celui-ci la pose entre deux points. À la fin d'un set, le gagnant reprend 1 carte dans le paquet et le perdant en reprend 2.

Incompatibilité : il peut arriver que 2 cartes jouées en même temps soient incompatibles, dans ce cas, l'effet de la seconde commence lorsque la première a expiré.

Voilà, à toi de jouer ! Montre-moi que tu es un AS du volant, que tu manies la raquette comme personne. Mais montre-moi SURTOUT que tu sais te conduire comme un champion sur le terrain et en dehors, en respectant adversaire, arbitre, matériel, car sans eux: pas de jeu ! Une attitude à adopter dans la vie, où tout va beaucoup mieux quand chacun respecte son voisin...

Les cartes

Elles sont regroupées en 4 familles :

- Les cartes **ROUGES** imposent une contrainte particulière à l'adversaire.
- Les cartes **VERTES** augmentent les possibilités de leur possesseur.
- Les cartes **VIOLETTES** modifient le jeu pour les deux joueurs.
- Les cartes **ORANGE** n'influencent pas directement le jeu, mais interviennent sur les cartes ou sur le score.

Chaque carte a un nom, un effet particulier, et agit pendant une durée déterminée.

Sur chaque carte sont indiqués :

- l'effet de la carte : « QUOI »
- à qui elle s'adresse : « QUI »
- pour combien de temps « QUAND »

ANNEXE G

Données des auto-évaluations de l'état émotionnel des élèves en EPS

Données des auto-évaluations de l'état émotionnel des élèves en EPS										
	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10
Cours 1		5		3	5		0	2	5	
Cours 2	2	4	4	5	3	5		2	5	3
Cours 3	4	5	-1	5	3	-1	0	4	0	2
Cours 4	5	5	-3		5	0	2	2	4	3
Cours 5	5	4	1	2	5	4		3	1	4
Cours 6	4		-4	5		-5	2	3	2	3

ANNEXE H

Reconstruction du signe hexadique de chaque élève (Analyse du cours 1, élève 1)

(Cette analyse a été réalisée pour l'ensemble des six séances. Toutefois, dans un souci de concision et afin d'éviter d'alourdir le document, seule l'analyse détaillée de la première séance est présentée dans ce mémoire. Les analyses complètes des autres séances peuvent être consultées sur demande auprès de l'étudiant-chercheur.)

Cours 1

Signe :		
Extrait de la verbalisation		
J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.	E: L'engagement	L'élève est préoccupé à jouer contre ses amis et avoir du plaisir dans l'adversité.
	A: L'actualité potentielle	Non identifié
	S: Le référentiel	Non identifié
	R: Le representamen	L'élève vit des moments de plaisir en jouant contre ses amis, car il est en situation d'adversité, Cette situation est perçu comme un défi à réaliser ce qui maximise son propre plaisir.
	U: L'unité élémentaire	L'élève affronte ses amis dans une partie qui est égale dans les forces des équipes ce qui créer une situation d'aversité à surmonter pour gagner.
	I: L'interprétant	Construction de connaissance : L'élève apprend à vivre de l'adversité et y faire face pour atteindre ses objectifs.

Signe :		
Extrait de la verbalisation		
Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin.	E: L'engagement	L'élève est préoccupé par l'utilisation des cartes qui peut être un alternatif à son plaisir de jouer.
	A: L'actualité potentielle	Attentes liées à son plaisir dans l'utilisation des cartes pour dynamiser le jeu différemment.
	S: Le référentiel	Sans l'utilisation des cartes, il aurait eu du plaisir tout de même à jouer au badminton
	R: Le representamen	L'élève ressent du plaisir par l'utilisation des cartes et il vit des moments d'adversité, car les cartes permet d'égaliser les forces.
	U: L'unité élémentaire	l'élève découvre l'utilisation des cartes qui apporte une source de plaisir différent
	I: L'interprétant	Cosntruction de connaissance : les cartes permettent d'équilibrer les forces dans le jeu et d'avoir des parties plus serrés

Signe :		
Extrait de la verbalisation		
J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles	E: L'engagement	L'élève est préoccupé par l'utilisation des cartes et de la manière de les utiliser.
	A: L'actualité potentielle	Non identifié
	S: Le référentiel	Non identifié
	R: Le representamen	L'élève cherche à gagner la partie rapidement en maximisant les points par l'utilisation des cartes.
	U: L'unité élémentaire	L'élève est en réflexion sur le moment d'utiliser les cartes pendant sa partie en planifiant une stratégie lui permettant de gagner.
	I: L'interprétant	Construction d'apprentissage : l'élève apprend à utiliser les cartes pendant une partie pour en retirer le maximum de points

ANNEXE I

Reconstruction du cours d'expérience de chaque élève (Analyse du cours 1)

(Cette analyse a été réalisée pour l'ensemble des six séances. Toutefois, dans un souci de concision et afin d'éviter d'alourdir le document, seule l'analyse détaillée de la première séance est présentée dans ce mémoire. Les analyses complètes des autres séances peuvent être consultées sur demande auprès de l'étudiant-chercheur.)

Extrait des récits de l'engagement des élèves (préoccupations)	Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse de 2e ordre
J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.	Élève 2	Plaisir à jouer dans l'adversité contre ses amis Les cartes sont un alternatif de jeu pour son plaisir La manière d'utiliser les cartes	Le plaisir vécu en jouant contre ses amis (adversaires) L'utilisation des cartes pour dynamiser le jeu
Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin. J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.	Élève 4	l'engagement des autres élèves dans le jeu Le jeu de cartes offrent une manière différente de jouer au badminton	Jugement négatif de ses qualités sportives
J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début. Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.	Élève 5	l'utilisation des objets du jeu Les consignes inscrites sur les cartes Manque de connaissance vis-à-vis les cartes Les parties perdus à cause du manque de capacité technique Le niveau de son développement au badminton	L'utilisation des objets du jeu de cartes Le manque de compréhension des cartes
Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas. J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle. J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça l'a pas vraiment fait grand chose.	Élève 7	La compréhension du jeu La compréhension des cartes et de leur utilisation La manière de voir le badminton et son intérêt. Les émotions des adversaires	L'utilisation des cartes (plaisir de jouer) La découverte du dispositif ludique
Pendant les cartabard, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun. Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant. Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.	Élève 8	Les émotions des adversaires et les siennes Par son plaisir à jouer avec les cartes dans le jeu	
Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate. C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup. L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.	Élève 9		

Extrait des récits de l'actualité potentielle des élèves		Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1	Aucune donnée			
	J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.			
Élève 2	Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin. J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.		son plaisir dans l'utilisation des cartes pour dynamiser le jeu différemment	Plaisir à utiliser les cartes
Élève 3	Aucune donnée			
Élève 4	J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début. Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.		en rapport avec la participation des autres élèves	La participation des autres élèves
Élève 5	J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle. J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.		au plaisir généré par le jeu de cartes en badminton	Plaisir de jouer au badminton
Élève 6	Aucune donnée			
Élève 7	Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas. J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle. J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça l'a pas vraiment fait grand chose.			
Élève 8	Pendant les cartabab, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun. Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant. Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant. Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate.		par rapport à l'intérêt envers le badminton	
Élève 9	C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup. L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.			
Élève 10	Aucune donnée			

Extrait des récits du référentiel des élèves		Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1	Aucune donnée			
	J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.			
Élève 2	Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin. J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.		Sans l'utilisation des cartes, il aurait eu du plaisir tout de même à jouer au badminton	L'utilisation des cartes n'est pas une nécessité pour avoir du plaisir
Élève 3	Aucune donnée			
	J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début.			
Élève 4	Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.		L'élève se considère comme une bonne sportive, mais qui a des difficultés dans la pratique du badminton	Manque de capacité technique au badminton
Élève 5	J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle. J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.			
Élève 6	Aucune donnée			
	Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas.			
Élève 7	J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle. J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça l'a pas vraiment fait grand chose.		Elle a déjà pratiqué ce sport auparavant. Ainsi elle a une certaine base.	
Élève 8	Pendant les cartabadi, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun. Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant. Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.			
Élève 9	Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate. C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup. L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.		L'élève connaissait déjà l'utilisation de cartes dans le jeu.	L'utilisation des cartes
Élève 10	Aucune donnée			

Extrait des récits du representamen des élèves		Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1	Aucune donnée			
	J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.		L'élève vit des moments de plaisir en jouant contre ses amis, car il est en situation d'adversité. Cette situation est perçue comme un défi à réaliser ce qui maximise son propre plaisir.	Moment de plaisir en vivant de l'adversité
Élève 2	Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin. J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.		L'élève ressent du plaisir par l'utilisation des cartes et il vit des moments d'adversité, car les cartes permet d'égaliser les forces. L'élève cherche à gagner la partie rapidement en maximisant les points par l'utilisation des cartes.	L'utilisation des cartes (gagner la partie) L'utilisation des cartes génère du plaisir
Élève 3	Aucune donnée			
Élève 4	J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début. Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.		L'élève éprouve du plaisir à jouer avec le jeu de cartes, mais le manque d'engagement des autres personnes influencent sa perception du cours. L'élève se considère comme une bonne sportive, mais qui a des difficultés dans la pratique du badminton	La perception du cours est influencé par l'engagement des autres élèves Utilisation des objets du jeu pour généré du plaisir
Élève 5	J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle. J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.		L'élève vit du plaisir en jouant avec un cache-oeil qui modifie la sensation de profondeur qu'elle peut voir. En modifiant un sens, elle y trouve une forme de plaisir. L'élève a du plaisir par la nouveauté qu'apporte les cartes dans le jeu	Le plaisir par la nouveauté
Élève 6	Aucune donnée			
Élève 7	Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas. J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle. J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça t'a pas vraiment fait grand chose. Pendant les cartabad, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun. Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant. Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant. Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate. C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on étaient mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup.		L'élève n'est pas en mesure d'utiliser les cartes par manque de connaissance. Elle ne comprends pas leur utiliser ce qui peut affecter son niveau de plaisir ou sa perception du cours. Frustration chez l'élève, car son équipe n'est pas en mesure de gagner les parties. Elle va même qu'à dire que son équipe est de la "schnoutte". Malgré tout, elle vit quand même quelques moments de plaisir avec les cartes. Les émotions sont neutres, car elle aime déjà faire de l'activité physique sauf qu'elle n'est pas en mesure de faire de lien avec le nouveau jeu au badminton L'élève vit de l'incompréhension, car le cartabad est nouveau pour elle ce qui influence son niveau de stress. Elle fait face à l'inconnu. Cependant, elle vit tout de même du plaisir et de la joie, car elle n'était pas seul à vivre ce problème. L'élève vit de l'incompréhension, car elle ne savait pas comment utiliser une carte. Cependant, elle a été en mesure de s'adapter et trouver la façon de l'utiliser. L'élève est intéressé à utiliser les cartes, car on change la dynamique du jeu et elle ne voit pas l'activité comme juste du sport. L'élève a du plaisir à jouer avec les cartes et de savoir qu'elle influence négativement les attentes de l'adversaire L'élève vit des émotions positives en disant qu'elle est morte de rire. ainsi elle prends plaisir à jouer mais aussi à utiliser les cartes. De plus, elle est en mesure de constater que les adversaires sont affectés négativement par l'effet de ses cartes. Malgré qu'elle a utilisé les cartes dans le passé ou une variante du jeu, l'élève vit des émotions positives et les cartes permettent de décupler son plaisir.	Manque de connaissance sur l'utilisation des cartes (émotion négative) Frustration chez l'élève (perds les parties) Apprécie faire de l'activité physique Perception de la difficulté chez l'adversaire (développe de l'empathie) Perception positive de ses capacités sportives
Élève 8				
Élève 9				
Élève 10	Aucune donnée			

Extrait des récits de l'unité élémentaire des élèves		Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1	Aucune donnée			
	J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.		L'élève affronte ses amis dans une partie qui est égale dans les forces des équipes ce qui crée une situation d'aversité à surmonter pour gagner.	Situation d'aversité pendant la partie
Élève 2	Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin.		L'élève découvre l'utilisation des cartes qui apporte une source de plaisir différent	L'utilisation des cartes permet de vivre du plaisir (émotion positive)
	J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.		L'élève est en réflexion sur le moment d'utiliser les cartes pendant sa partie en planifiant une stratégie lui permettant de gagner.	Utilisation de stratégies avec les cartes pour gagner la partie
Élève 3	Aucune donnée			
	J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début.		L'engagement et la participation des autres personnes influencent celle de l'élève dans le jeu	La participation des autres élèves permet de vivre des émotions positives
Élève 4	Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.		L'utilisation du jeu de cartes pourrait l'aider à s'améliorer dans la pratique du badminton	L'utilisation des cartes pour améliorer la technique
	J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle.		utilisation du cache-oeil pendant quelques coups au badminton	utilisation des objets du jeu de cartes
Élève 5	J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.		les cartes modifient l'aspect du jeu selon ce que l'élève utilise	La dynamique du jeu est modifiée par les cartes
Élève 6	Aucune donnée			
	Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas.		L'élève utilise peu ou pas les cartes pendant le cours	Les cartes ne sont pas utilisées pendant les parties
Élève 7	J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle.		Les capacités techniques de l'équipe de cette élève étaient inférieur à celle des adversaires ce qui faisait en sorte que l'équipe perdait toutes les parties.	Utilisation des cartes pour développer l'intérêt du badminton (intérêt pour le sport)
	J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça l'a pas vraiment fait grand chose.		Elle fait déjà du sport et elle connaît le badminton, depuis quelques années.	Difficulté dans les gestes techniques
	Pendant les cartabad, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun.		Apprentissage de l'utilisation du cartabad au badminton	Participation sportive
Élève 8	Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant.		L'élève apprend à utiliser les cartes avec sa partenaire	
	Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.		L'élève est en mesure de faire des liens avec le badminton et de créer une forme d'intérêt	
	Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate.		L'élève utilise des cartes pendant la partie et constate qu'elle fait vivre différentes émotions à ses adversaires.	
Élève 9	C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup.		L'élève utilise les cartes pendant une partie en appliquant une stratégie pour améliorer ses points.	
	L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.		Utilisation des cartes dans le jeu.	
Élève 10	Aucune donnée			

Extrait des récits de l'interprétant des élèves		Cours : 1	Analyse 1er ordre	Analyse 2e ordre
Élève 1	Aucune donnée			
	J'avais eu de la joie parce que j'avais gagné contre mes amis et puis s'était vraiment serré, mais j'avais gagné contre mes amis. C'est quand il nous reste un point à faire, puis on l'a fait. Ça, c'était vraiment le fun.		Construction de connaissance : L'élève apprend à vivre de l'adversité et y faire face pour atteindre ses objectifs.	Apprentissage par la complexité du jeu
Élève 2	Je dirais que même si je n'avais pas joué, j'aurais eu du fun avec les cartes, mais ça aurait juste rajouté un peu de mettons de game (fun) et c'était plus serré à la fin.		Construction de connaissance : les cartes permettent d'équilibrer les forces dans le jeu et d'avoir des parties plus serrées	Apprentissage par l'utilisation des cartes
	J'ai réfléchi à quand j'allais prendre mes cartes et les jouer au bon moment pour faire le plus de points possibles.		Construction d'apprentissage : l'élève apprend à utiliser les cartes pendant une partie pour en retirer le maximum de points	Apprentissage de stratégies avec les cartes
Élève 3	Aucune donnée			
	J'ai quand même aimé ça. Mais il fallait juste. Il fallait juste que. Que le monde soit plus impliqué. Un peu. Parce que c'est ça qui rend le jeu le fun quand tout le monde fait ce qui est demandé. Parce que là, il y avait quelques personnes qui jouaient. Quelques personnes qui s'en foutaient un peu vu que c'était le premier cours. Mais il aurait fallu que tout le monde le fasse du début. Je parle que tout le monde joue comme il faut du début.		Construction de connaissance : L'élève se rend compte que l'implication de tout le monde aide à l'expérience générale de l'activité	Apprentissage du vécu par les émotions positives
Élève 4	Puis je trouve que ça, ça rajoute vraiment du fun au jeu. Moi, je ne suis pas une fille qui aime tant ça, le badminton. Mais je suis vraiment sportive. Mais j'aime pas tant ça le badminton. Mais je pense que je vais aimer la session qu'on va avoir parce que ça rajoute vraiment du fun, ça rajoute. Ça rajoute vraiment de quoi au jeu.		Construction de connaissance : Elle apprend que le jeu de cartes pourrait l'aider à aimer le badminton et lui faire vivre des expériences positives.	
	J'ai ressenti beaucoup de plaisir, surtout avec le Cache-oeil où il fallait que je joue pendant quatre points avec. C'était vraiment très drôle.		Construction de connaissance : elle apprend à jouer avec une modification de la profondeur qu'elle voit	
Élève 5	J'ai remarqué que c'était plus fun quand il y avait plusieurs modes de jeu, genre, qu'il n'y avait pas juste une manière de jeu, mais plusieurs.		Validation de connaissance : L'élève aime quand le jeu est diversifié	Apprentissage du développement technique
Élève 6	Aucune donnée			
	Mes émotions que j'ai vécues. Je vois une carte mais j'ai pas vraiment utilisé les cartes parce que je comprenais pas.		Aucun apprentissage	Apprentissage du plaisir par l'environnement sociale
Élève 7	J'avais aussi une équipe, un peu de schnoutte et au début c'était le fun même si j'ai pas compris. Je sais pas. Bien bien toutes les game là on était vraiment pas bon. On a gagné aucune game, on n'est même pas capable de toucher une fois à la balle.		Valide une connaissance : Elle comprends qu'elle a quelques difficultés qu'elle doit travailler dans le badminton.	Validation de la compréhension de l'activité sportive
	J'ai pas vraiment grand chose appris sur moi même parce que ça fait longtemps que je joue à ça là. Genre depuis le primaire. So, c'est pas ça, j'ai rien appris sur moi même. Mais pas trop là. Mais genre j'aime déjà le sport donc ça t'a pas vraiment fait grand chose.		Valide une connaissance : elle connaît le badminton, car elle y a joué les années passées.	
	Pendant les cartabad, j'ai vécu un peu de stress en même temps, parce que je ne comprenais pas trop. C'était le fun aussi. Fait que après ça. Mais je trouvais ça drôle aussi, parce que personne ne comprenait. Fait que c'est ça. Mais en même temps, c'était le fun.		Construction de connaissance : elle apprend à jouer avec les cartes	
Élève 8	Un moment qui m'a particulièrement marqué, c'est. J'étais avec (...), puis tout, puis on a fait. Il y avait une carte, mais là, on a tellement ri parce qu'on ne la comprenait pas tous les deux. Puis là, on a fini par comprendre. Puis finalement, elle était vraiment bonne. Elle servait vraiment à rien qu'on se force autant.		Construction de connaissance : elle apprend à jouer avec les cartes	
	Je me suis rendu compte que le badminton, ça peut aussi être plus intéressant que juste du sport, puis qu'on peut en faire quelque chose d'intéressant.		Construction de connaissance : le jeu peut être amusant	
Élève 9	Pendant qu'on a joué aux cartes. J'ai vraiment aimé ça. C'était drôle. Ça la vraiment fait chier. Pas chier. Mais l'autre équipe a vraiment été stressée quand on mettait les cartes. J'ai trouvé ça comme pas chier, mais genre c'était comme pas plate. Mais c'était pas. Il trouvait pas ça drôle, mais nous autres, ça nous faisait bien rire. Aussi Parce qu'après ça, ben j'avais quand même mon duo. Fait que c'était vraiment drôle parce qu'on riait ensemble, parce que l'autre équipe trouvait ça comme plate.		Construction de connaissance : Les cartes influencent les actions de la partie et affecte les attentes de l'adversaire	
	C'est quand on a tiré une carte, puis l'autre équipe avait zéro point, puis on était en train de gagner. C'était le point 7. Puis là, ils trouvaient ça. Vraiment. Ils étaient vraiment découragés, ils ne riaient pas, mais nous on était mortes de rire. Parce qu'en fait, depuis le début, on tirait nos cartes, puis ils étaient. Il y avait pas de temps. Des cartes qui nous affectaient beaucoup.		Construction de connaissance : Les cartes permettent d'améliorer son jeu, mais affecte celui de l'adversaire.	
	L'utilisation des cartes dans le sport, ça a quand même été le fun malgré. Malgré que je connaissais déjà ça. Pas des jeux, mais malgré que c'était déjà le fun. Mais là, c'est encore plus le fun.		Validation de connaissance : Elle valide qu'elle aime le jeu avec les cartes.	
Élève 10	Aucune donnée			

ANNEXE J

L'analyse du champ d'action des élèves du groupe à l'étude

Évolution du champ d'action de l'élève 1

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Nouveauté						
	Résultat des parties						
	Repère sur la difficulté						
	D'empathie envers les autres élèves						
	Frustration/colère						
	Espoir						
	Plaisir de jouer avec les cartes						
	Possibilité de réussite						
	Plaisir de jouer avec les autres élèves						
	Participation dans le jeu						
Adversaires	Plaisir ressenti dans le jeu						
	La performance dans le jeu						
Composante matérielle							
Cartabad	Utilisation des cartes par l'adversaire						
	Influence la partie						
	Utilisation des cartes par l'élève						
	Rééquilibrer la difficulté						
	Défi						
	Utilisation de stratégies						

Évolution du champ d'action de l'élève 2

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir de jouer contre les autres élèves						
	Plaisir de jouer avec les cartes						
	D'aversité						
	Résultat des parties						
	Plaisir de jouer avec les autres élèves						
	Défi à réaliser						
	Perte de points						
	Frustration/colère						
	Compréhension du jeu de cartes						
	Plaisir de jouer sans les cartes						
	Plaisir de jouer avec les objets du jeu						
Adversaire	Participation dans le jeu						
	Plaisir des adversaires						
	Stratégie avec les cartes						
Composante matérielle							
Cartabad	Utilisation des cartes						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation des objets du jeu						
	Les cartes équilibrent les forces						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Stratégie avec les cartes						
	Découverte des cartes						

Évolution du champ d'action de l'élève 3

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir de jouer avec les cartes						
	Empathies envers les autres élèves						
	Émotion négative à jouer avec les cartes						
	Absence de contrôle sur le jeu						
	manque de qualités technique						
	Frustration et colère à jouer avec les cartes						
	Résultats des parties						
	Projection du jeu dans une compétition						
	Plaisir de jouer sans les cartes						
	Amélioration qualités techniques						
	Acceptation de l'échec						
Adversaire	plaisir dans le jeu						
	Déplaisir dans le jeu						
Composante matérielle							
Cartabad	Utilisation des cartes						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation de stratégie avec les cartes						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	La puissance des cartes						
	Utilisation des objets du jeu						
	Ne peut pas créer de stratégies avec les cartes						

Évolution du champ d'action de l'élève 4

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir dans l'engagement des autres élèves						
	Résultats des parties						
	Rapport d'infériorité de jouer contre le sexe opposé						
	Modification des consignes des cartes						
	Déplaisir de jouer avec une blessure						
	Oublie des technique à utiliser						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Difficulté dans les gestes techniques						
	Intérêt pour le jeu						
	Déplaisir de se faire chicaner par l'enseignante						
	Désire de jouer plus longtemps						
	Manque de concentration pendant le jeu						
Adversaire	Manque d'engagement dans le jeu						
	Engagement dans le jeu						
Composante matérielle							
Cartabad	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Utilisation des cartes						
	Les règlements du jeu de cartes						
	Utilisation des objets du jeu						
	permet de gagner des parties						
	Construction de stratégies avec les cartes						

Évolution du champ d'action de l'élève 5

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir à jouer avec sa partenaire						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Amélioration qualités techniques						
	Plaisir à jouer au badminton						
	Résultats des parties						
	défis à réaliser						
	plaisir à jouer avec les objets du jeu						
	plaisir par la nouveauté du jeu						
	stress par l'incertitude des cartes jouées						
	suspence créé par les cartes						
	Tristesse par la mauvaise utilisation des cartes						
	Fierté de gagner avec les cartes						
	Incompréhension des consignes des cartes						
Adversaire	Stratégie avec les cartes						
Composante matérielle							
Cartabad	L'utilisation des objets du jeu						
	Les consignes des cartes						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation des cartes						
	Construction de stratégies avec les cartes						
	Modification des consignes du jeu						

Évolution du champ d'action de l'élève 6

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Amélioration qualités techniques						
	Plaisir à jouer au badminton						
	Résultats des parties						
	Frustration/colère						
	plaisir par la nouveauté						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Déplaisir par le manque de plaisir de son coéquipier						
	Déplaisir de jouer avec une blessure						
	Rapidité des parties						
Composante matérielle							
Cartabad	Utilisation des cartes						
	Construction de stratégies avec les cartes						
	Modification des consignes du jeu						
	Manque de diversité dans les cartes						

Évolution du champ d'action de l'élève 7

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	plaisir de jouer avec les objets du jeu						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Amélioration qualités techniques						
	Manque de connaissance (stress)						
	Résultats des parties (déplaisir dans la défaite)						
	Résultats des parties (plaisir)						
	Manque de capacités techniques (déplaisir)						
	Frustration/colère						
	Recherche la compétition						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Déplaisir en jouant avec son coéquipier						
	Déplaisir de jouer au badminton						
	N'est pas en mesure de se voir meilleur avec le jeu						
	Intérêt pour le sport						
	Change sa perception d'elle (positivement)						
Composante matérielle							
Cartabad	L'utilisation des objets du jeu						
	Les consignes des cartes						
	Utilisation des cartes						
	Modification des consignes du jeu						

Évolution du champ d'action de l'élève 8

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir à jouer avec les adversaires						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Amélioration qualités techniques/tactique						
	Frustration/colère						
	Résultats des parties						
	stress par l'incompréhension du jeu						
	plaisir à jouer avec les objets du jeu						
	Déplaisir de jouer avec une blessure						
	Empathies envers les autres élèves						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Détachement vis-à-vis l'utilisation des cartes						
	Déplaisir par le manque de cartes intéressantes						
	Apprentissage des règlements						
	Intérêt pour le badminton						
	Incompréhension des consignes des cartes						
Adversaire	Participation dans le jeu						
Composante matérielle							
Cartabad	L'utilisation des objets du jeu						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation des cartes						
	Construction de stratégies avec les cartes						

Évolution du champ d'action de l'élève 9

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Empathies envers les autres élèves						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Frustration/colère						
	Résultats des parties						
	Déplaisir à jouer avec les cartes						
	Plaisir par l'augmentation du temps de jeu						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Déplaisir par le jugement des autres élève						
	Déplaisir par le manque de cartes intéressantes						
	Intérêt pour le badminton						
	Déplaisir pendant le jeu						
Composante matérielle							
Cartabad	L'utilisation des objets du jeu						
	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Utilisation des cartes de l'adversaire						
	Utilisation des cartes						

Évolution du champ d'action de l'élève 10

Comme signe de...		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Composante humaine							
Élèves	Plaisir à jouer avec les adversaires						
	Plaisir à jouer avec les cartes						
	Frustration/colère						
	Résultats des parties						
	plaisir à atteindre ses défis						
	Apprentissage de son niveau du badminton						
	jugement négatif envers ses performances						
	Déplaisir en ne jouant pas avec les cartes						
	Déplaisir par le manque de terrains						
	Intérêt pour le cartabad						
	Désintérêt pour le badminton						
	La décision dans le jeu						
	Déplaisir de perdres des parties						
Composante matérielle							
Cartabad	Les cartes dynamisent le jeu différemment						
	Utilisation des cartes						

