

Laurent BELLENGUEZ
Professeur des écoles, directeur de l'école primaire de Chevroux (01)
Membre du groupe Jeux et Pratiques Ludiques des CEMEA
Membre du groupe Plaisir & EPS de l'AE-EPS
Membre du groupe 1er degré de l'AE-EPS

Mots clés : jeux coopératifs, dynamique de groupe, solidarité, confiance

Apprendre à agir avec et pour les autres… grâce aux jeux coopératifs

Mon moment marquant

Lors de la première séance du jeu coopératif qui sera décrit et analysé dans ce texte, la classe n'a pas réussi la traversée de la rivière maudite. Après avoir écouté plusieurs de ses camarades, Solann, élève de CE1, s'exprime ainsi lors du temps d'échanges après le jeu : « Je trouve que ce que j'ai fait, c'est que je n'ai pensé qu'à moi et pas aux autres. J'ai avancé tout seul avec un carré jusqu'à la fin ; du coup j'ai pas aidé les autres à faire le chemin pour qu'ils avancent… Je pense que j'ai fait perdre l'équipe. »

Il y a de la tristesse et des regrets dans ce qu'il exprime, la tristesse de la défaite. Mais à côté de celle-ci, il n'y a pas la joie des vainqueurs, à laquelle nous sommes souvent habitués dans les jeux sportifs. Ce que Solann a perdu, dans ce jeu, personne ne l'a gagné.

« Comment avons-nous essayé de résoudre ce problème ? Pourquoi n'avons-nous pas réussi à relever le défi ? Comment aurions-nous pu nous y prendre autrement ? » Les premières réponses apportées à ces questions allaient mettre le groupe classe sur le chemin de possibles réussites. Elles nécessiteront des efforts concertés et l'implication de chacun.

En contribuant ainsi au constat, en prenant en compte ses erreurs auprès de ses pairs, Solann venait sans doute d'ouvrir une voie…

1. Ma démarche

Objectifs visés et stratégie coopérative

La rivière maudite (1) fait partie d'une séquence de six jeux coopératifs proposés à des élèves de cycle 2, CE1-CE2 (la description de ces jeux est accessible via le QR code 1). Lors de ces séances, les élèves vivent des temps d'activité au sein desquels ils cherchent à atteindre ensemble une réussite préalablement définie, en mettant en jeu leurs corps, à travers des interactions motrices de solidarité. Les règles excluent en effet toute interaction corporelle d'opposition : c'est un principe fondamental des jeux « coopératifs », dont l'issue est un gain (positif ou négatif) identique pour tous. Les joueuses et les joueurs gagnent ou perdent ensemble, sans qu'il n'y ait ni exclus ni éliminés.

Nom du jeu	Résumés des règles	Apprentissages disciplinaires (**pilier disciplinaire** Coopér@ction)	Liens avec les piliers **psychosocial** (pour l'élève) et **pédagogique** (pour l'enseignant)
La rivière maudite	Les joueurs doivent traverser une « rivière » imaginaire en utilisant un nombre limité de supports sans toucher le sol.	• **EPS** : gestion de l'espace et des déplacements, équilibre, coordination ; • **Mathématiques** : résolution de problèmes spatiaux.	• Responsabilité collective et gestion des conflits ; reconnaissance des émotions. • Optimisation du temps d'apprentissage et gestion des interactions.

(1) Jeu coopératif *« La rivière maudite »* et ses liens avec les programmes scolaires ainsi que les piliers du groupe Coopér@ction



QR code 1 : Description des 6 jeux coopératifs de la séquence

Chaque séance comprend un ou deux jeux. Chaque jeu peut se jouer plusieurs fois en fonction du déroulement et des propositions émises par les élèves.

Les éléments du tableau montrent une dimension pluridisciplinaire et transversale : la mise en jeu du corps ne se limite pas à des acquisitions motrices. Elle sollicite l'ensemble de la personnalité de l'élève, dans ses dimensions cognitives, expressives, décisionnelles, émotionnelles. C'est une caractéristique forte de l'EPS, *« pédagogie des conduites motrices »* (Parlebas, 1981). Les jeux coopératifs permettent ainsi à chacun de développer des compétences essentielles pour vivre au sein d'un groupe, telles que l'empathie, l'entraide réciproque, la communication positive, la capacité à identifier des rôles et à construire un leadership démocratique. Ils favorisent ainsi une dynamique collective fondée sur la coopération et le respect mutuel, ce qui aide la construction de relations sereines et de confiance au sein du groupe.

Déroulement de la séquence « la rivière maudite »

Règles du jeu : une équipe se trouve sur la berge d'une rivière infestée de piranhas et de déchets radioactifs. Les élèves ont à leur disposition des « îles » (carrés d'un jeu de construction par exemple) pouvant supporter le poids de plusieurs joueurs. Ils doivent placer ces îles, qu'ils peuvent ensuite déplacer. L'ensemble du groupe doit rejoindre la berge opposée sans jamais mettre un pied à l'eau (pied au sol).

La rivière à franchir a, pour ces séances, une taille correspondant au nombre de joueuses et de joueurs (ici 24 élèves, soit 24 mètres de large), les îles, carrés de 40 cm de côté pour cette première séance, sont au nombre de 12 (la moitié de l'effectif des élèves).

La description des séances qui suit n'est bien entendu en aucun cas un « modèle » type, mais l'illustration de stratégies et des résultats d'un groupe d'élèves à partir de ces variables. Chaque groupe est différent, chaque parcours unique ; certains s'y reconnaîtront peut-être, tandis que d'autres suivront des chemins différents.

Séance 1 : Après la présentation des règles et la mise à disposition du matériel, les élèves ont spontanément essayé de faire un chemin en espaçant au maximum les îles pour relier directement l'autre berge. Plusieurs élèves ont ainsi rapidement réussi à franchir la rivière pendant que d'autres étaient encore au point de départ, sur la berge. Puis celles et ceux qui n'ont pas pu sauter assez loin entre deux îles sont « tombés » et la classe a dû recommencer à zéro.

Après plusieurs tentatives, d'ailleurs « dirigées » par les mêmes élèves, après des difficultés à communiquer de manière efficace (dans le bruit, tous en même temps), le temps d'échanges après le jeu a notamment mis en évidence l'idée d' essayer de *« faire passer en premier ceux qui sautent le moins loin »* pour la prochaine séance.

Séance 2 : Lors de cette séance, avec les mêmes règles, en limitant l'espacement entre deux îles pour que le chemin soit accessible à tous, et suite aux propositions de la séance précédente, les élèves ont réalisé qu'il n'y avait pas suffisamment d'îles pour construire un chemin assez long pour rejoindre directement l'autre berge. Cela supposait de se regrouper à plusieurs sur des carrés puis de transmettre ceux de l'arrière qui n'étaient plus utilisés vers l'avant pour continuer à matérialiser leur chemin, tous les élèves étant cette fois en route.

Après que tous ont atteint l'autre berge, plusieurs ont reconnu avoir mis un pied dans l'eau au cours de la traversée. Un geste de « fair play » qui rendait la victoire collective seulement apparente.

Séance 3 : Contrairement aux premières séances, les élèves ne se sont pas engagés immédiatement dans la pose d'îles. Les précédents « leaders », ayant analysé leur défaite par un manque de prise en compte des autres, et n'ayant pas non plus réussi en passant les derniers lors de la 2e séance, semblaient avoir de moins en moins de certitudes. C'est dans ce climat en apparence « brouillon », qu'est apparue l'idée - émise par des élèves qui avaient été en retrait jusqu'ici (ou pas écoutés ou ne s'étant pas exprimés de manière assez convaincante) : mélanger les tailles, les poids et les forces des élèves. Deux raisons à cela : avoir le maximum d'élèves sur un carré et mieux se soutenir les uns les autres pour que plus personne ne chute. Les différences, voire les faiblesses apparentes, sont devenues des forces : les élèves de petite taille par exemple, en prenant moins de place, pouvaient tenir plus nombreux sur les carrés… à condition d'être soutenus. Lors de la mise en œuvre, en tenant cette fois compte des capacités de chacun, les groupes sur les carrés communiquaient systématiquement avec chaque élève qui progressait en changeant de carré pour décider s'ils pouvaient l'accueillir, s'il s'en sentait capable ou s'ils devaient d'abord s'organiser autrement pour lui faire une place.

Le groupe classe allait ainsi réussir sa première traversée sans aucune erreur.

Séance 4 : J'aurais sans doute pu demander à la classe si elle pensait pouvoir réussir le même défi avec moins d'îles, ou sur une plus grande distance et fixer avec eux les critères d'un nouveau défi. J'ai fait un autre choix, celui d'introduire une autre règle : sur les 12 îles en leur possession, 4 (de couleur jaune) ne pourraient dorénavant plus supporter le poids que d'une seule personne.

Après plusieurs échecs et même si une majorité a décrété que ce n'était absolument plus possible de traverser ainsi, le temps d'échanges après le jeu a été consacré à faire des essais, par petits groupes, pour savoir comment placer les carrés afin qu'ils puissent accueillir le plus d'élèves. L'idée fut émise de coller deux carrés, mais sans grand intérêt : en tenant à 4 sur une île, ils tenaient à 8 sur deux îles… En revanche, en les espaçant légèrement, il devenait possible de tenir en équilibre entre 2 carrés en utilisant une très faible surface des carrés en question. Avec deux îles, en se soutenant, ils tenaient ainsi à 10 ! Et si on essayait à 4, à 8, en réservant les carrés jaunes pour faire le chemin entre cet archipel mouvant regroupant plusieurs îles (2) ? La seconde tentative fut la bonne pour traverser à nouveau la rivière.



(2) Évolution des stratégies de résolution et de regroupements (*la rivière maudite*)

Le « débriefing » dans les jeux coopératifs :

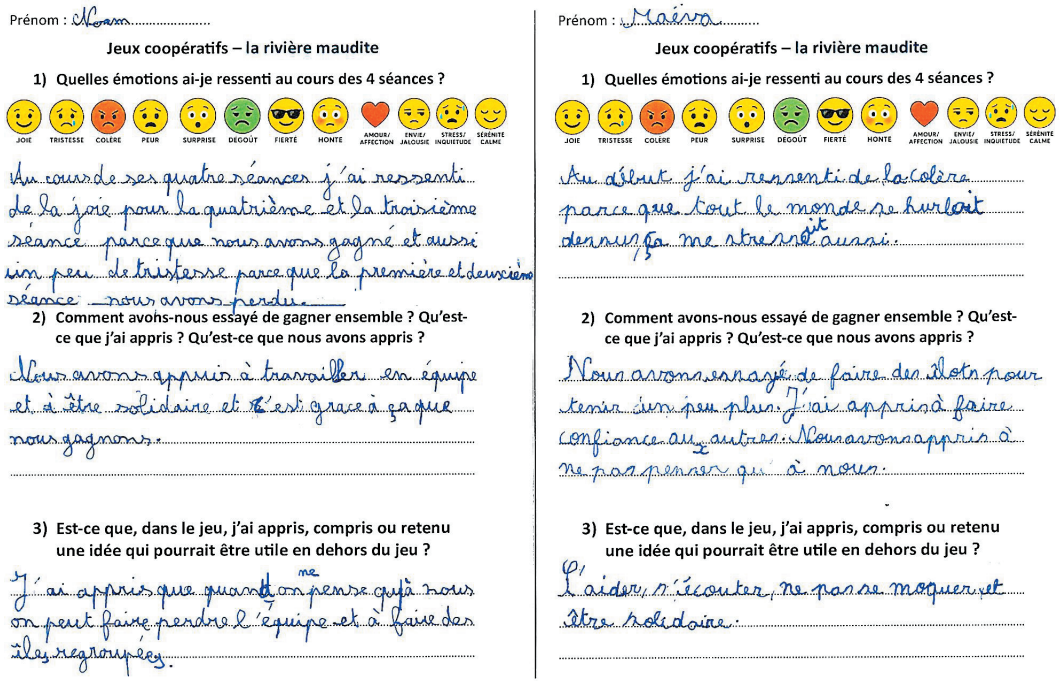
Une des caractéristiques des jeux coopératifs est qu'après avoir joué, les enfants échangent, en cercle, sur ce qu'ils viennent de vivre. Il s'agit d'un temps pédagogique réglé (dans les prises de paroles notamment), pendant lequel les élèves sont invités à un travail de structuration pouvant porter sur les apprentissages - disciplinaires ou coopératifs -, notamment en rendant explicites ceux-ci, ou sur la manière dont s'est déroulée l'activité. Elle peut permettre une conscientisation de ce qui vient d'être vécu au niveau individuel et au niveau du groupe. Elle peut permettre aussi une projection sur les prochaines séances.

Zoom sur la coopération

Eric Sanchez (2023) propose une matrice de sujets à évoquer lors de ces temps d'analyses méta-réflexives après chaque séance de jeu « pour que les élèves conscientisent les stratégies relationnelles opérées et à développer » (voir l'article de Sylvain Connac, page 196) :
1) Expression des émotions « Avons-nous réussi? Quelles émotions ai-je ressenti au cours de la (ou des) séance(s)? »
2) Institutionnalisation des savoirs : « Comment avons-nous essayé de gagner ensemble? Qu'est-ce que j'ai appris? Qu'est-ce que nous avons appris? »
3) Généralisation et transfert : « Est-ce que, dans le jeu, j'ai appris, compris ou retenu une idée qui pourrait être utile en dehors du jeu? »
Ces pauses structurantes favorisent le développement d'une culture de relations coopératives, où chacun grandit en pouvant prendre une place dans le groupe, en apportant son soutien, en offrant son aide ou en s'entraidant avec d'autres. Dans la forme, elles peuvent être proches d'autres temps d'échanges (quoi de neuf, conseil coopératif, discussions démocratiques...), en étant aussi instituantes et avec des règles communes telles que l'interdiction de la moquerie ou le fait de donner la parole en priorité à celles et ceux qui ne se sont encore que peu ou pas exprimés.
Ces retours réflexifs permettent progressivement de « faire de l'EPS des temps où le mouvement n'est plus confondu avec l'agitation, l'activité avec l'activisme, où les élèves apprennent à habiter leurs corps, à se ré-instituer sujets de leurs propres corps. » (Meirieu, 2021)

Pour rester dynamique et vivant, il n'est cependant peut-être pas nécessaire de rendre obligatoire ce temps d'échanges après chaque séance, au risque que le jeu soit progressivement perçu uniquement comme un support à des échanges verbaux, qu'il prenne le pas sur le temps d'activité (motrice) voire qu'il n'y ait plus « jeu » : *« Le jeu suppose la rencontre entre une situation et une attitude ludiques, un jeu et un joueur. »* (Brougère, 1995, d'après J. Henriot). Par ailleurs, il est parfois nécessaire de jouer plusieurs fois avant de pouvoir analyser ce qui s'est passé. Il n'est pas toujours nécessaire d'en parler tous ensemble pour que cela soit le cas. Il est même parfois plus pertinent de laisser les élèves en parler entre eux dans un premier temps (ce qu'ils feront de toute manière).

Il est peut-être également utile de proposer parfois ce temps par écrit, de manière individuelle (3).



Prénom : Mam

Jeux coopératifs – la rivière maudite

1) Quelles émotions ai-je ressenti au cours des 4 séances ?

JOIE TRISTESSE COLÈRE PEUR SURPRISE DÉGOÛT FIERTÉ HONTE AMOUR/AFFECTION ENVIE/JALOUSIE STRESS/INQUIÉTUDE SÉRÉNITÉ/CALME

Au cours de ses quatre séances j'ai ressenti de la joie pour la quatrième et la troisième séance parce que nous avons gagné et aussi un peu de tristesse parce que la première et deuxième séance nous avons perdu.

2) Comment avohs-nous essayé de gagner ensemble ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que nous avons appris ?

Nous avons appris à travailler en équipe et à être solidaire et c'est grace à ça que nous gagnons.

3) Est-ce que, dans le jeu, j'ai appris, compris ou retenu une idée qui pourrait être utile en dehors du jeu ?

J'ai appris que quand on me pense que nous on peut faire perdre l'équipe et à faire des îles regroupées.

Prénom : Maéva

Jeux coopératifs – la rivière maudite

1) Quelles émotions ai-je ressenti au cours des 4 séances ?

JOIE TRISTESSE COLÈRE PEUR SURPRISE DÉGOÛT FIERTÉ HONTE AMOUR/AFFECTION ENVIE/JALOUSIE STRESS/INQUIÉTUDE SÉRÉNITÉ/CALME

Au début j'ai ressenti de la colère parce que tout le monde se hurlait dessus ça me stressait aussi.

2) Comment avons-nous essayé de gagner ensemble ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que nous avons appris ?

Nous avons essayé de faire des îlots pour tenir un peu plus. J'ai appris à faire confiance aux autres. Nous avons appris à ne pas penser qu'à nous.

3) Est-ce que, dans le jeu, j'ai appris, compris ou retenu une idée qui pourrait être utile en dehors du jeu ?

L'aider, n'écouter, ne pas se moquer et être solidaire.

(3) Exemples de fiches élèves de bilan de séquence

2. Mes conseils clés

L'enseignant, « jardinier » des dynamiques du groupe :

Dans les jeux coopératifs, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à donner des consignes ou à arbitrer les règles. Bien que ces fonctions restent ici importantes, son impact réel se joue dans une posture également plus subtile : observer pour mieux accompagner.

Il semble ainsi important de laisser vivre les premières organisations spontanées des élèves dans ces jeux. Loin d'un simple « laisser-faire », il s'agit d'une condition nécessaire pour pouvoir intervenir ensuite à bon escient, au moment opportun. En prenant le temps d'observer, sans juger ni corriger immédiatement, l'adulte pourra capter les dynamiques du groupe, repérer les déséquilibres, les élans, les blocages et proposer ensuite des retours factuels. Ses questions ouvertes pourront permettre au groupe et aux personnes de prendre conscience de leurs fonctionnements et de cheminer vers des actions communes bénéfiques à tou·tes, source de confiance et de joies pour chacune et chacun. Ce qui aurait parfois pu apparaître comme une perte de temps, pour des observateurs trop extérieurs ou peu informés, se révèle en fait d'une bien plus grande efficacité. Lorsque les constats et les propositions ne viennent plus uniquement de l'adulte mais qu'ils sont aussi devenus la préoccupation des élèves, leur niveau d'investissement et de motivation s'en accroît d'autant.

Intervenir sur la logique interne du jeu :

Comme dans toute APSA, dans les jeux coopératifs, l'enseignant peut adapter la situation en jouant sur les variables didactiques. Ces ajustements permettent de mieux répondre aux objectifs pédagogiques (coopération, accessibilité, prise de décision, entraide…), de réguler le niveau de difficulté ou d'intégrer les propositions des élèves pour enrichir l'expérience.

Plusieurs leviers d'intervention sont possibles pour le jeu présenté :

- L'espace : agrandir, réduire le terrain ou proposer un parcours particulier modifie les déplacements, la gestion du groupe et la coordination. L'environnement peut être modifié en introduisant des obstacles, des zones fixes, en jouant sur des surfaces variées (herbe, sable, pente…) afin de solliciter d'autres formes d'adaptation.
- Le temps : jouer sur la contrainte temporelle (la réduire, l'augmenter ou la supprimer) a une incidence sur les prises de décision et l'organisation collective.
- Le matériel : modifier la taille ou le nombre d'îles influencera les stratégies collectives.
- Le rapport à autrui : changer les règles de regroupement (par deux, en trio, en chaîne), modifier le nombre de joueuses et de joueurs autorisé·es par « île » complexifie ou facilite la coopération.

Ces variables permettent non seulement d'ajuster le niveau de difficulté du jeu au groupe mais aussi de faire évoluer les dynamiques vers plus ou moins de communication, d'entraide, de réflexion collective.

Diversifier les structures ludiques :

Au sein du quatrième champ d'apprentissage de l'EPS (conduire ou maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel), nous observons souvent une prépondérance marquée des formes duelles d'opposition, qu'il s'agisse de duels d'équipes ou d'individus. Cette dominante, souvent peu questionnée au regard de la valence culturelle des activités physiques, peut sembler en décalage avec certaines finalités éducatives que nous poursuivons. Dans la circonscription où je travaille, un sondage a montré que 76% des activités sportives collectives proposées dans ce champ et 95% des sports collectifs effectivement mis en œuvre, reposaient sur des duels symétriques d'équipes (Bellenguez, 2020). Organiser des rencontres sportives basées quasi exclusivement sur la rivalité entre deux blocs opposés – où domine l'opposition corporelle directe, où la « défense » consiste souvent à empêcher l'autre de jouer – ne semble pas la manière la plus cohérente d'ajuster nos pratiques aux ambitions socialisantes de l'EPS. Certes, on y trouve des formes de coopération entre coéquipiers, mais cette coopération, dans les pratiques de référence, est généralement prioritairement orientée

« contre » l'autre. Si la construction des formes d'opposition corporelles est essentielle, il nous semble que lorsqu'elles sont trop exclusives, ces formes duelles d'opposition tendent alors à susciter ce que l'EPS cherche précisément à réguler et non à favoriser : agressivité relationnelle, frustration négative, triche, antijeu.

Pour autant, proposer des jeux coopératifs ne revient pas à vouloir évacuer la compétition, mais à tendre vers un recours raisonné à celle-ci. En diversifiant et en offrant aux élèves une répartition équilibrée des structures ludiques (duels dissymétriques, une équipe contre les autres, coalition d'équipes, chacun pour soi, un contre tous…), nous pouvons leur permettre de vivre des situations de compétition avec différentes modalités complémentaires de rencontres et d'interactions. À côté des formes d'opposition duelles et des situations de pleine coopération, existent des activités à fort potentiel éducatif : des jeux traditionnels sportifs qui s'appuient sur ces structures plus ouvertes, moins binaires. Ces jeux multiplient ainsi les possibilités pour que chaque personne développe ses potentialités et puisse créer sa place dans le groupe. De nombreux jeux proposent, de plus, une compétition non plus excluante (éliminés, perdants) mais « partageante », dans laquelle les alliances et les rôles ne sont pas figés (réseaux absorbants, permutants, fluctuants).

Les jeux « paradoxaux », sans être uniquement « coopératifs » tels que nous l'avons défini précédemment (présence de contre-communications motrices) font partie de ces activités éducatives qui *« invitent à se mettre à la place des autres, à deviner leurs intentions, voire à intérioriser des conduites totalement opposées. Le plaisir du jeu et son aspect éducatif résident en partie dans le déchiffrement de ces intentions cachées où la coopération s'appuie sur une dynamique de groupe greffée sur une dynamique motrice »* (Bellenguez & Parlebas, 2024).

3. Conclusion : vers une culture de la coopération

Proposer en EPS des jeux coopératifs comme *« La Rivière maudite »* illustre bien l'idée que *« la coopération, ça s'apprend »* (Connac, 2020). Elle ne va en effet pas de soi : elle nécessite des dispositifs et des interventions permettant aux élèves d'en faire l'expérience concrète, de cheminer du « je » vers le « nous ». Ces jeux, en révélant le groupe autant qu'en le transformant, s'appuient sur la coopération, envisagée à la fois comme une finalité éducative et comme un moyen d'apprendre : un climat scolaire sécurisé et des relations apaisées sont propices à d'autres apprentissages, tandis qu'un climat scolaire dégradé et des relations conflictuelles les parasitent.

Dans cette perspective d'une *« didactisation de la coopération »* (voir l'article de Sylvain Connac dans cet ouvrage, page 196), au regard des intentions, des interventions et du traitement opéré par les enseignants, les jeux coopératifs nous apparaissent comme le membre d'une famille particulière : celle des *« jeux didactiques »*. Identifiés par Eric Dugas (2004) et définis comme l'*« ensemble des situations motrices codifiées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques »*, les jeux didactiques puisent leur logique interne dans les autres catégories d'activités ludomotrices, y compris dans les sports.

Une question surgit alors : ces jeux coopératifs, didactisés, sont-ils vraiment des « jeux »? N'avons-nous pas en effet perdu de vue la liberté de jouer ou de ne pas jouer, constitutive du jeu pour Gilles Brougère? Qu'en est-il du caractère autotélique du jeu, introduit par Johan Huizinga et si cher à Francine Best (*« Le jeu ne vise aucune finalité extérieure à lui-même »* Best, 1984)? Bref, ne serions-nous pas en plein *« confusionnisme pédagogique »*, où le jeu, instrumentalisé, serait devenu un simple *« gigotage superficiel »* (Chobeaux, 2014)? Devrions-nous alors renoncer au terme de « jeux » au profit, par exemple, d'« activités ludopédagogiques »? Peut-être. Mais nous pourrions également reconnaître cette tension pour en faire un levier. D'une part, en assumant le fait que ces jeux s'inscrivent dans une logique éducative formelle, scolaire, dont le potentiel formatif ne s'arrête d'ailleurs pas aux portes des écoles primaires : les jeux – dont les jeux coopératifs – ont toute leur place, y compris dans le second degré (Gracia, 2020). D'autre part, en favorisant leur coexistence avec d'autres pratiques ludiques, plus libres, vécues dans d'autres temps et d'autres espaces. C'est là qu'émerge la nécessaire complémentarité des temps et des espaces éducatifs : entre le temps scolaire et les temps périscolaires ou extrascolaires, entre les apprentissages guidés en classe et les expériences vécues dans la cour, la vie quotidienne, les centres de loisirs, sur les espaces numériques ou en famille.

Ne serait-ce d'ailleurs pas cette pluralité de contextes éducatifs (formels et informels) qui rendrait possible le passage de dispositifs de coopération encadrés à une véritable culture de la coopération? Car pour que la posture coopérative ne dépende pas uniquement d'un cadre prescrit, elle doit pouvoir se rejouer ailleurs, autrement, avec d'autres personnes et dans d'autres contextes. La coopération ne saurait s'apprendre seulement au sein de dispositifs didactiques ponctuels : elle se construit dans la durée, avec des pratiques partagées, transférées, intériorisées. Le « comment » didactique doit donc rester au service du « pourquoi » pédagogique : *« la didactique ne contient pas la pédagogie au titre de sous-domaine, mais c'est la pédagogie qui englobe la didactique en lui assignant ses propres projets »* (Parlebas, 1991). À travers cette articulation, les jeux coopératifs peuvent trouver leur place à l'école, en permettant d'apprendre à être, à agir avec et pour les autres, en offrant aux élèves des expériences d'entraide, d'écoute, de leadership partagé : autant de repères nécessaires à une vie collective active et plus solidaire.

BIBLIOGRAPHIE

Best F. (1984). L'activité ludique, le jeu, les jeux : esquisses de définitions. In : L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants. *Vers l'Éducation Nouvelle*, hors-série, CEMÉA, p. 9-14.

Bellenguez L. (2020). Innover pour ne pas exclure. Revue *Vers l'Éducation Nouvelle*, n°579, p. 36-42.

Bellenguez L., Parlebas P. (2024). Jeux paradoxaux : les relations avant la compétition. Revue *Vers l'Éducation Nouvelle*, n°592, p. 52-54.

Brougère G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Chobeaux F. (2014). Jeu et éducation nouvelle. In : *Dossier activités physiques et jeux*, textes de référence n°3. CEMÉA, p. 65-69.

Connac S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Dugas E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue Française de Pédagogie*, n°149, p. 5-17.

Gracia F. (2020). Les jeux traditionnels, un regard sur l'EPS, des perspectives d'éducation. In : *Les cahiers du CEDREPS*, n°17, Éditions AE-EPS, p. 233-241.

Meirieu P. (2021). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Paris : Autrement.

Parlebas P. (1970). L'affectivité clef des conduites motrices. Revue *EP.S*, n°102, p. 21-26.

Parlebas P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.

Parlebas P. (1991). Didactique et logique interne des APS. Revue *EP.S*, n°228, p. 9-14.

Sanchez E. (2023). Enseigner et former avec le jeu – Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes. Paris : ESF Sciences Humaines.