



**HAL**  
open science

## Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile

Guillaume Dietsch, Fabienne Brière-Guénoun, Tidiane Wane

### ► To cite this version:

Guillaume Dietsch, Fabienne Brière-Guénoun, Tidiane Wane. Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Recherches en éducation*, 2015, 23, pp. 117-131. hal-01796676

**HAL Id: hal-01796676**

**<https://amu.hal.science/hal-01796676v1>**

Submitted on 23 May 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile

Guillaume Dietsch, Fabienne Brière-Guenoun & Cheikh Tidiane Wane<sup>1</sup>

## Résumé

*Cet article a pour objet d'analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire innovante du football en éducation physique et sportive (EPS), inspirée des règles du jeu du futsal, sur les apprentissages des élèves en milieu difficile. Pour proposer cette nouvelle forme de pratique du football à l'école, il s'agit aussi de questionner les outils pouvant favoriser les apprentissages des élèves. Les résultats mettent en évidence l'intérêt en milieu difficile d'une co-construction des savoirs à partir de l'utilisation du « débat d'idées » pour induire l'implication des élèves dans les tâches mises à l'étude et favoriser ainsi de réelles transformations de leur activité d'apprentissage. Les résultats mettent en exergue l'intérêt de confronter des élèves issus de milieux dits « difficiles » à une forme spécifique de pratique scolaire en EPS conciliant leur rapport au savoir tout en restant « ambitieux » sur les enjeux d'apprentissage.*

La pratique du football scolaire s'inscrit dans une réalité sociale, puisqu'elle dépend pour partie de la manière dont les acteurs perçoivent cette Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) (Cary & Bergez, 2010). Le « football de pied d'immeuble » en milieu citadin analysé par Maxime Travert (1997) montre la prééminence de l'individu sur le collectif. En revanche, pour les « footballeurs ruraux » présentés par Nicolas Rénahy (2005), la pratique du football est marquée par la recherche d'une efficacité collective valorisée au détriment de l'exploit individuel. Ces constats peuvent servir de point de départ à la compréhension des actes des élèves issus d'un milieu difficile citadin, en Éducation Physique et Sportive (EPS) et plus particulièrement dans l'activité football. Aussi, afin de mieux comprendre les comportements d'élèves issus de milieux difficiles, il convient d'étudier de plus près la manière dont se sont construits leurs comportements en lien avec l'environnement dans lequel les élèves ont grandi. Le champ de la sociologie nous permet de différencier les temps et les cadres de la socialisation en séparant la période de socialisation dite « primaire », essentiellement familiale, et la socialisation dite « secondaire », comprenant l'école, les groupes de pairs, etc. (Berger & Luckmann, 1986). La « socialisation primaire » explique le poids de l'origine sociale. Toutefois, d'autres instances de socialisation « secondaire » comme l'école, sont importantes dans la construction et la formation des individus, en milieu difficile également. En effet, en suivant Bernard Lahire (2013, p.17), nous pensons qu'il existe une « *complexification du modèle des déterminations qui pèsent sur chaque individu singulier* ». Aussi, même s'il convient de rester lucide sur les déterminismes sociaux pesant sur des élèves dits « difficiles », l'enseignant se doit de rester ambitieux sur les apprentissages en milieu difficile d'élèves pouvant être des « acteurs pluriels » (Lahire, 1998). Dans cette perspective, le rôle de l'école et de l'EPS est de proposer et confronter les élèves à une expérience socialisatrice différente par rapport à leur socialisation familiale et leurs « codes de banlieue » (Lepoutre, 1997, p.398). Or, la « socialisation primaire », l'histoire familiale et personnelle d'un élève « orienté » par défaut dans un lycée professionnel en Zone Urbaine Sensible (ZUS), comme c'est le cas dans notre étude, le confrontent à une difficulté majeure, « *le plus souvent enfermé dans une logique du faire et guidé par la recherche de la réussite immédiate, il traite les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce*

<sup>1</sup>Guillaume Dietsch, professeur agrégé d'EPS, Lycée professionnel Aristide Briand, Le Blanc-Mesnil, et doctorant, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES), Université de Paris Est Créteil. Fabienne Brière-Guenoun, maître de conférences, LIRTES. Cheikh Tidiane Wane, maître de conférences, Laboratoire Édition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours (ELLIADD), Université de Franche-Comté.

qu'elles leur permettent d'apprendre » (Bautier & Goigoux, 2004, p.90). En effet, les élèves de milieux « difficiles » ont un rapport particulier à l'apprentissage, qui peut entrer en opposition avec celui de l'enseignant. Quelles formes scolaires valoriser en EPS, et notamment en football, pour permettre aux élèves dits « difficiles » de construire de réels apprentissages signifiants ? L'objectif de cette étude est d'interroger l'importation d'une forme de pratique scolaire dérivée du football (le « futsal ») en tant qu'activité emblématique des questions de référence dans l'enseignement de l'EPS. Centrée plus spécifiquement sur les apprentissages effectifs d'élèves issus de milieu difficile, elle vise à questionner les outils pouvant favoriser leurs apprentissages.

## 1. Cadre théorique et problématique de recherche

### ■ *Élaboration d'une forme de pratique scolaire du football en EPS*

Alors que le concept de forme scolaire (Vincent, 1994) insiste sur les dimensions institutionnelles et organisationnelles qui caractérisent l'enseignement à l'École<sup>2</sup> (un espace représenté par la classe, une temporalité planifiée par l'organisation de savoirs à transmettre, des professionnels en charge de cette transmission), Alain Chervel (1998) met en avant la spécificité et l'autonomie de la culture scolaire qui s'accompagne de pratiques d'enseignement innovantes impulsées par les enseignants. Dans la continuité des travaux de Chervel (*op. cit.*) et de Martinand (1989), la centration sur les processus de transposition didactique (Chevallard, 1985) appelle à définir des conditions de pratique visant à reproblématiser pour l'école certains contenus culturels rattachés aux pratiques sociales de référence. En EPS, de nombreux travaux (particulièrement développés dans le domaine professionnel) s'intéressent à l'élaboration de formes de pratiques scolaires dont l'enjeu est de confronter les élèves à des pratiques culturelles signifiantes mais adaptées au contexte scolaire (CEDRE, 2007 ; Dhellemmes, 2006 ; Mascret, 2009 ; Travert & Mascret, 2011). Autrement dit, il s'agit de faire vivre aux élèves l'épaisseur culturelle des activités physiques et sportives, finalité soulignée dans les programmes d'EPS (MEN, 2009), tout en transposant dans le contexte scolaire les savoirs tels qu'ils existent initialement dans la société. Dans cette perspective, Yves Chevallard (1997) met en avant l'importance de réfléchir également aux « formes de l'étude », c'est-à-dire aux modalités didactiques et pédagogiques adaptées à l'étude qu'il considère comme organiquement articulées : « *la neutralité didactique du pédagogique est un mythe* » (Chevallard, 1999, p.108), l'un et l'autre se contraignant mutuellement. Par conséquent, nous désignons par « forme de pratique scolaire » l'adaptation en milieu scolaire d'une pratique sociale de référence – qui s'actualise dans la tâche de référence – assortie des modalités d'étude permettant sa mise en œuvre dans une classe donnée.

En football, la question de la référence renvoie à la manière dont sont prises en compte les dimensions individuelles et collectives de l'activité : alors que le « football de pied d'immeuble » en milieu citadin (Travert, 1997) tend à accorder davantage de poids à l'individu qu'au collectif, la pratique des « footballeurs ruraux » (Rénahey, 2005), valorise la recherche d'une efficacité collective au détriment de l'exploit individuel. L'émergence du futsal, qui permet une transformation de la pratique du football dans les quartiers (Beaud & Guimard, 2014), vise à dépasser ces tensions grâce à des règles bien plus strictes qu'en football comme la règle des « fautes collectives », dans l'« esprit d'éduquer les jeunes adultes, de les responsabiliser et de les rendre solidaires » (Kievits-Boucher, 2006). La règle des « fautes collectives » issue du futsal, amène un pénalty pour l'équipe adverse à la troisième faute collective ou faute cumulée par une équipe sur un temps de jeu de huit minutes. Pour proposer cette nouvelle forme de pratique du football à l'école, il s'agit aussi de questionner les outils pouvant favoriser les apprentissages des élèves. Les travaux issus de la didactique des sports collectifs (Gréhaigne & Deriaz, 2007 ; Gréhaigne & Godbout, 1998 ; Zerai, Rezig & Zhigbi, 2008) montrent l'intérêt d'une prise de distance sur l'action grâce à la construction de « règles d'actions », elle-même permise par le « débat d'idées ». Ce dernier articule des temps moteurs, représentés par l'observation d'une

<sup>2</sup> Pour Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005), « *la forme scolaire est d'abord une forme sociale, autrement dit un modèle d'action collective* » (p.149) qui se définit par opposition à des formes non scolaires.

séquence de jeu, et des temps non moteurs, reposant sur l'analyse d'une séquence de jeu par un groupe d'élèves (généralement l'équipe en sport collectif). En sport collectif, deux notions se trouvent au cœur de l'analyse du jeu : d'une part, celle de configuration de jeu, telle qu'elle s'actualise et prend forme dans le rapport de force en cours, d'autre part, celle de situations potentiellement émergentes, mais prédictibles à qui sait « lire » le jeu, et dont les joueurs doivent tirer parti (Gréhaigne, Caty & Marle, 2004). Ces situations « émergentes » sont également appelées « configurations prototypiques » par Gréhaigne (2007, p.60) et permettent une analyse qualitative du jeu en sport collectif. Cette analyse du jeu collectif s'effectue à partir d'une observation croisée de trois indicateurs : le lieu de la récupération (basse, médiane, haute), la modalité de la récupération (en avant de l'Espace de Jeu Effectif (EJE), au milieu de l'EJE, à la périphérie de l'EJE, en arrière de l'EJE) et le choix de jeu adopté (poursuite du jeu par un tir, une conduite de balle, une passe courte au sol, une passe longue).

Selon une option socioconstructiviste, intégrant les fondements d'une analyse perlocutoire des travaux relatifs aux apprentissages coopératifs en EPS, certains travaux montrent l'importance du langage, de la conceptualisation ainsi que l'efficacité de différentes modalités interactives de débat sur les apprentissages effectifs en sport collectif (Darnis, Lafont & Menaut, 2007 ; Darnis & Lafont, 2013). Au-delà, cet outil peut contribuer à la co-construction d'une référence commune dans la classe (Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni, 2008) parce qu'il permet les échanges entre élèves autour de savoirs identifiés. À ce titre, comme développé dans les études de l'action conjointe, il participe de l'aménagement du milieu didactique (mésogenèse) et autorise une distribution des responsabilités entre le professeur et les différents élèves (topogenèse) vis-à-vis de l'avancée des savoirs dans la classe (chronogenèse).

Notons également que, selon Poggi, Musard & Wallian (2007), les modalités d'utilisation du débat d'idées sont corrélées au niveau scolaire et à l'origine sociale de milieux défavorisé et favorisé sans que l'on puisse dire quel est l'usage le plus profitable en termes d'apprentissages. Le débat d'idées échappe ainsi en partie au poids de la variable socioculturelle, ce qui plaide en faveur de son utilisation en milieu difficile.

#### ■ **Débats d'idées et apprentissages en milieu difficile**

Il est couramment admis que l'enseignant d'EPS exerçant en milieu difficile tend à simplifier, voire à réduire, les contenus enseignés ainsi qu'à se centrer sur les savoir-faire sociaux (Monnier & Amade-Escot, 2009). De nombreux travaux se sont ainsi attachés à mettre en évidence les contenus réellement appris ainsi que les pratiques des enseignants (en EPS et dans d'autres disciplines) dans des établissements difficiles (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Debars & Amade-Escot, 2006 ; Monnier & Amade-Escot, 2009 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009 ; Poggi, Musard & Brière-Guenoun, 2010 ; Van Zanten, 2001). Nous pouvons notamment relever une tendance à sur-ajuster des tâches aux caractéristiques des élèves, des difficultés à les impliquer dans de réels enjeux de savoir ou d'apprentissage au-delà de la simple effectuation des tâches, ou encore une baisse des exigences concernant les contenus des programmes visés (Kherroubi & Rochex, 2004).

Les élèves dits « difficiles » se définissent par un rapport problématique à la règle (Méard & Bertone, 1998) provenant d'une défiance envers l'école notamment, du fait d'une « dévalorisation des grandes institutions symboliques » (Mendras, 2002). Nous pouvons faire l'hypothèse que ce rapport problématique est exacerbé en lycée professionnel, où bon nombre d'élèves de « quartier » ont connu l'échec scolaire et perçoivent ainsi leur orientation comme une condamnation sociale par anticipation « *qui voue au mieux au destin d'ouvrier et au pire à celui de chômeur* » (Beaud, 2003). Pour ces jeunes, l'école ne joue plus le rôle d'ascenseur social, la question du sens devient alors centrale (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Pour l'équipe ESCOL et le réseau RESEIDA<sup>3</sup>, il est nécessaire de mieux comprendre le lien entre le sujet et le savoir, et

<sup>3</sup> L'équipe ESCOL (Éducation, Scolarisation), créée en 1987, étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. Depuis 2001, l'équipe ESCOL s'inscrit dans le réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), créé à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, et regroupant des équipes et des chercheurs d'institutions françaises et étrangères et de disciplines différentes

d'amener les élèves de milieu difficile à développer un rapport au savoir signifiant, ce qui revient à leur faire vivre, dans des tâches contextualisées et adaptées, les traits culturels de la pratique sociale de référence. Les auteurs définissent la notion de rapport au savoir comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.29). Ainsi, l'élève valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur attribue, et donc se mobilise ou non pour les apprendre. Les élèves en difficulté entretiennent une relation utilitaire au savoir au détriment d'une appropriation des objets de savoir.

La spécificité de l'EPS au niveau de son environnement de travail présente des contraintes et des ressources pour les apprentissages des élèves. L'enseignement de l'EPS repose sur un espace de travail partagé, qui amène les élèves à se confronter, à coopérer et à interagir. En effet, les élèves ont rarement une position « figée » dans un cours d'EPS, ce qui « *génère beaucoup plus d'interactions entre élèves* » (Garn, Ware & Solmon, 2011, p.86). Les formes collectives de travail utilisées – en groupe, en atelier – (Vors & Gal-Petifaux, 2011 ; Darnis, Lafont & Menaut, 2006) ou encore la logique interne de certaines APSA comme les sports collectifs – coopérer et s'opposer –, amènent les élèves à s'engager, à éprouver et à se confronter, ce qui peut être vecteur de tensions et de conflits (Flavier, 2001). Or, ces conduites représentatives d'élèves dits « difficiles » peuvent s'opposer aux attentes de l'enseignant préférant « *le contrôle des pulsions et de l'usage réglé du corps* » (Lahire, 1995, p.58). Toutefois, nous considérons également cet espace de travail comme une ressource pour les apprentissages d'élèves en milieu difficile (Vors & Gal-Petifaux, 2008). En effet, dans l'optique de former des élèves citoyens et acteurs « *cultivés, lucides, autonomes* », critiques de leur pratique (MEN, 2009) et dans notre étude de l'évolution même du football, une prise de distance semble nécessaire. Un des acquis de la recherche en didactique des sports collectifs à l'école est que, si l'apprentissage d'un jeu ne peut se concevoir sans une pratique importante, il nécessite aussi une prise de distance avec l'immédiateté de cette pratique (Gréhaigne, 1992). L'enjeu est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action, à travers des « *débats d'idées* » (Gréhaigne & Godbout, 1998). Le « *débat d'idées* » correspond à une discussion entre des joueurs d'une même équipe, et consécutive à une séquence de jeu ayant été observée, dont le contenu est analysé et traité par le réseau social de l'équipe. Le débat est une « *discussion organisée, une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé* » (Casetti, Lumbelli & Wolf, 1981, cités par Gréhaigne & Deriaz, 2007). Dans ce cadre, le débat d'idées constitue une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Il consiste en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée à l'aide d'informations chiffrées prélevées dans la pratique. Le débat d'idées présente des caractéristiques bien précises (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998). Ainsi, sont en partie prédéterminés la longueur du débat, la durée, le nombre des participants et l'objet de l'échange : il est recommandé qu'il ne dure pas plus de deux minutes (Gréhaigne & Deriaz, 2007) et que l'intervention de l'enseignant soit brève et concise afin de permettre aux élèves de trouver les solutions. L'utilisation du débat d'idées nous semble particulièrement intéressante pour des élèves issus de milieu difficile. Contrairement aux résultats classiquement issus des recherches en sociologie, les effets du débat d'idées ne paraissent pas corrélés de façon significative à l'origine sociale (Poggi, Musard & Wallian, 2007). Dans ce cadre, « *les enfants des milieux défavorisés ne tirent pas plus mal leur épingle du jeu que leurs camarades des catégories sociales plus favorisées* » (Poggi & Moniotte, 2011). Son utilisation semble donc intéressante en termes d'apprentissages pour des élèves issus de milieu difficile, ce qui explique l'intérêt que nous lui attribuons dans le cadre de notre démarche méthodologique.

#### ■ **Approche technologique à visée didactique en milieu difficile**

Notre recherche de type technologique à visée didactique (Bouthier & Durey, 1994) projette de faire vivre aux élèves une expérience collective signifiante tout en favorisant de réels apprentissages. L'approche technologique vise à produire des connaissances utiles à la décision

dans un acte d'enseignement, qui est une activité d'intervention visant à transformer la réalité (Bouthier, 2008). La phase d'élaboration du projet s'appuie sur les différentes productions théoriques et pratiques afin que ce projet soit cohérent et faisable. Puis, la phase de mise en œuvre du projet permet d'expérimenter l'étude, et de tester son efficacité. Enfin, la phase d'évaluation du projet correspond aux résultats obtenus, renvoie à la validation ou l'invalidation des hypothèses du projet initial, et permet de formaliser les conditions d'amélioration du projet. Cette approche nous semble particulièrement intéressante pour présenter les apports et l'impact d'une forme de pratique scolaire sur les apprentissages réels et possibles en milieu difficile du point de vue de sa « *visée transformative* » (Schwartz, 1997).

### ■ **Problématique et questions de recherche**

Nous cherchons à analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire innovante du football – inspirée du futsal, nous la nommons « futsal » – sur les apprentissages d'élèves d'un lycée professionnel situé en ZUS, durant la totalité d'un cycle. Considérant qu'une forme de pratique scolaire se définit à la fois par l'actualisation dans une tâche de référence des traits culturels significatifs de l'APSA et par les modalités d'étude permettant sa mise en œuvre dans une classe donnée (voir cadre théorique), nous souhaitons interroger l'usage et les effets sur les acquisitions des élèves de l'outil particulier qu'est le débat d'idées<sup>4</sup>.

Partant de cet objet d'étude, des questions de recherche émergent : comment les élèves s'emparent-ils du débat d'idées ? Dans quelle mesure le débat d'idée représente-t-il un outil au service des apprentissages des élèves issus de milieu difficile ?

Dans cet article, la focale est mise sur l'analyse de l'outil qu'est le débat d'idées. Les dimensions spécifiques aux configurations de jeu ne sont pas développées mais mobilisées lorsqu'elles s'avèrent nécessaires dans ce cadre.

## ■ **2. Méthodologie**

Les trois phases caractérisant l'approche technologique à visée didactique (Bouthier & Durey, 1994) sont respectées : la conception du projet, sa mise en œuvre et son évaluation.

### ■ **Phase de conception du projet**

#### ● **Le contexte d'étude**

Notre projet concerne une classe de dix-huit élèves garçons de Terminale Baccalauréat Professionnel Électrotechnique d'un lycée professionnel situé dans une ZUS et implanté dans une zone urbanisée et socialement défavorisée (Seine-Saint-Denis). C'est un lycée professionnel industriel comprenant très majoritairement des garçons. Les dix-huit élèves de la classe ont tous au minimum un an de retard, dix d'entre eux ont deux ans de retard. Ils peuvent être considérés comme des élèves « difficiles », dans la mesure où ils présentent d'importantes difficultés scolaires et peuvent poser des problèmes de « conduite » ou d'attitude. Ensuite, en nous appuyant sur l'étude de Zotian (2010), nous faisons l'hypothèse que leur rapport à l'activité football reflète les caractéristiques culturelles d'élèves de « quartier » : le rapport à la règle est problématique et l'« exploit individuel » est privilégié (Travert, 1997).

Le projet est mis en œuvre par un enseignant de l'équipe pédagogique d'EPS autour d'un contrat de recherche positionnant clairement celui-ci comme le seul responsable de l'ensemble du cycle. Ce contrat a été proposé par le chercheur et négocié avec l'enseignant. Le rôle de ce dernier est dès lors prépondérant dans la mise en œuvre du projet et relève de l'élaboration des situations d'apprentissage, de l'animation de la séance et du guidage des apprentissages des élèves.

---

<sup>4</sup> Précisons que dans le cadre de cette étude nous ne nous focalisons pas sur les modalités communicationnelles langagières telles qu'elles peuvent être caractérisées dans les travaux relatifs à l'apprentissage coopératif (Darnis & Lafont, 2011, 2013) mais uniquement sur leur contenu du point de vue des enjeux de savoirs.

Le protocole d'étude amène les élèves à vivre un cycle de sept leçons de futsal, activité programmée en classe de Terminale dans l'établissement (cycle 3). La première leçon (leçon 1) et la dernière leçon (leçon 7) du cycle ne sont pas retenues dans le cadre du dispositif testé. La première leçon et la dernière leçon sont respectivement des leçons d'évaluation diagnostique et certificative. La leçon 1 permet à l'enseignant de constituer ses trois équipes pour le cycle, ce qui permet ensuite au chercheur d'analyser les conduites des élèves à partir d'équipes stables. La leçon 7 est dédiée à l'évaluation certificative. Au regard de l'enjeu du baccalauréat, nous n'avons pas souhaité pénaliser et « gêner » les élèves lors de leur épreuve avec la présence de notre caméra. Au regard de l'objet d'enseignement retenu et étudié dans le cadre de notre recherche, le projet de cycle est : « *Pour gagner le match, mettre en œuvre une organisation offensive capable de faire évoluer le rapport de force en sa faveur par une occupation permanente de l'espace de jeu (écartement et étagement), face à une défense qui se replie collectivement pour défendre sa cible ou récupérer la balle* » (au regard de la compétence attendue de niveau 4, MEN, 2009). Cet objectif moteur est articulé à un objectif de type méthodologique et social, relatif à l'association de rôles sociaux (observateurs, coarbitres) à une situation réelle de jeu. Lors des leçons, les élèves seront regroupés en trois équipes de six joueurs. Les équipes sont stables durant tout le cycle : homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein. Le chercheur a exigé de constituer ainsi les trois équipes, afin de respecter les injonctions institutionnelles, gérer au mieux l'hétérogénéité des élèves de la classe et ne pas fausser les résultats.

- *Le dispositif d'expérimentation*

La situation de référence articule différents temps : 1) une situation réelle de jeu (huit minutes), dont les règles sont celles du football avec intégration de la règle des fautes collectives issue du futsal (pénalty à la troisième faute collective ou faute cumulée par équipe). Deux équipes s'affrontent alors que la troisième occupe les rôles sociaux de coarbitres, d'assistants à la table de marque et d'observateurs ; 2) la réalisation pour chaque équipe d'un débat d'idées (deux minutes maximum) à l'issue de chaque séquence de jeu ; 3) l'organisation de débats au sein du « collectif de la classe » ; 4) un bilan des interventions de chacun au sein de la classe mené par l'enseignant.

Durant les débats d'idées en phase 2 et 3, l'enseignant laisse les élèves autonomes dans les temps d'échanges verbaux. Il intervient successivement au sein de chaque équipe pour relancer éventuellement la discussion. Lors de la phase 4, l'enseignant conduit le débat et synthétise les réponses des élèves afin de les amener progressivement à s'approprier les savoirs.

- **Phase de mise en œuvre du projet**

- *Recueil des données*

Les données recueillies reposent sur l'enregistrement filmé des débats d'idées. Les débats d'idées sont enregistrés par un micro placé sur un élève de chaque groupe pour les phases 2 et 3 et sur l'enseignant d'EPS pour la phase de bilan (phase 4). À partir du recueil de données chiffrées et d'observations de critères, concernant le nombre de fautes collectives, le nombre de contestations (verbales) par équipe, le coarbitrage et le score, les observateurs fournissent aux autres élèves et à l'enseignant des indications leur permettant d'organiser le retour d'informations et de nourrir le débat d'idées. De plus, afin de recueillir les informations échangées lors des débats d'idées, nous nous appuyons sur une catégorisation de réponses élaborée par Cloes, Derome et Bonvoisin (2014), afin de mettre en œuvre un profil de distribution des échanges lors des débats d'idées.

- *Traitement des données*

Le traitement des données vise à mesurer les effets du débat d'idées sur l'organisation collective des joueurs, sur la fréquence des contestations des joueurs à l'encontre des arbitres et des adversaires et sur les apprentissages des rôles sociaux d'arbitre. L'analyse des séquences de

jeu lors de la phase 1 du dispositif a pour objectif de relever et de comparer le nombre de fautes collectives, le nombre de contestations des joueurs et d'observer le comportement des arbitres (annexe 1). L'analyse des débats d'idées lors des phases 2, 3 et 4 du dispositif vise à montrer l'évolution de la durée des échanges, du leadership des débats, des catégories d'informations échangées entre les élèves (arbitrage, problème, solution, amélioration, constat niveau) et l'intervention de l'enseignant. L'analyse des verbatims fait l'objet d'une analyse thématique (Strauss & Corbin, 1990). Cette analyse consiste à identifier, à partir d'une démarche ascendante, l'objet, le sens et les mots significatifs de chaque verbalisation avant de les classer par thèmes.

### 3. Résultats : phase d'évaluation du projet

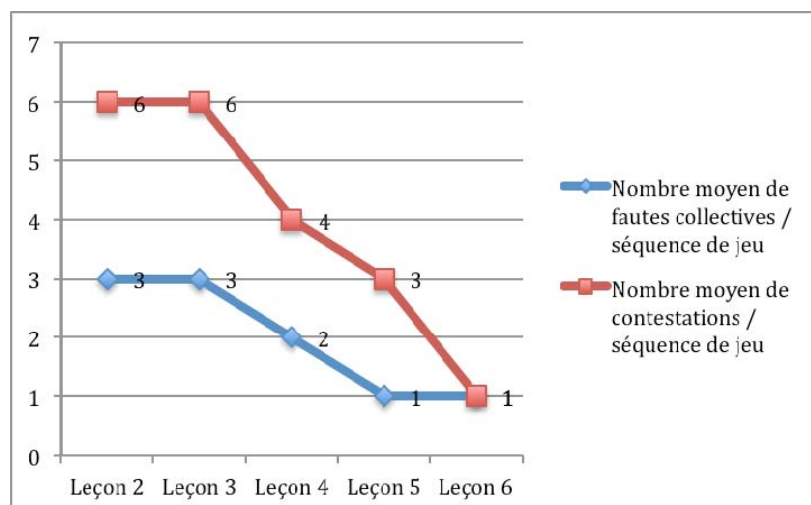
Nous précisons ici que nous ne manipulons pas des variables (comme en psychologie), mais nous analysons des pratiques en contexte avec leurs conditions effectives, conditions qui permettent d'interpréter les résultats au regard de leur contexte. En effet, notre étude s'inscrit dans une approche technologique dont l'enjeu est une description et une compréhension des pratiques ordinaires contrairement à une approche relevant du champ de la psychologie. Ensuite, les données chiffrées sont utilisées comme des indicateurs quantitatifs permettant, par l'articulation avec les indicateurs qualitatifs, d'analyser les débats d'idées et d'approcher au plus près des pratiques des élèves. Les données quantitatives permettent de donner un ordre d'idée des conduites des élèves que les données qualitatives éclairent. Nous présentons la phase d'évaluation du projet en débutant par les résultats concernant l'analyse des séquences de jeu (phase 1), puis ceux issus des débats d'idées (phases 2, 3 et 4).

#### ■ Analyse des séquences de jeu

- Les données relatives aux fautes collectives et aux contestations

Les résultats, rapportés dans la figure 1, montrent une diminution importante du nombre de contestations des joueurs au cours du cycle (6 en moyenne en leçon 2 et 1 en moyenne en leçon 6), ainsi que du nombre de fautes collectives par séquence de jeu (3 en leçon 2 et 1 en leçon 6).

Figure 1 - Évolution du nombre moyen de fautes collectives et du nombre moyen de contestations des joueurs au cours du cycle (moyenne pour l'ensemble des équipes)





- *L'analyse des fiches d'observation relatives à l'arbitrage*

L'analyse des fiches d'observation des deux élèves coarbitres lors des séquences de jeu met en évidence une évolution positive du rôle d'arbitre : alors qu'en début de cycle, les arbitres se tiennent assez loin de l'action, se déplaçant pour certains mais sans anticiper l'action à venir, hésitant dans leurs prises de décision, subissant les contestations des joueurs, en fin de cycle, ils sont plus mobiles, sifflent davantage et aident les joueurs par leurs gestes.

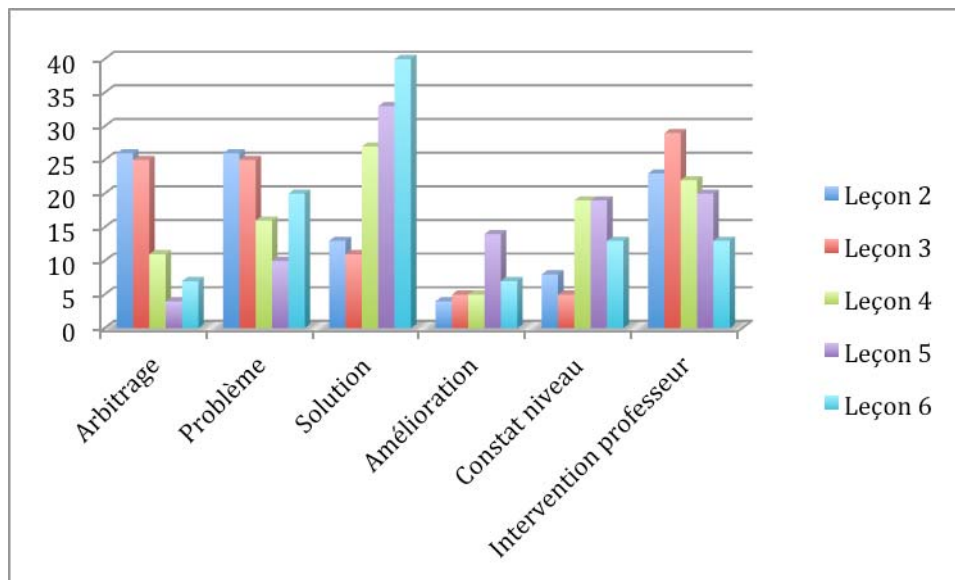
- *Analyse des débats d'idées*

- *Les indicateurs quantitatifs relatifs aux débats d'idées*

L'analyse thématique des verbatims (Strauss & Corbin, 1990) a permis au chercheur d'identifier cinq thématiques – arbitrage, problème, solution, amélioration, constat niveau – reprises dans la figure 2 en fonction des leçons et auxquelles nous ajoutons « l'intervention du professeur ».

Les résultats indiquent qu'il a fallu un temps d'adaptation aux élèves pour s'approprier ce nouvel outil. Ils montrent que la durée des débats d'idées (43 secondes en leçon 2, entre 90 et 109 secondes pour les leçons 4, 5, 6) et le nombre d'élèves prenant la parole au cours des débats (3 élèves en leçon 2 et 6 en leçon 6) augmentent progressivement. Comme l'illustre la figure 2, nous constatons une évolution du type d'informations échangées par les élèves lors des débats d'idées en phases 2 et 3. Ces résultats témoignent d'une construction progressive de la solution par les élèves, ce qui peut permettre à l'enseignant de dévoluer véritablement la responsabilité des apprentissages aux élèves (Sensevy & Mercier, 2007) en ne leur donnant pas de solutions toutes faites.

Figure 2 - Évolution des catégories d'informations échangées par les élèves lors des débats d'idées en phase 2 et 3 au cours du cycle (en %)



- *Les indicateurs qualitatifs : les informations échangées lors des débats d'idées*

Au début du cycle (leçons 2 et 3), les élèves sont principalement centrés sur l'arbitrage (« Ils ne connaissent pas les règles » ; « Les arbitres ne sifflent pas trop les fautes » ; « Le ballon doit être arrêté sur la ligne pour jouer » ; etc.) et les problèmes de jeu (« On ne faisait pas assez tourner le ballon » ; « Il y a des joueurs qui montent trop » ; « Il y a un trou entre l'attaque et la défense »),

chacune de ces catégories représentant environ un quart des échanges (voir tableau 1). Ces catégories font référence aux énoncés de valeurs qui consistent à donner une appréciation positive ou négative aux événements qui se sont déroulés (Leblanc, 2006), qu'il s'agisse de l'arbitrage ou du jeu. En outre, les résultats montrent que la centration des échanges autour des problèmes d'arbitrage et de jeu est corrélée à un nombre important de fautes collectives et de contestations des joueurs. La diminution sensible des fautes collectives et des contestations amène une évolution des débats d'idées des élèves, ce qui permet notamment des apprentissages sociaux.

Tableau 1 - Illustrations des catégories d'informations échangées par les élèves

Catégories d'informations échangées	Illustrations et verbalisations d'élèves
Arbitrage	- « Les arbitres ne sifflent pas trop les fautes ». - « J'ai vu plusieurs mains et l'arbitre n'a pas sifflé ».
Problème	- « Il y a des joueurs qui montent trop ». - « Il y a un trou entre l'attaque et la défense ».
Solution	- « On doit faire coulisser le bloc en défense ». - « Dès qu'il y a une faute collective, tu la signales à la table de marque ».
Amélioration	- « La défense a mieux joué ». - « C'est bien, on a réussi à passer sur les côtés ».
Constat niveau	- « On passe toujours dans l'axe ». - « On a joué en deux rideaux ».
Intervention enseignant	- « À part les problèmes d'arbitrage, comment avez-vous joué ? ». - « Face à cette équipe, comment devez-vous jouer en défense ? ».

Toutefois, au fur et à mesure des leçons, les élèves et les « collectifs » se centrent de plus en plus sur la recherche de solutions, surtout à partir de la leçon 4, cette catégorie représentant près d'un quart des échanges relevés et atteignant près de 40% en fin de cycle. L'analyse du contenu des échanges révèle qu'ils concernent soit le jeu (« Il faut passer sur les côtés » ; « Il faut avoir un soutien et aller plus vite » ; « On doit faire coulisser le bloc en défense » ; etc.), soit l'arbitrage (« Quand il y a une faute de mon côté, laisse-moi m'en charger, sinon tu vas être en retard s'il y a une autre action de ton côté » ; « Dès qu'il y a une faute collective, tu la signales à la table de marque » ; etc.).

En outre, rejoignant ici les résultats de Cloes, Derome & Bonvoisin (2014), les élèves les plus compétents dans l'activité football ont tendance à prendre le leadership des échanges lors des débats d'idées (« En attaque, tu dois faire des passes » ; « Il faut qu'on bloque les côtés face à eux » ; etc.). Il apparaît aussi également que les interventions du professeur, relativement importantes en leçons 1 et 2, diminuent progressivement au fil du cycle. Les résultats témoignent d'une certaine difficulté pour l'enseignant de ne pas intervenir dans les débats organisés pour les élèves, notamment lors des deux premières leçons (« Voyez-vous d'autres choses ? » ; « Ok sur l'arbitrage, mais sur votre jeu ? » ; etc.).

## 4. Discussion

L'ambition de notre recherche était d'analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire innovante en football, nommée « futsal », sur les apprentissages d'élèves issus de milieu difficile en EPS. Rappelons qu'en lien avec la définition adoptée, il s'agissait d'interroger plus particulièrement l'usage et l'impact du débat d'idées en tant que modalité d'étude associée à une tâche de référence considérée comme culturellement significative. Les résultats que nous allons discuter dans cette partie nous permettent d'envisager un certain nombre de connaissances utiles à la décision dans un acte d'enseignement, conformément aux finalités poursuivies par les approches technologiques (Bouthier, 2014).

### ■ *Les effets du débat d'idées sur les apprentissages en milieu difficile*

L'évolution de la durée des échanges, l'augmentation du nombre d'élèves prenant part au débat et leur centration progressive sur l'élaboration de solutions, favorisent une réflexion collective par rapport au problème posé dans la pratique du jeu. Au regard de l'implication des élèves dans cette étude, nous pouvons penser que la co-élaboration des savoirs et la réflexion sur l'action, initiées par le débat d'idées, représentent une modalité d'étude davantage appropriée aux élèves de milieu difficile qu'une démarche de type « *techno-centrée* » (Nachon, 2004 ; Poggi & al., 2007 2010, 2011 ou 2014). L'option sous-tendue par l'usage du débat d'idées emprunte en effet ses fondements aux approches constructiviste ou socioconstructivistes, selon lesquelles la construction de la connaissance par les élèves serait gage d'implication de leur part et donc d'apprentissage. Cependant, une certaine vigilance s'impose quant aux modalités de sollicitation de l'activité langagière, définie comme une construction collective structurée historiquement par le milieu social (Bronckart, 1996) : la survalorisation des échanges verbaux comme outil d'apprentissage risque en effet de provoquer une exclusion des élèves qui justement ne sont pas à l'aise avec les usages de la langue. Dans le cadre de cette étude, à la suite d'autres auteurs (Darnis, Lafont & Menaut, 2007 ; Gréhaigne, 1999), nous avons cherché à minimiser les effets liés au langage en jouant sur les modalités d'utilisation du débat d'idées, en particulier la constitution des équipes, la durée limitée des débats et l'intégration de ces derniers à un dispositif innovant visant l'implication pratique des élèves, modalités qu'il nous semble important d'affiner dans la perspective de nouvelles études. De la même manière, le niveau de pratique de l'élève dans l'activité football influe sur les interactions et la prise de parole des élèves « spécialistes » (Travert, L'Aoustet & Griffet, 2005) lors des débats d'idées. En effet, les élèves les plus compétents dans l'activité football ont tendance à prendre le leadership des échanges lors des débats.

Il convient enfin de nuancer la généralisation des résultats à l'ensemble des élèves issus de milieux difficiles au regard du contexte de cette étude, qui concerne une classe de Terminale Bac Pro, dont les élèves ont pour perspective proche le baccalauréat, ce qui atteste d'une certaine réussite de leur parcours. Pour autant, en mettant la focale sur l'activité d'apprentissage des élèves dans la mise en œuvre d'une forme de pratique scolaire accordant une large place au débat d'idées, cette étude renseigne sur les manières dont ces élèves peuvent construire un rapport positif aux apprentissages.

### ■ *L'impact des règles du jeu du futsal sur les apprentissages en milieu difficile*

Les résultats observés montrent que l'instauration de la règle des fautes collectives, corrélée aux temps de débat d'idées, a permis une diminution sensible des contestations des joueurs lors des séquences de jeu. De même, les élèves se sont progressivement engagés dans le débat d'idées pour co-construire une réflexion collective sur les solutions à donner par rapport à un problème posé par l'arbitrage ou par le jeu. De plus, leur engagement dans l'élaboration collective de la réponse par rapport au rôle d'arbitre a permis d'observer une diminution des problèmes liés à l'arbitrage et une réelle amélioration de l'occupation des rôles sociaux correspondant à des apprentissages de type méthodologique.

Cette étude ouvre la voie à une réflexion sur les modalités de construction de savoirs « pour » et « par » le joueur, l'arbitre et l'observateur grâce à l'implication des élèves dans leur pratique et aux processus collaboratifs et réflexifs sollicités.

■ **Une forme de pratique scolaire contextualisée en milieu difficile et référée à des pratiques sociales et culturelles**

L'élaboration d'une forme de pratique scolaire en milieu difficile nécessite une contextualisation de l'analyse des activités des élèves et des pratiques sociales et culturelles qui lui donnent sens. Toutefois, cette nécessaire contextualisation ne doit pas amener l'enseignant à surajuster cette forme de pratique aux caractéristiques des élèves. En effet, l'intérêt de proposer une forme de pratique scolaire en EPS, et notamment en milieu difficile, est d'offrir aux élèves une expérience socialisatrice différente et signifiante par rapport à leur socialisation familiale.

Nous pensons dès lors que le modèle du « futsal », tant dans l'adaptation des règles du jeu que dans l'alternance de temps de pratique et de temps de débat d'idées, permet d'amener les élèves issus de milieu difficile à vivre une expérience signifiante de la pratique sociale de référence et à construire les contenus d'une véritable culture scolaire. En effet, la valorisation du collectif, la limitation des fautes et des contestations, l'implication des élèves dans les rôles sociaux, la co-construction des savoirs, ou encore l'usage de l'outil vidéo sont autant d'arguments en faveur de cette forme de pratique scolaire en EPS.

Enfin, nous considérons que l'enseignement des sports collectifs et notamment du football en classe de Terminale ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le « *temps de concertation* » (MEN, 2009) entre les séquences de jeu, utiles pour permettre aux joueurs d'une même équipe d'ajuster leurs organisations collectives en fonction du jeu adverse, mais également dans l'optique de viser une amélioration positive dans la tenue de rôles sociaux. Notre démarche propose ainsi une co-construction collective des savoirs sur le jeu et sur les rôles sociaux, à travers un débat d'idées ou un temps de concertation en quatre phases (cf. situation de référence).

### Conclusion

Notre ambition pour cette recherche consistait à analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire originale et innovante en football sur l'implication et les apprentissages d'élèves « citoyens » et « difficiles » en EPS.

L'analyse des résultats met en évidence l'intérêt d'une démarche socioconstructiviste telle que le débat d'idées pour des élèves difficiles dans un sport collectif comme le football. Dans une perspective sociologique, le débat d'idées ne subit ainsi pas complètement la variable socioculturelle. Ce dispositif montre l'intérêt d'une prise en compte du « *contexte social de la pratique didactique* » (Blanchet, 2009). Nous rejoignons ici les fondements de l'approche sociodidactique, postulant le fait qu'en enseignant l'« *ailleurs du didactique* » (Sensevy & Mercier, 2007), nous sommes plus à même de comprendre ce qui s'y joue réellement. Dans ce cadre, la pratique didactique doit être pensée suivant « *le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue de façonner en retour* » (Poggi & Brière-Guenoun, 2014).

Les résultats de notre étude offrent également des pistes de réflexion concernant l'intervention de l'enseignant d'EPS en milieu difficile, au regard de l'élaboration d'une forme de pratique scolaire, des effets du débat d'idées, ou encore de l'implication des élèves dans des rôles sociaux (arbitre, observateur) au service des apprentissages et de la compréhension des règles du jeu. Enfin, les quatre phases de notre dispositif peuvent permettre d'opérationnaliser les « temps de concertation » préconisés entre les séquences de jeu (MEN, 2009) qui, il nous semble, ne sont pas suffisamment exploités par l'enseignant d'EPS.

Au-delà des résultats présentés, notre recherche doit désormais s'enrichir d'une approche croisée entre les effets du débat d'idées et l'impact de règles de jeu afin de mieux comprendre les liens entre « ce qui s'enseigne » et « ce qui s'apprend ».

## Bibliographie

AMADE-ESCOT C. & VENTURINI P. (2009), « Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept », *Éducation & Didactique*, n°3(1), p.7- 43.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p.89-100.

BEAUD S. (2003), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

BEAUD S. & GUIMARD P. (2014), « L'entrée dans le métier et l'ouverture internationale », *Affreux, riches et méchants ? Un autre regard sur les bleus*, Paris, La Découverte, p.17-43.

BERGER P. & LUCKMANN T. (1986), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

BLANCHET P. (2009), « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », *Le français à l'université*, 14-02-2009, mise en ligne le 15 mars 2012, consulté le 20 mai 2013.

BOUTHIER D. & DUREY A. (1994), « Technologie des APS », *Impulsions*, n°1, p.95-124.

BOUTHIER D. (2008), « Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS », *eJRIEPS*, n°15, p.44-59.

BOUTHIER D. (2014), « Approche techno-didactique de l'influence des pratiques sociales sur l'intervention éducative en EPS et en sport », Conférence présentée à la 8e Biennale de l'ARIS *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport*, Genève, Juillet.

BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

CARY P. & BERGEZ J.L. (2010), « Violence, identité et reconnaissance dans le football en milieu populaire », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 04 février 2010. URL : <http://sociologies.revues.org/3022>.

CASSETTI F., LUMBELLI L. & WOLF M. (1981), « Indagine su alcune regole di genere televisivo », *Ricerche sulla comunicazione. Quaderni semestrali dell'Istituto A. Gemeli Franco Angeli*, n°3, Milan, Ikon, p.11-122.

CEDRE (2007), « Pour une culture scolaire des APSA en EPS », *Revue EPS*, n°328, p.61-68.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Berlin.

CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (1997), « Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique », *Skholê* (7), p.45-64.

CHEVALLARD Y. (1999), « La recherche en didactique et la formation des professeurs : problématiques, concepts, problèmes », *Évolution des pratiques des enseignants, Actes de la X<sup>ème</sup> Ecole d'été de didactique des mathématiques (Houlgate, 18-21 août 1999)*, p.98-112.

CLOES M., DEROME S. & BONVOISIN P.H. (2014), « Introduction d'approches socioconstructivistes dans le cours d'éducation physique. Avis des acteurs sur l'utilisation de fiches d'observation et du débat d'idées », *eJRIEPS*, n°31, p.27-52.

DARNIS F. & LAFONT L. (2011), « Influence du niveau cognitif sur un apprentissage au choix tactique en dyades symétriques », *eJRIEPS*, n°22, p.4-19.

DARNIS F. & LAFONT L. (2013), « Cooperative learning and dyadic interactions : two modes of knowledge construction in socio constructivist settings for team sport teaching », *Physical Education and Sport Pedagogy*, p.1-15.

DARNIS F., LAFONT L. & MENAUT A. (2006), « Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage en handball », *STAPS*, n°73, p.25-38.

DARNIS F., LAFONT L. & MENAUT A. (2007), « Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté », *eJRIEPS*, n°11, p.56-76.

DEBARS C. & AMADE-ESCOT C. (2006), « Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : incidence du contexte ZEP sur la pratique d'intervention » *eJRIEPS*, n°9, p.35-43.

DERIAZ D., POUSSIN B. & GRÉHAIGNE J.-F. (1998), « Les jeux sportifs collectifs à l'école : le débat d'idées », *Revue EP.S.*, n°273, p.80-82.

DHELLEMMES R. (2006), « Formes de pratique scolaires d'APSA : l'émotion, l'espace et... le reste ! », *Les Cahiers du CEDRE*, n°5, p.35-45.

DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2000), *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Editions du Seuil.

FLAVIER E. (2001), *Les conflits lors de leçons d'EPS. Dynamique et signification des actions en classe des professeurs et des élèves*, Thèse non publiée, Université de Montpellier I.

GARN A., WARE R.W. & SOLMON M.A. (2011), « Student engagement in high school Physical Education: Do social motivation orientations matter? », *Journal of Teaching in Physical Education*, n°1(30), p.84-98.

GREHAIGNE J.-F. (1992), *L'organisation du jeu en football*, Paris, ACTIO.

GREHAIGNE J.-F. (1999), *L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.

GREHAIGNE J.-F. (2007), *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

GREHAIGNE J.-F., CATY D. & MARLE P. (2004), « L'apport de la notion de configuration du jeu à la didactique des sports collectifs », *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, G. Carlier (éd.), Montpellier, AFRAPS, p.167-179.

GREHAIGNE J.-F. & DERIAZ D. (2007), « Le débat d'idées », *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, J.-F. Gréhaigne (coord.), Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p.111-119.

GREHAIGNE J.-F. & GODBOUT P. (1998), « Observation, critical thinking and transformation: Three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports », *Education for life*, R. Feingold, R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio & E. Kowalski (éd.), New York, Adelphi University, p.109-118.

KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004), « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n°146, p.115-190.

KIEVITS-BOUCHER R. (2006), *Le futsal* (Version originale du futebol de salão), édition française éditée et publiée par l'UNCFs avec autorisation de la LFFS.

LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.

LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.

LAHIRE B. (2013), *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.

LEBLANC H. (2006), *Le spectre des styles d'enseignement. Application à l'enseignement de l'éducation physique*, Québec, Les éditions C. & C.

LEPOUTRE D. (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Éditions Odile Jacob.

MARTINAND J.-L. (1989), « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n°1-2, p.23-35.

MASCRET N. (2009), « Les interactions « joueur - coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficile », *eJRIEPS*, n°16, p.55-72.

MAULINI O. & PERRENOUD P. (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (éd.), Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), p.147-168.

MEARD J.A. & BERTONE S. (1998), *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF.

MENDRAS H. (2002), *La France que je vois*, Paris, Autrement.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009), Programmes d'EPS pour les classes de lycée professionnel. B.O. spécial n°2 du 19 février.

MONNIER N. & AMADE-ESCOT C. (2009), « L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile », *Revue française de pédagogie*, n°168, p.59-73.

NACHON M. (2004), *Interactions en EPS : le cas du basket-ball. Approche des compétences sémiolinguistiques et construction de savoirs*, thèse de doctorat non publiée, Université de Franche-Comté.

POGGI M.-P. & BRIÈRE-GUENOUN F. (2014), « Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique », *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, N. Wallian, M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno (éd.), Bern, Peter Lang, p.333-364.

POGGI M.-P. & MONIOTTE J. (2011), « Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? », *Éducation & Didactique*, volume 5, n°1, p.29-44.

POGGI M.-P., MUSARD M. & WALLIAN N. (2007), « Approche sociologique des interlocutions en EPS : le cas du basket-ball », Communication présentée au colloque international du Pôle Nord-Est des IUFM *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, Besançon, Mars.

POGGI M.-P., MUSARD M. & BRIÈRE-GUENOUN F. (2010), « *Teaching phys. ed. in disadvantaged high schools : "professional habitus" reconversion and curriculum choices* », Communication présentée à l'AIESEP, La Coruna. Espagne, Octobre.

RENAHY N. (2005), *Les Gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008), « La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève », *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA*, N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (éd.), Besançon, PUFC, p.67-86.

SCHWARTZ Y. (1997), *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*, Paris, PUF.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

STRAUSS A. & CORBIN J. (1990), *Basics of qualitative research : grounded theory, procedures and techniques*. Beverly Hills, California, SAGE publications.

TRAVERT M. (1997), « Le "football de pied d'immeuble" : une pratique singulière au cœur d'une cité populaire », *Ethnologie française*, n°XXVII, p.188-196.

TRAVERT M., L'Aoustet O. & GRIFFET J. (2005), « Les élèves et les sports », *Revue EPS*, n°315, p.29-32.

TRAVERT M. & MASCRET N. (2011), *La culture sportive*, Paris, Éditions EP&S.

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

VINCENT G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VORS O. & GAL-PETITFAUX N. (2008), « Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS », *Travail et formation en éducation*, n°2.

VORS O. & GAL-PETITFAUX N. (2009), « Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'réseau ambition réussite' : entre masquage et ostentation », *eJRIEPS*, n°18, p.156-177.

VORS O. & GAL-PETITFAUX N. (2011), « Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe Réseau Ambition Réussite », *eJRIEPS*, n°22, p.96-115.

ZERAI Z., REZIG M. & ZHIGBI M. (2008), « Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif », *eJRIEPS*, n°13, p.78-93.

ZOTIAN E. (2010), « Les dimensions sociales de la pratique du football chez les garçons de milieux populaires », Actes du colloque *Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/zotian.pdf>, Paris.

### Annexe 1 - Fiche d'observation des élèves coarbitres

<i>Déplacements</i>	N1 : Immobile et loin de l'action	N2 : Se déplace en suivant l'action	N3 : Anticipe et est toujours sur l'action
<i>Autorité et Présence</i>	N1 : Se laisse dépasser et siffle rarement	N2 : Hésite dans ses prises de décision	N3 : Affirme ses décisions et gère les conflits
<i>Gestes et Explications</i>	N1 : Aucune explication et erreurs commises	N2 : Indique la faute et le sens de l'action	N3 : Communique et aide les joueurs dans la compréhension du jeu