

APPRENTISSAGE COOPERATIF EN MILIEU DIFFICILE ET CONTEXTE CULTUREL

Nicolas Mascret

Université de Provence
IUFM Aix – Marseille
32, rue Eugène Cas
13248 Marseille cedex 04
nico.mascret@free.fr

Mots-clés : Apprentissage coopératif - Elèves difficiles - Contexte culturel - Education Physique et Sportive

Résumé. L'objet de notre travail est d'étudier l'impact d'une forme de pratique scolaire du badminton en Education Physique et Sportive (EPS) pour des élèves d'un collège « Réseau Ambition Réussite » débutants dans cette activité. Le cadre théorique s'organise autour de l'étude de la transposition didactique en EPS et en badminton, de l'apprentissage coopératif et du rapport au savoir des élèves difficiles. Les apprentissages moteurs et méthodologiques de deux classes différentes sont comparés en fonction de la nature des relations entre les deux membres de la dyade. En effet, les dyades fréquemment utilisées en EPS vont à l'encontre du contexte culturel que l'on peut rencontrer dans le sport, en faisant coopérer des élèves qui seront de futurs adversaires. Les résultats montrent que le travail en dyade permet des apprentissages moteurs et méthodologiques plus importants en badminton, mais que la nature de la dyade influence fortement l'investissement de ces élèves difficiles et la qualité de leurs apprentissages. Le sens que les élèves accordent à l'interaction utilisée dans la forme de pratique scolaire du badminton représente ainsi une des conditions de son efficacité et de sa légitimité culturelle.

Chevallard (2002) affirme que les élèves apprennent parfois davantage lors des échanges avec certains de leurs camarades que lors des échanges avec le professeur, car ils se permettent alors d'entrer dans un rapport duel et dialectique qu'ils s'interdiraient avec l'enseignant. Néanmoins, c'est bel et bien l'enseignant lui-même qui va mettre en place les conditions pour que les élèves puissent échanger. Se pose alors la question de l'organisation de cette interaction.

1. Cadre théorique / Problématique

Le cadre théorique s'organise tout d'abord autour des procédures d'intervention sous forme d'interactions sociales, qui se sont développées sous le nom « d'apprentissage coopératif » dans la littérature francophone et de « cooperative learning » aux Etats – Unis. Nous définirons l'apprentissage coopératif comme la création d'interactions entre individus dans une situation dans laquelle leur collaboration peut faciliter ou rendre possible l'apprentissage visé. Les travaux précurseurs relatifs à l'approche sociale des apprentissages se sont d'abord centrés sur les interactions au sein de dyades dissymétriques (comme par exemple les interactions de tutelle de Bruner (1983)), dans lesquelles un des deux membres de la dyade est plus avancé que l'autre dans la réalisation d'une tâche. Notre contribution se centrera plutôt sur le Reciprocal Peer Tutoring (Fantuzzo, Riggio, Connely, & Dimeff, 1989), en étudiant les interactions entre élèves lors de dyades symétriques en Education Physique et Sportive (EPS). En effet, les interactions entre élèves semblent particulièrement efficaces dans cette discipline d'enseignement, car elles permettent aux élèves d'une part de réguler leurs actions motrices en fonction des informations apportées (voir par exemple Gréhaigne & Godbout, 1998 ; Darnis-Paraboschi, Lafont, & Menaut,

2006 ; Ensergueix & Lafont, 2007) ; d'autre part de permettre une réorganisation cognitive de l'élève qui transmet des informations (Buchs, Lehraus, & Butera, 2006) ; et enfin de construire ce que Johnson et Johnson (1989) ont appelé des « habiletés sociales », liées par exemple à la communication, à la prise en compte de l'autre, à l'écoute, voire à l'empathie. Ce type de travail intéresse donc particulièrement l'enseignant d'EPS, puisque les programmes qui régissent son enseignement lui demandent entre autre de développer la motricité de ses élèves, de les amener à prendre du recul sur leurs actions motrices et d'apprendre à travailler en groupe. Or, de nombreux auteurs comme Davidson (1998) ont étudié les conditions qui permettaient d'optimiser l'efficacité des interactions. Nous nous centrerons ici plus particulièrement sur l'interdépendance entre les élèves. En effet, d'après Buchs, Filisetti, Butera et Quiazade (2004), « *L'interdépendance sociale représente une situation dans laquelle les individus présentent un but commun, et le résultat de chacun est affecté par le résultat des autres (...). Sans interdépendance positive, il n'y aurait pas d'avantage pour les individus à interagir pendant le travail* » (p.172). Or, ces avancées de la recherche ne sont pas forcément prises en compte par les enseignants d'EPS dans leur pratique quotidienne d'enseignement.

En effet, lorsque l'on s'intéresse en EPS aux processus de transposition didactique des pratiques sociales de référence, nous pouvons constater une ambiguïté d'un point de vue culturel. Selon Martinand (1993), le problème est de satisfaire aux contraintes scolaires sans perdre le sens qui s'attache à la référence. Or, les sports d'opposition sont culturellement fondés sur la confrontation, et non sur la coopération. Lors de sports collectifs, la coopération peut être envisagée entre les membres de la même équipe. Mais quid des sports individuels ? Peut-on à la fois être adversaire et partenaire ? Verra-t-on un jour lors d'un match de tennis un joueur donner des conseils à son adversaire au moment du changement de côté ? Nous pouvons raisonnablement répondre par la négative. Pour autant, cette situation se déroule quotidiennement dans les leçons d'EPS (Mascret, 2008), car « *Même si les fondements culturels d'une activité sportive ne sont pas remis en question (à un instant donné) – puisque historiquement construits –, la façon dont l'enseignant d'EPS va les traduire dans une forme de pratique scolaire peut assez largement différer d'un enseignant à l'autre* » (Mascret, 2009). En effet, les élèves sont souvent regroupés dans les activités individuelles d'opposition au sein d'un binôme « un pratiquant qui joue – un observateur qui donne des conseils », sans aucune relation particulière entre les deux élèves. Ainsi, selon Ensergueix et Lafont (2007), « *le simple fait de mettre des élèves en groupe et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit que très rarement à une véritable coopération* » (p.52). De plus, les élèves placés dans ce type d'interaction sont souvent amenés à s'opposer dans un match un peu plus tard dans la leçon. Quel serait alors l'intérêt pour un élève de donner des conseils à un autre élève qui va devenir par la suite un adversaire ? Selon Johnson et Johnson (1995), les interactions sont moins bénéfiques lorsqu'elles sont gérées de manière compétitive. L'investissement des élèves dans la tâche d'interaction peut donc en pâtir.

Ce constat peut se retrouver renforcé lorsque l'enseignant d'EPS intervient en milieu difficile, ce que Charlot (1997) appelle « l'effet de loupe ». En effet, les élèves difficiles développent « *un rapport initial au savoir de type émotionnel et signifiant* » (Therme, 1995, p.83). Si la tâche d'interaction n'a pas de sens pour les élèves (puisqu'il faut conseiller un futur adversaire), ils peuvent la refuser de façon plus ou moins ostentatoire. L'enseignant d'EPS peut lui aussi être confronté à ce problème, même si l'enseignement de cette discipline en milieu difficile semble pour beaucoup d'acteurs du système scolaire plus « facile » que celui d'autres disciplines. Or, selon Durali et Geay (2004), coordonnateurs d'un dossier sur l'EPS en milieu difficile paru dans la Revue EPS, « *Si les aptitudes et le dynamisme des élèves difficiles sont reconnus par les enseignants confrontés à ces publics en EPS, il n'en demeure pas moins que les difficultés à les faire progresser sont réelles (à l'instar des autres disciplines et pour des raisons souvent similaires : démotivation, désinvestissement,...) et la tentation de substituer au rôle d'enseignant celui d'éducateur peut conduire à occulter la mission essentielle de l'enseignant qui est d'abord de transmettre des savoirs à tous les élèves dans un souci de justice et d'équité. On est loin de l'image trop souvent véhiculée d'une discipline motivante en soi* » (p.8). Ces difficultés peuvent conduire certains enseignants d'EPS à ne plus utiliser cette forme de travail, malgré tous les atouts que la

littérature scientifique lui accorde en EPS pour le développement des compétences motrices et des compétences méthodologiques et sociales. Or, ces problèmes rencontrés par les enseignants d'EPS s'adressant à des élèves difficiles viennent peut-être du non-sens culturel évoqué un peu plus tôt, qui bloque ces élèves et qui les conduit à délaissé le travail en interaction mis en place.

Ce dernier semble donc très profitable en EPS, tant sur le pôle moteur que sur le pôle méthodologique et social. Mais les interactions mises en place en EPS semblent aller à l'encontre des interactions que l'on peut rencontrer dans les pratiques sportives de référence, puisqu'elles amènent souvent deux futurs adversaires à collaborer. Cet obstacle culturel peut amener certains élèves à refuser de participer à l'interaction, surtout en milieu difficile, dans lequel le sens accordé par les élèves à leurs apprentissages détermine leur investissement. Par conséquent, dans le cadre des sports individuels d'opposition, comment peut-on organiser les interactions entre élèves difficiles pour que d'une part elles soient productives en termes d'apprentissages moteurs et non-moteurs, et d'autre part elles n'aillent pas à l'encontre des fondements culturels de ces activités sportives ?

2. Recueil de données - Méthodologie de recherche

Deux classes de sixième d'un collège des quartiers nord de Marseille (France), intégré dans un « Réseau Ambition Réussite », participent à l'expérimentation. Un « Réseau Ambition Réussite » regroupe des écoles et un collège concentrant les plus grandes difficultés sur les plans sociaux, économiques et scolaires. Les seize élèves retenus pour chaque classe sont des élèves de sixième d'âges équivalents (12.12 ans pour la première classe avec un écart type de 0.7 ; 12.06 ans pour la seconde classe avec un écart type de 0.66), tous débutants dans l'activité badminton, équitablement répartis entre garçons et filles (douze garçons et quatre filles pour chaque classe) et possédant des résultats similaires au conseil de classe en termes de difficultés scolaires et comportementales (douze élèves de chaque classe ont obtenu un « avertissement travail et/ou conduite » au conseil de classe du premier trimestre). Les élèves des deux classes peuvent donc être considérés comme des élèves difficiles au sens où ils posent des problèmes de comportement et ont d'importantes difficultés scolaires.

Les élèves vivent un cycle de six leçons de badminton, activité sportive la plus pratiquée dans les établissements scolaires français. La première et la dernière leçon sont exploitées comme pré-test et post-test. L'objectif est d'apprendre aux élèves à envoyer majoritairement leurs volants dans les zones avant et arrière (appelées « zones dangereuses »), et non plus dans la zone centrale qui ne met pas l'adversaire en difficulté. Les élèves effectuent trois sets de sept points, entrecoupés d'interactions avec un autre élève.

Deux modalités différentes d'interaction sont utilisées. La classe appelée « classe coach » met en compétition deux équipes de deux joueurs. Les deux joueurs membres de la même équipe ne se rencontrent jamais, leurs résultats sont additionnés et l'équipe est fixe durant les six leçons du cycle d'enseignement. Chaque joueur rencontre dans plusieurs matches individuels chacun des deux membres de l'autre équipe. Quand un des deux élèves est joueur, l'autre membre de l'équipe est son coach et doit le conseiller pendant les séquences d'interaction entre les sets. Ainsi, les élèves de cette classe sont confrontés aux fondements culturels des activités sportives d'opposition puisqu'ils s'opposent à une autre équipe, tout en étant dans une optique de réelle coopération avec un coéquipier. Dans la classe appelée « classe observateur », il n'y a pas de relation particulière entre le joueur et son observateur. Dans le groupe de quatre élèves, deux élèves sont joueurs et les deux autres sont observateurs. Cette seconde classe est soumise à la modalité d'interaction la plus fréquemment utilisée en EPS.

Les matériaux recueillis concernent pour chacune des deux classes l'évolution entre le pré-test et le post-test (a) de l'atteinte des zones dangereuses (qui témoignera des apprentissages moteurs des élèves), (b) du refus ou de l'acceptation des séquences d'interaction par les élèves, (c) du contenu des séquences d'interaction. L'analyse des résultats est faite grâce à deux tests non paramétriques :

le test de Wilcoxon pour échantillons appariés pour comparer l'évolution d'une même classe du pré-test au post-test ; et le test U de Mann Whitney pour échantillons indépendants afin de comparer la classe « coach » et la classe « observateur ».

Concernant notre méthodologie de recherche, nous nous baserons sur l'approche technologique à visée didactique mise en place par Bouthier et Durey (1994), qui cherche à produire des connaissances répondant aux besoins des secteurs sociaux de pratique corporelle, en prenant les problèmes de terrain de ceux-ci comme objet central d'étude (Bouthier, 2006), afin de proposer des pistes d'amélioration en traquant les savoirs de l'agir (Bouthier, 2008). La technologie peut être envisagée comme une « science humaine des techniques » (Haudricourt, 1987), l'approche technologique comme une contribution à la constitution de savoirs sur et pour les transformations des techniques corporelles (Bouthier & Durey, 1994). Cette approche scientifique vise la production de connaissances utiles à la décision dans un acte d'enseignement, qui est une activité d'intervention visant à transformer la réalité. Notre recherche est finalisée par une transformation des pratiques, elle se situe dans une perspective d'intervention pour apporter des pistes de réflexion étayées scientifiquement à des problématiques concrètes de terrain : c'est pourquoi nous choisissons d'adopter cette méthodologie. Nous nous centrons donc plus particulièrement ici sur un des problèmes professionnels souvent rencontré par les enseignants d'EPS : le rejet du travail d'observation et d'interaction par les élèves difficiles. Conformément à l'approche technologique, le détour théorique nous permet de formuler une question plus conceptuellement cohérente : en EPS et notamment en badminton, comment solliciter chez l'élève une activité culturellement signifiante qui génère des interactions productives en termes d'apprentissages moteurs et méthodologiques ?

3. Principaux résultats

Concernant la classe « coach », nous pouvons constater une augmentation significative de l'atteinte des zones dangereuses entre le pré-test (32.5% des points marqués) et le post-test (66% des points marqués), ainsi qu'une évolution significative de la qualité du contenu des séquences d'interaction (53.2% de coaching adapté lors du pré-test contre 86.5% lors du post-test), qui combinent pertinence stratégique et partage d'émotions entre les coéquipiers. Cette évolution est confirmée par le test de Wilcoxon au seuil de 0.05.

Lorsque l'on compare maintenant les résultats de la classe « coach » et de la classe « observateur » (test de Mann Whitney au seuil de 0.05), trois résultats semblent particulièrement intéressants au regard de notre problématique initiale :

- Sur les 96 séquences d'interaction réalisées par chaque classe, les élèves de la classe « coach » réalisent la quasi-intégralité des interactions lors du post-test (99% de séquences réalisées), alors que les élèves de la classe « observateur » refusent d'effectuer environ une interaction sur deux (47.9% de séquences de coaching réalisées) ;
- Les élèves de la classe « coach » réalisent 86.5% d'interactions dont le contenu est pertinent sur le pôle stratégique, contre seulement 22.9% pour la classe « observateur » ;
- Les élèves de la classe « coach » ont une progression motrice plus significative que les élèves de la classe « observateur » : ils atteignent plus fréquemment les zones dangereuses (66% de points marqués dans ces zones, contre 47.6% pour l'autre classe).

Les résultats nous montrent donc que le dispositif d'interaction qui solidarise deux joueurs coéquipiers permet d'une part une progression motrice et stratégique avérée en badminton, et d'autre part une progression plus significative qu'en utilisant le dispositif d'interaction le plus fréquemment utilisé en EPS.

4. Discussion

Nous organiserons notre discussion en essayant de montrer en quoi notre contribution peut apporter un éclairage spécifique à la première et à la troisième question qui organisent le congrès AREF 2010.

Tout d'abord, quelles sont les « questions vives » qui se posent dans le champ de recherche considéré ? Nous présenterons des pistes de réponse à cette question selon trois axes : les recherches sur l'apprentissage coopératif en EPS, les recherches en didactique, et une dimension plus politique et éthique liée à l'enseignement en milieu difficile. *Dans un premier temps*, les travaux sur l'apprentissage coopératif en EPS montrent tout l'intérêt de cette procédure d'enseignement dans cette discipline (pour les plus récents : Darnis-Paraboschi, Lafont, & Menaut, 2006 ; Ensergueix & Lafont, 2007 ; Zerai, Rezig, & Zhigbi, 2008). La plupart des travaux portent sur les sports collectifs, au sein desquels la coopération peut s'envisager au sein des membres de l'équipe. Dans le cadre des sports individuels, une réflexion supplémentaire doit être menée par rapport au sens que les élèves accordent à l'interaction mise en place lors d'une opposition réelle se déroulant sous forme de match. Il ne s'agit plus seulement de s'intéresser aux effets positifs de l'apprentissage coopératif en EPS, mais d'étudier également les causes et les processus qui les expliquent. C'est la tendance des recherches actuelles dans ce domaine, comme le confirment les travaux de Duran et Monereo (2005) analysant l'évolution des recherches sur l'apprentissage coopératif. *Dans un deuxième temps*, notre contribution peut s'inscrire dans les « questions vives » liées à la didactique, et notamment celles liées à la dévolution. En effet, d'après Amade – Escot, Garnier et Monnier (2007), « L'étude des conditions de possibilité de la dévolution reste au cœur des problématiques de recherche en didactique » (p.44). Certaines conditions de dévolution semblent-elles plus prometteuses que d'autres ? Selon Cohen (1994), les déterminants permettant de définir un apprentissage coopératif renvoient entre autre à l'absence d'une supervision directe et immédiate de l'enseignant, et renvoie donc explicitement au concept de dévolution utilisé initialement en didactique par Brousseau (1986). L'étude de la dévolution d'une interaction en badminton à des élèves difficiles nous a permis de mettre en évidence une « condition de possibilité » (ibid.) qui est la solidarisation de deux élèves au sein d'une même équipe. *Dans un troisième temps*, les travaux de Van Zanten (2001) montrent que les enseignants en milieu difficile ont souvent tendance à mettre en place des tâches peu denses en savoirs, en évitant les formes d'étude collectives de peur que la classe ne leur échappe. Devant ces difficultés liées à l'exploitation du travail en interaction pour des élèves difficiles, l'enseignant d'EPS pourrait ne pas l'utiliser, alors que nous avons pu montrer qu'une interaction organisée était prometteuse pour l'investissement et les apprentissages de ce type d'élèves. Par exemple, en début de séquence d'apprentissage, nous pouvions à propos de l'identification des zones de mise en danger de l'adversaire souvent retrouver des séquences de coaching de ce type « *Il a marqué tout moyen et c'est pas bien* » (Moktar coaché Kevin lors du troisième set de son match contre Sofia). En fin d'apprentissage, les séquences de coaching ressemblaient plutôt à celle réalisée par Elisée, qui coaché El Had lors du troisième set de son match contre Moktar : « *Il a bien joué, il a visé la zone arrière. A la fin du set, il a marqué plus de points en zone arrière, il a atteint son objectif. Je tiens à la féliciter car ce match il était bon. Il a suivi mes conseils. Bravo !* ». Ce travail s'inscrit donc dans une question vive davantage liée à l'aspect politique et éthique de l'enseignement de l'EPS en milieu difficile, rejetant tout misérabilisme didactique et mettant en avant la possibilité d'apprentissages moteurs et méthodologiques réellement significatifs à condition que ces élèves donnent du sens à ce qu'ils font lors du cours d'EPS.

Le congrès AREF 2010 se centre également sur la question suivante : en quoi la dimension contextuelle, historique ou culturelle influence-t-elle la construction de l'objet de recherche ? D'après Durand (1996), la définition et la résolution de problèmes sont omniprésentes dans l'activité des enseignants. Un de ces problèmes peut être d'ordre culturel. Nous avons pu constater un décalage entre le sport (en tant que pratique sociale de référence) et l'EPS à propos des rapports entre opposition et coopération. Les fondements culturels des sports d'opposition se basent sur le fait que l'on ne peut pas simultanément s'opposer à un adversaire et coopérer avec lui. Or, les

interactions entre élèves utilisées lors des leçons d'EPS font coopérer des élèves qui vont devenir de futurs adversaires. Il peut alors exister un décalage important entre la culture sociale et la culture scolaire. Selon Forquin (1989), la culture scolaire est une image simplifiée de la culture à maîtriser, facilement identifiable, maîtrisable, mémorisable par l'élève, en étant vigilant à ce qu'elle ne devienne pas « un sous produit de la Culture avec un grand C ». En ce sens, la dimension culturelle des interactions qui existent dans le sport a eu une influence décisive sur le choix et le traitement de l'objet de recherche lié aux interactions entre élèves dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. L'objet de recherche s'est donc construit non seulement en appui sur les avancées scientifiques sur l'apprentissage coopératif, mais également par une étude du contexte culturel sportif d'origine, étude indispensable dans le cadre d'une transposition didactique qui se veut culturellement cohérente. Il s'agit toutefois de rester particulièrement vigilant quant à la rencontre entre le contexte culturel et l'élève, puisque « Faire vivre une expérience culturellement signifiante aux élèves en EPS est une ambition complexe, car quoi qu'il en soit la seule mise en référence culturelle effectuée par l'enseignant n'est pas garante du sens que les élèves vont donner à leur pratique » (Mascret, 2009). C'est donc l'élève lui-même qui construira du sens au sein du contexte culturel que lui propose l'enseignant, il ne s'agit donc en aucun cas d'une prescription. L'enjeu est donc bien de créer une réelle « technologie culturelle » (Mauny, 2006), en appréhendant les activités sportives dans leurs contextes sociaux et culturels pour les traiter dans toutes leurs dimensions, afin de proposer aux élèves de choisir, de s'engager, de comprendre et de réguler leurs actions.

5. Références bibliographiques

- Amade – Escot, C., Garnier, A., & Monnier, N. (2007). La dynamique contractuelle du processus didactique. In C. Amade – Escot (Ed.), *Le didactique* (pp. 31-48). Paris: Editions Revue EPS.
- Bouthier, D., & Durey, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124.
- Bouthier, D. (2006). *Sciences et techniques des APSA : quels rapports, vers quels métiers de l'intervention ?* Communication présentée au *Forum de l'EPS et du sport*. Paris, France, Novembre.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7/2, 33-115.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF.
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F., & Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ? In E. Gentaz & Ph. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 168-183). Paris: Dunod.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Butera, F. (2006). Interactions en petits groupes et apprentissage. In E. Gentaz & Ph. Dessus (Eds.) *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 183-199). Paris: Dunod.
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris: Editions Fabert
- Charlot, B. (1997). Violences scolaires : représentations, pratiques et normes. In B. Charlot & J-C. Emin (Eds.). *Violence à l'école. Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Cohen, E. (1994). *Le travail d'équipe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage en handball. *STAPS*, 73, 25-38.
- Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (pp.63-102). Montréal: Les Editions Logiques.
- Durali, S., Geay, S. (2004). Introduction et problématique. Dossier : Enseigner l'EPS à des élèves difficiles. *Revue EPS*, 309, 8.

- Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction, 15*, 179-199.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2007). Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. *eJRIEPS, 12*, 51-67.
- Fantuzzo, J.W., Riggio, R.E., Connely, S., & Dimeff, L.A. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 173-177.
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture*. Bruxelles : De Boeck
- Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation: Three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports. In R. Feingold, R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio, & E. Kowalski (Eds.), *Education for life* (pp. 109-118). New York: Adelphi University.
- Haudricourt, A. G. (1987). *La technologie Science Humaine*. Paris : MSH.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Martinand, J.-L. (1993), Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In J. Colomb (Ed.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (pp. 135-147). Paris: INRP.
- Mascret, N. (2008). *Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en Education Physique et Sportive. Un exemple de forme de pratique scolaire du badminton*. Thèse, Université de Provence, Aix en Provence.
- Mascret, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive, *Travail et Formation en Education, 3*, [En ligne], mis en ligne le 18 décembre 2009. URL : <http://tfe.revues.org/index870.html>.
- Mauny, C. (2006). Entre techniques sportives et techniques corporelles, quel objet culturel pour l'éducation physique et sportive ? In Y. Léziart & L. Robène (Dir.) *L'homme en mouvement : Histoire et anthropologie des techniques sportives*. Paris : Chiron.
- Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion sociale et la pratique sportive*. Paris: PUF.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- Zerai, Z., Rezig, M., & Zhigbi, M. (2008). Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. *eJRIEPS, 13*, 78-93.