PAPOT Romuald - Professeur d'EPS au LP Réaumur (Poitiers)
RAUCHE Sylvain - Professeur d'EPS au LP Réaumur (Poitiers)

Mots clés : Vince-Pong - Formes scolaires de pratiques - Formes de groupement - Pédagogie

Le Vince-Pong, une forme scolaire de pratique au cœur d'une crise sanitaire et d'une controverse sur les formes de groupement dans le champ d'apprentissage 4

« Il faut pour susciter l'être
une juste mesure de nouveauté »

Gaston Bachelard

I. Introduction

Depuis la rentrée scolaire 2020, le protocole sanitaire destiné à lutter contre la propagation du coronavirus était devenu de plus en plus contraignant. Les sports collectifs qui avaient pu se pratiquer jusque-là moyennant un traitement didactique adéquat avaient été fortement déconseillés. Les sports de combat, quant à eux, avaient été proscrits jusqu'à nouvel ordre. Les risques accrus de contagion liés aux inévitables contacts que ces pratiques mettaient en jeu condamnaient les enseignants à en abandonner la programmation.

Au lycée professionnel Réaumur, des cycles de savate boxe française (SBF) pour nos classes de seconde étaient programmés à partir du mois de novembre. Si nous ne pouvions plus proposer ce type d'activité, nous disposions toutefois d'un lieu de pratique chauffé et couvert qui permettait de mettre tout le monde à l'abri au début de la mauvaise saison. Notre établissement a la particularité de dispenser des formations dans le domaine de l'industrie (mécanique automobile, chaudronnerie, usinage...). Il regroupe des garçons (98 %) de milieux sociaux plutôt modestes. Dans ce contexte, le parcours de formation en EPS s'appuie notamment sur une diversité de pratiques issues du champ d'apprentissage n° 4. Face à cette situation, nous ne voulions pas renoncer à proposer une activité dont le caractère ludique favorise l'engagement des élèves. Nous connaissions un sport confidentiel susceptible de se substituer avantageusement à la SBF : le Vince-Pong. Invention locale, cette activité a été créée par Stéphane Descoubès[1], un professeur des écoles qui voulait proposer un sport de raquette à ses élèves sous les préaux. C'est au carrefour de l'ensemble de ces « contraintes » que l'idée de substituer le « Vince » (comme il est familièrement appelé par ses adeptes) à la SBF est apparue.

Au moment même où cette crise sanitaire nous a obligés à changer nos habitudes, une controverse s'est développée dans notre académie concernant les stratégies d'enseignement dans le CA4. La discussion porte précisément sur les différentes façons d'aborder les formes de groupement. Deux textes (Perrocheau, Pillon, 2019 ; Perrocheau, Coulloc'h, 2020) traitant de l'enseignement du badminton et du volley-ball dans lesquels l'équilibre des groupes entre eux et en leur sein lors des oppositions n'étaient désormais plus « de rigueur » venaient heurter nos convictions professionnelles. Ces dernières étaient pourtant en accord avec un principe reconnu par le législateur : dans ce champ d'apprentissage, l'organisation pédagogique des groupes qui s'opposent doit respecter ce double principe d'équilibre. C'est à cette condition que les compétences de chacun peuvent s'exprimer. Prenant appui sur cet ensemble d'éléments, nous profiterons de la présentation de notre expérience inédite de l'enseignement du Vince-Pong pour mettre en évidence deux manières différentes de problématiser l'enseignement des pratiques du CA4. Nous montrerons d'une part que le respect de cette recommandation institutionnelle s'avère décisif sur un plan éducatif, et d'autre part qu'il met en jeu la notion de forme scolaire de pratique (FSP) puisqu'il permet l'adaptation des pratiques sportives au contexte scolaire[2].

1.1. Petite histoire du Vince-Pong : Entretien avec Stéphane Descoubès, son inventeur

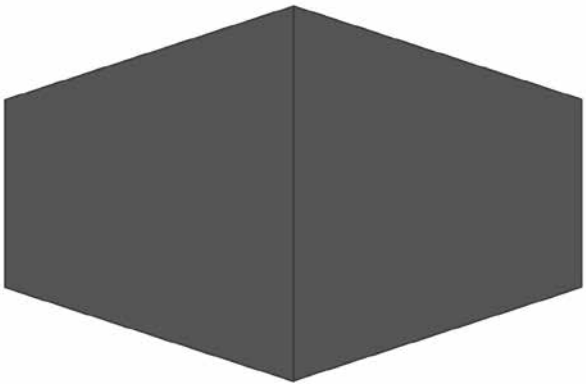
Un entretien avec S.Descoubès ainsi qu'une recherche documentaire nous ont respectivement permis de découvrir les raisons de l'apparition du Vince-Pong à l'école et d'identifier les caractéristiques de ce sport (voir annexe « caractéristiques du vince-pong »). Ces deux éléments semblent corroborer l'idée que le Vince-Pong peut être une FSP. Nous verrons plus loin qu'en plus de ce débat sur le statut de l'activité, une question se pose entre autre concernant les contraintes qu'impliquent la gestion du public scolaire. Ce n'est qu'en répondant à cette dernière que nous saurons dans quelle mesure le Vince-Pong peut véritablement devenir une FSP.

1) S. Descoubès est l'auteur avec Jacques Brouleau (2014) d'un article sur le Vince-Pong paru dans la revue EPS.

2) En ce sens, nous rapprocherons dans cette article la notion de FSP de celle de forme de pratique scolaire (FPS) utilisée par le CEDREPS.

Un certain nombre d'éléments dans la présentation de Stéphane Descoubès ont retenu notre attention. Sa motivation première était de savoir comment faire du sport de raquette le plus facilement possible au sein même de l'école. Il renonce au badminton qu'il devrait pratiquer en extérieur eu égard aux équipements sportifs dont il dispose, aux contraintes climatiques et au format de raquette peu adapté aux petits. Il expérimente le tennis de table mais souligne que la manipulation des tables par ses élèves était peu commode et peu sécurisante. Lors d'une séquence, il décide de multiplier les espaces de jeu au-delà du nombre de tables disponibles en créant un espace au sol qu'un banc divise en deux. Il s'aperçoit vite du confort que procure ce dispositif en comparaison de l'installation fastidieuse des tables. Il perçoit également les possibilités accrues de réussite qu'offre le tracé au sol pour une grande majorité d'élèves. Joueur expérimenté, il organise des rencontres par niveaux à partir du dispositif de la montante-descendante. Après que des terrains eurent été tracés sous le préau, il constate que lors des temps plus informels des récréations, des enfants qu'il décrit comme réservés ou moins adeptes des rugosités du football jouent à ce qui n'est encore qu'un prototype du Vince-Pong. Une fois cette pratique plus formalisée, Stéphane indique qu'elle reçoit un écho positif de la part des professeurs des écoles lors d'une formation. Il finira par nous raconter que les élèves qui avaient découvert et pratiqué durablement le Vince-Pong dans son école pensaient que c'était un « véritable sport ». Et lorsqu'il leur disait qu'il en était l'inventeur il se rappelle amusé que ses élèves ne voulaient pas le croire. Inventé dans l'école et adapté à un public d'élèves scolarisés dans le primaire, le Vince-Pong peut-il être considéré comme une FSP dans le secondaire et à quelles conditions ?

Formes du terrain



1.2. Le Vince-Pong, une FSP ?

Qu'est-ce qu'une FSP ? : Nous empruntons à M.Travert et N.Mascret (2011) leur définition de la FPS en assumant l'idée que le problème que nous posons ici ne fait pas intervenir les différences qui peuvent exister entre ces deux acronymes[3] : « *une adaptation d'une pratique sociale de référence (PSR) aux contraintes de l'école pour permettre aux élèves d'en vivre une réelle expérience et d'en étudier certaines de ses composantes* ». Partant de cette définition, plusieurs questions demeurent concernant le Vince-Pong. L'activité appartient-elle aux pratiques sociales de références qui constituent la famille des sports de raquette ? Doit-elle être plutôt considérée comme une adaptation du tennis ou du tennis de table ou comme une pratique à part entière ? S'il reste une pratique confidentielle et localisée, le Vince-Pong a toutefois une existence fédérale[4]. Est-il pour autant une PSR ? Si tel n'est

Caractéristiques du vince-pong.

Le but du jeu est d'envoyer la balle dans le camp adverse en mettant son adversaire dans l'incapacité de la renvoyer.

La partie se joue en deux manches gagnantes de quinze points (deux points d'écart). Chaque joueur sert pour deux points consécutifs et passe la main. En double, chaque équipe sert pour deux points en changeant de serveur à chaque reprise de main. Les joueurs changent de côté après chaque manche.

Au service, le joueur se place derrière la ligne de fond de court et doit lancer la balle vers le haut afin qu'elle rebondisse en arrière de la ligne de fond. Il doit la frapper après le rebond et ne peut prendre appui dans le court qu'après cette première frappe. Il ne dispose que d'un essai pour réussir. Le jeu de volée est interdit en retour de service.

Le court, de forme hexagonale, mesure 5,78 mètres de long sur 3,28 mètres de large au niveau du filet et 2,18 mètres en fond de court. Une ligne située à 60 centimètres de la ligne de fond et parallèle à cette dernière délimite avec les lignes latérales et la base du filet la zone autorisée pour le service. Le filet est placé à une hauteur de 80 centimètres.

En double, les joueurs partenaires ne sont pas contraints de jouer la balle tour à tour.

Le matériel utilisé se compose de raquettes et de balles de tennis de table (40mm, 44mm, 50mm de diamètre).

La surface de jeu doit être assez lisse et dense pour permettre un rebond de qualité.

3) L'idée de forme scolaire (G.Vincent, 1980) est lié au processus historique d'institutionnalisation de l'école qui s'accompagne d'un développement de la forme scripturale de transmission des savoirs. En plaçant le « P » avant le « S », on peut penser que le CEDREPS cherche à valoriser la spécificité pratique de la discipline, tout en lui conférant une dimension scolaire.

4) Une section a été créée au club omnisports du Stade Poitevin.

pas le cas, il peut toutefois être conçu comme une propédeutique au tennis de table qui en est une. Peut-il dès lors servir de support à l'enseignement en EPS et être considéré comme une FSP ? Selon Gomet et Bauer (2014) *« les activités de raquette font référence à toutes formes de pratiques corporelles dont le principe repose sur le fait de capitaliser des points, seul ou à deux, en agissant sur un mobile à l'aide d'une raquette dans une surface de jeu limitée »*. De ce point de vue, le Vince-Pong est un sport de raquette. Pour savoir à quelles conditions l'activité peut être une FSP, ne faut-il pas interroger certaines contraintes scolaires qui concernent les profils de nos élèves et ce qu'il y a à apprendre (objet d'enseignement) ?

2. Le rapport de nos élèves à l'activité et le problème des formes de groupement

Un premier diagnostic nous a permis de constater que tous les élèves n'avaient pas les d'habiletés requises pour être tout de suite placés en situation d'opposition (situation de référence). Dans certaines classes, deux niveaux supplémentaires sont venus remettre en question les formes de groupement et l'organisation de notre premier dispositif pédagogique fait de trois terrains (non réglementaires) disposés côte à côte :

1. Le cas d'élèves (rares) qui ne parviennent pas à contrôler suffisamment la trajectoire de la balle avec leur raquette.

2. Le cas d'élèves qui maîtrisent mieux la trajectoire de la balle mais qui n'entrent pas encore dans la logique de l'opposition telle qu'elle est conçue : match en un contre un ou deux contre deux (SR).

Ainsi, l'hétérogénéité des niveaux de jeu constitue une « contrainte » caractéristique du milieu scolaire qui vient questionner les stratégies d'enseignement. La prise en compte de ces différences est une condition *sine qua non* pour faire du Vince-Pong une FSP ? Des expériences pédagogiques remettant en question les formes de groupement que nous utilisons sont apparues au moment où nous travaillions sur l'organisation pédagogique en Vince-Pong.

L'organisation des formes de groupement fait partie des gestes professionnels[5] que les enseignants affinent au cours de leur carrière. Loin de n'être qu'une question annexe à des traitements didactiques toujours plus sophistiqués, elle doit au contraire trouver sa place au cœur même de la réflexion didactique et constitue dès lors un support d'apprentissage. Les erreurs à ce niveau peuvent avoir des conséquences importantes sur le cours de la leçon ou le rapport que les élèves vont entretenir avec les situations proposées ? Comme l'a justement souligné André Canvel lors de la troisième biennale de l'AE-EPS consacrée à l'intervention des enseignants, ces derniers *« ne seraient-ils pas contraints de porter une attention soutenue aux régulations dans l'intervention car il y aurait un déficit en amont de leur activité de conception, rendant finalement obligatoire ces régulations pour tenter une adéquation à rebours entre curriculum formel et curriculum réel ? »*. On peut se demander pourquoi le législateur a trouvé bon d'indiquer qu'il était préférable d'équilibrer les équipes entre elles et en leur sein[6]. Selon nous, le respect de ce double principe d'équilibre est déterminant pour favoriser l'engagement durable des élèves dans les apprentissages. Nous avons pu observer maintes fois en situation les difficultés auxquelles les enseignants étaient aux prises quand ils ne s'en inspiraient pas. De plus, les propositions qui font s'affronter des groupes d'élèves de niveaux très hétérogènes en leur sein ne montrent pas l'intérêt d'un tel choix, notamment lorsqu'il s'agit pour les élèves d'optimiser leur capacité. Il existe par conséquent plusieurs façons de concevoir les pratiques du CA4 qui n'ont pas les mêmes vertus pédagogiques.

La prise en compte de l'hétérogénéité par la différenciation des groupes selon les niveaux lors des séquences d'opposition constitue donc l'adaptation nécessaire d'une pratique à une contrainte de l'école. Comme pour les autres activités de ce champ, la conception d'une FSP en Vince-Pong ne semble pouvoir faire l'économie du double principe d'équilibre des niveaux.

3. Deux manières différentes de problématiser les formes de groupement dans le CA4

En partant de la définition que nous avons donnée de la FSP, nous parvenons assez vite à l'idée que ce qui distingue cette dernière de la pratique sociale dont elle s'inspire, c'est notamment le profil des publics concernés. Dans les clubs la majorité des jeunes sont motivés par le type d'activité qu'ils ont choisi. À l'école, l'EPS est obligatoire, tout élève doit s'y soumettre quelle que soit son affinité avec la pratique ou l'objet d'enseignement retenu. La composition des classes constitue une caractéristique importante du milieu scolaire et s'impose comme une « contrainte » majeure de la réflexion pédagogique. L'hétérogénéité (sociale, de genre, scolaire...) conduit à un traitement didactique des pratiques qui met nécessairement en jeu la question des formes de groupement.

Notre façon de problématiser le Vince-Pong correspond à des approches communes, éprouvées et reconnues. Lorsque la classe est composée de niveaux de jeu trop hétérogènes, nous regroupons les élèves en fonction de leurs habiletés pour justement équilibrer les équipes entre elles et en leur sein. Il nous semble que le respect de ce principe participe à l'aménagement d'un milieu propice aux apprentissages dont Hébrard a montré tout l'intérêt (Jarnet, 2005). Par ailleurs, les pratiques sociales de référence du CA4 se sont historiquement construites selon une répartition des équipes ou des joueurs par « division ». L'argument culturel vient corroborer l'argument empirique. L'organisation des rencontres sportives n'est pas dénuée de sens et l'intérêt des matchs pour le joueur comme pour l'observateur repose essentiellement sur l'application de ce double principe d'équilibre. On peut légitimement se demander comment utiliser ces ressorts affectifs dans le cadre du processus enseigner-apprendre, y compris dans une perspective critique de cette culture[7]. Serge Testevuide (2015) montre qu'en passant à la mise en forme scolaire, les pratiques physiques, sportives ou artistiques (PPSA) risquent en effet de perdre le fonds culturel qui donne sens à l'acti-

5) Dominique Bucheton appelle *gestes professionnels* les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique d'une classe.

6) Les grilles officielles d'évaluation de 2009 indiquent qu'en tennis de table *« les joueurs sont regroupés en poules de niveau homogène »*. Des *Commentaires* sont ajoutés dans le but d'expliquer ce qu'il faut entendre par équilibre du rapport de forces et à quoi sert ce principe d'équilibre : *« les équipes qui se rencontrent doivent être homogènes entre elles et en leur sein (équipes de niveau). C'est à cette condition que peuvent être révélées les compétences attendues »*.

7) Les deux textes qui abordent la didactique du badminton et du volley-ball commencent par une critique des positionnements pédagogiques « trop sportives » qui sert de justification aux propositions que nous discutons.

vité. Comme nous le verrons, outre les arguments institutionnels, empiriques ou culturels, il en existe encore pour renforcer l'idée que dans le CA4 il est souhaitable de respecter cette « logique sportive » du traitement de l'hétérogénéité. La possibilité même de désigner les situations ou les dispositifs de FSP en dépend.

Un autre raisonnement est en revanche à l'œuvre dans les deux textes que nous évoquions et qui critiquent des approches jugées « trop sportives ». Des postures pédagogiques décrites comme « trop compétitives » sont considérées comme néfastes pour les élèves les « plus faibles ». Quand les moins habiles affrontent ceux qui le sont plus, ils sont systématiquement en échec, dévalorisés et deviennent « les victimes de la force de leurs adversaires ». Curieusement, ce diagnostic conduit à des propositions didactiques qui privilégient des stratégies de regroupement que l'on pourrait qualifier « d'égalitaires » ou de « volontaristes » au sens où elles réunissent sur les mêmes terrains des élèves de niveaux très hétérogènes. Il n'est pas question de proscrire ce type de groupement qui peut tout à fait trouver sa place dans les séquences. Un jeu en partenariat qui permet d'améliorer la technique des uns grâce à la possibilité de répétition du geste qui est offerte par les renvois assurés des autres est pertinent. Les situations qui font s'affronter des élèves de niveaux différents peuvent elles aussi être envisagées, avec quelques précautions (la notion de handicap trouve là son bien-fondé). Ce sont celles qui réunissent des élèves dont les habiletés spécifiques sont très éloignées les unes des autres qui posent problème. Nos critiques portent sur des propositions qui se fixent justement pour objectif de faire réussir, progresser et gagner « les moins habiles » contre ceux qui le sont bien plus. Une gageure qui, en badminton, s'appuie sur une argumentation qui spécule finalement sur la maladresse des élèves les plus à l'aise, et non sur l'emploi de stratégies efficaces de la part des autres. En volley-ball, pour réduire la différence des niveaux et faire marquer « les moins habiles », le dispositif impose aux élèves un mode réflexif d'activité pendant l'action. Alors même qu'il mobilise dans un temps contraint par le jeu des ressources perceptives, décisionnelles et motrices complexes, l'élève doit connaître la valeur potentielle attribuée à chacun des joueurs en fonction des échanges qu'ils ont conclus. Hébrard (1973) indique pourtant qu'*« une réflexion centrée sur l'action au moment de son exécution ne peut que perturber le déroulement même du geste »*. Nous rejoignons là les controverses théoriques qui mettent en jeu les relations entre l'activité motrice et l'activité intellectuelle et qui conduisent à questionner la pertinence des situations d'apprentissage. Pour Delignières (1991) *« Les caractéristiques de l'activité sportive (pression temporelle, implication émotionnelle, motricité globale…) introduisent de sévères limitations à sa gestion rationnelle par le sujet »*. Dans le cas que nous évoquons, les contraintes de la tâche s'opposent à la logique du jeu puisque l'activité réflexive interfère avec le sens pratique impliqué par la succession continue de situations complexes et incertaines du volley-ball. P. Arnaud (1983) fait justement appel à la vigilance des enseignants lorsqu'il souligne que *« l'EP est une action sur la motricité efficiente […] qui consiste dans l'examen des possibilités de changement de la conduite considérée dans son aspect moteur, et des conditions de ce changement. Elle consiste encore à analyser les caractéristiques des situations motrices qui rendent ce changement possible ou impossible »*.

Nous voyons qu'il existe différentes manières de problématiser l'enseignement des pratiques du CA4. Dans un cas, l'hétérogénéité est le point de départ d'une répartition des élèves sur différents espaces en fonction de la proximité de leur niveau. Dans l'autre, par contre, les différences sont à l'origine d'un rassemblement de niveaux hétérogènes entre eux nécessitant des arrangements didactiques qui font étrangement la part belle à la maladresse ou contredisent la logique de la pratique. Il apparaît qu'entre ces deux démarches d'enseignement, le respect de formes de groupement homogènes entre elles et en leur sein reste préférable et doit constituer le fil conducteur des propositions. D'autres arguments viennent renforcer ce positionnement pédagogique.

4. Un consensus en faveur du double principe d'équilibre

Didactiquement, la notion de décalage optimal[8] implique le respect du double principe d'équilibre. Sans précautions, affronter un élève d'un niveau trop élevé est soit trop complexe et peut conduire au découragement ou à l'abandon, soit source de frustration et de démobilisation pour les « plus forts ». Dans chaque cas, les ressorts de l'activité sont négligés et elle perd de son sens. Dans beaucoup de PPSA, il semblerait invraisemblable de placer l'élève dans une situation où le degré de complexité empêcherait l'acquisition du savoir, et encore plus s'il mettait en jeu son intégrité physique[9]. Pour faciliter l'entrée de tous dans les apprentissages, nous avons par exemple choisi *« l'utilisation du coup droit placé comme mise en difficulté de son adversaire »* pour objet d'enseignement. Là encore, les travaux sur l'étude attentive à apporter à l'aménagement du milieu s'avèrent décisifs. Samuel Butler souligne à propos que *« L'introduction d'éléments légèrement nouveaux dans notre manière d'agir nous est avantageuse : le nouveau se fond alors avec l'ancien et cela nous aide à supporter la monotonie de notre action. Mais si l'élément nouveau nous est trop étranger, la fusion de l'ancien avec le nouveau ne se fait pas, car la nature semble avoir en égale horreur toute déviation trop grande de notre pratique ordinaire et l'absence de toute déviation »*. Le ciblage de l'attention sur le coup droit permet de faire cohabiter la répétition et la nouveauté et de proposer un objet d'étude identique pour tous. Et « C'est ainsi que l'habitude devient un progrès » nous dit Bachelard. Contrairement à cela, l'approche que nous avons qualifiée « d'égalitaire » semble mettre les élèves les moins à l'aise dans des situations où la difficulté rend les apprentissages incertains, voire hypothétiques. Plus qu'un simple outil de gestion du groupe, les formes de groupement doivent plutôt être conçues comme un véritable outil didactique.

Enfin, il existe aujourd'hui des scientifiques ou des experts des pratiques du CA4 qui soulignent l'intérêt pédagogique de ce double principe d'équilibre. Dans le cas des sports de raquette, Jérôme Visioli et Oriane Petiot (2019) expliquent qu'il faut constituer *« des groupes homogènes afin de prendre en compte la nécessité d'un équilibre du rapport de force dans les activités de raquette et de maintenir le sens de l'activité pour les élèves »*. Concernant le handball, Pascale Jeannin (2020) indique qu'elle constitue des équipes de niveaux en réponse à des besoins différents : *« Lors de chaque match, les élèves peuvent s'exprimer pleinement en fonction de leurs capacités puisque les équipes sont homogènes en leur sein »*.

Empiriques, institutionnels, culturels, didactiques, scientifiques, il existe bien des arguments pour défendre l'idée que lorsqu'on enseigne les pratiques d'opposition et de coopération, il est nécessaire d'être attentif aux niveaux des élèves pour équilibrer les affrontements. Si l'on veut que les apprentissages soient vecteurs de plaisir pour le plus grand nombre, y compris dans la confrontation, il est important de veiller à ce que les équipes, les binômes ou les affrontements individuels soient homogènes entre eux et en leur sein. Ce n'est qu'à cette condition que les rapports de force peuvent se mettre au service d'un projet éducatif porté par des dispositifs qui correspondent dans ce cas à la notion de FSP.

8) Linda Allal (1979) définit également le décalage optimal comme *« le maximum de contraintes et d'obstacles qu'on peut mettre à l'élève pour qu'il réussisse sans se décourager »*.

9) Comme le fait justement remarquer G.Brousseau (2011) *« toute situation n'est pas bonne pour l'apprentissage »*.

Conclusion

Initialement requis pour remédier à la déprogrammation de la savate-boxe-française pour raison sanitaire, le Vince-Pong peut être le support de formes scolaires de pratique à part entière. Cette possibilité dépend notamment du choix des formes de groupement qui s'avère déterminant pour que les élèves s'engagent et apprennent en se confrontant à un objet d'enseignement particulier. A ce titre, le principe reconnu d'équilibre du niveau des groupes entre eux et en leur sein entretient un lien étroit avec l'idée que les problèmes posés aux élèves doivent être ajustés à leurs ressources. Son respect devient décisif et sa remise en question n'est pas forcément à concevoir comme un progrès si l'on veut bien considérer ici que *« le vrai progrès, c'est une tradition qui se prolonge »*[10].

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1979). « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application », dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps, éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon. PUL. p.254.

Bachelard, G. (1994). *L'intuition de l'instant*. Éditions Stock.

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Revue Éducation et didactique*, vol. 5, n° 1, p. 101-104.

Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe - Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF sciences humaines.

Butler, S. (1922). *La vie et l'habitude*. Éditions Gallimard.

Canvel, A. (2019). Conférence à la troisième biennale de l'AE-EPS : « Rôle de l'enseignant : réussite et climat scolaire », In *Dossier « Enseigner l'EPS n°5 »* Ed. AE-EPS, p. 18-21

Delignières, D. (1991). *Apprentissage moteur et verbalisation*. Échanges et controverses, 4, 29-42.

Gomet, D. & Bauer, T. (2014). « Les sports de raquette : les enjeux d'une intégration scolaire tardive » in M. Attali, J. Saint-Martin (sous la dir.) *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du 19ème siècle à nos jours*. Éditions De Boeck.

Hébrard, A. (1973). *Étude de la représentation du corps en mouvement et pédagogie des gestes sportifs*. Mémoire pour le diplôme de l'ENSEPS non publié, Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé de la Jeunesse des sports et des loisirs, Paris.

Jarnet, L. (2005). « Théories et actions d'Alain Hébrard : un paradigme cognitiviste de l'éducation physique et sportive ». *STAPS 2005/1* (n° 67), p. 41-57.

Jeannin, P. (2020). Le hand à 4 pour transformer les élèves. *Le café pédagogique* (17 septembre 2020).

Mascret, N. & Travert, M. (2011). *La culture sportive*. Paris. Éditions Revue EPS.

Perrocheau, O. & Pillon, B (2019). *« Comment assurer un temps de « parole » plus équitable, dans une activité de rupture de l'échange ? »*. Non publié.

Perrocheau, O & Coulloc'h, Y (2020). Marquer seul ou réussir ensemble : de la sacralisation sociale du buteur à la mise en valeur scolaire d'un collectif. Site académique de l'AE-EPS Poitiers.

Testevuide, S. (2015). Forme de pratique scolaire. Essai de clarification. Intervention dans le cadre de l'AE-EPS de l'académie de bordeaux.

Visioli, J. et Petiot, O. (2020). *Regards croisés sur les activités de raquette*. Éditions AFRAPS.

10) La formule est de Michel Crépeau.