HAL
open science

Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ?

Marie-Paule Poggi, Julien Moniotte

To cite this version:

Marie-Paule Poggi, Julien Moniotte. Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ?. Éducation & Didactique, 2011. hal-01620917

HAL Id: hal-01620917

https://hal.univ-antilles.fr/hal-01620917v1

Submitted on 28 Oct 2017

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.

Éducation et didactique

vol. 5, no. 1 (2011)
Varia

Marie-Paule Poggi et Julien Moniotte

Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ?

Avertissement
Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.
Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.
Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique
Marie-Paule Poggi et Julien Moniotte, « Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 5, no. 1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2013, consulté le 17 décembre 2012. URL : http://educationdidactique.revues.org/1026

Éditeur : Presses universitaires de Rennes
http://educationdidactique.revues.org
http://www.revues.org

Document accessible en ligne sur : http://educationdidactique.revues.org/1026
Document généré automatiquement le 17 décembre 2012. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (http://www.cairn.info).

CAIRN
Chercher. Repérer. Avancer.

Distribution électronique Cairn pour Presses universitaires de Rennes et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)
Tous droits réservés

Marie-Paule Poggi et Julien Moniotte

Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ?

Pagination de l'édition papier : p. 29-44

Introduction

1 Nombreux sont les auteurs qui aujourd'hui situent l'activité à l'interface de dispositions incorporées et des exigences de la situation autrement dit, entre cultures et singularité. Dans ses travaux, Bourdieu rappelle sans cesse que « la pratique est à la fois nécessaire et relativement autonome par rapport à la situation parce qu'elle est le produit de la relation dialectique entre une situation et un habitus » (Bourdieu, 1972, p. 261). Un certain nombre de recherches ainsi s'engage dans la voie de la réconciliation entre activité singulière et poids des composantes sociales comme conditions de l'action et comme conditions de construction d'une théorie de la pratique, entre ce que Clot et Béguin (2005) désignent par le « donné et le créé ». La pratique est définie comme une rencontre entre des dispositions et une situation, ce sont bien les relations entre dispositions incorporées et l'événement ou bien la situation qui constituent les véritables déterminants des pratiques (Lahire, 1998). Dans le même ordre d'idées, Sensevy (2009) défend l'idée d'une « dialectique entre sens construit en contexte et sens préexistant au contexte ». L'individu est bien à la fois un sujet singulier disposant de capacités critiques et réflexives et un agent social incarnant des positions sociales, des rôles, des croyances socialement déterminées. Les « compétences interactionnelles » (Cicourel, 1979) des acteurs sociaux s'exercent toujours dans un espace de contraintes structurelles qui les limitent plus ou moins. Ni « marionnette » (Boudon, 1979) ou « idiot culturel » (Garfinkel, 2007), ni libre penseur, l'acteur vit « le structurel dans sa « dualité » c'est-à-dire comme toujours à la fois contraignant et habilitant » (Giddens, 1987, p. 226).

2 Pour autant, inscrire un projet de recherche à l'endroit même de cette interface constitue une difficulté majeure car l'on se trouve à l'intersection de domaines scientifiques dotés chacun de leur spécificité. Les deux champs scientifiques plus spécifiquement visés ici sont la didactique et la sociologie. La première trop exclusivement tournée vers l'appréhension du quotidien scolaire tend à restreindre l'analyse à l'étude des singularités et des contraintes de l'interaction en situation. Elle semble peu sensible, voire ignore les héritages culturels qui précèdent et accompagnent l'entrée dans l'intervention. La seconde, la sociologie, à l'inverse, tend à ignorer ces mêmes singularités et renvoie les ressorts de l'action à un ensemble de dispositions incorporées antérieurement à l'interaction. L'une s'enferme dans l'institution scolaire, voire réduit sa focale à la situation de classe, l'autre n'en franchit guère le seuil. Des tentatives de rapprochements sont à envisager qui, à la fois, « nous permettent de pénétrer la façon dont le capital culturel agit dans des contextes donnés » (Méhan cité par Forquin, 1997, p. 324) et inversement conduisent à repérer dans quelle mesure les contraintes de la situation peuvent reconfigurer le passé socioculturel des acteurs. Ce va-et-vient entre des structures qui balisent les interactions et des pratiques localement négociées qui produisent à leur tour les structures hante depuis toujours les débats. Les constructivistes, qu'ils soient sociologues ou didacticiens, ont en commun de vouloir tenter cette articulation et d'essayer de penser structures et interactions dans leur coproduction et donc finalement d'appréhender les individus comme des individus « pluriels » (Lahire, 1998) à la fois produits et producteurs des réalités sociales en référence au schéma dialectique proposé par Marx de l'homme produisant la société qui le produit. Dans cette perspective constructiviste, l'ambition est de mieux comprendre les logiques d'action en conciliant historicité et quotidien, dispositions incorporées et compétences situationnelles, liberté et contraintes intériorisées. Comme le souligne Dubet (2009), cette démarche exige de reconsidérer les liens entre l'acteur et le système dans un couplage autonomie/déterminisme au sein duquel les individus sont à la fois

« des personnes singulières et des personnages sociaux ». L'auteur le rappelle, les différentes théories sociologiques se sont attachées à montrer que la vie sociale est structurée par des normes et des rôles, des intérêts individuels ou encore le jeu des interactions sans vraiment réussir à penser ensemble toutes ces dimensions.

3 Qu'en est-il dans le champ de la recherche en intervention en EPS (éducation physique et sportive) ? Partant d'un constat de désociologisation des travaux de recherche en didactique de l'EPS, nous avons voulu orienter notre réflexion sur la place du sociologique dans l'enseignement et sa prise en compte dans les recherches didactiques en EPS. Nous nous sommes intéressés à la prise en compte des effets du contexte socioculturel dans les recherches sur le système didactique en EPS. Finalement, l'objet de cet article est de s'interroger sur les possibilités et les limites d'une interprétation sociologique du curriculum en EPS. En effet, nos recherches s'inscrivent dans un projet de tentatives de problématisation sociologique de problèmes didactiques.

4 S'engager dans ce projet engendre un certain nombre de questions :

- En quoi la sociologie, avec ses cadres conceptuels, ses outils méthodologiques, son regard propre sur le monde social peut-elle être une ressource pour la didactique ?
- Que peut apporter la posture sociologique pour décrire, comprendre et expliquer aussi bien les choix et les interactions didactiques que plus globalement « le métier » ?
- Finalement, de quelles façons croiser les problématiques des recherches en STAPS, en sciences de l'éducation et en sociologie autour d'une question commune : celle de la spécificité de la culture scolaire ?

5 Dans cette perspective que nous pourrions qualifier de « socio-didactique » (Johsua, 1999), nos travaux de recherche s'orientent plus particulièrement vers l'étude des processus de fabrication des inégalités par et dans l'école dans le cadre des cours d'EPS. Il s'agit d'appréhender les effets inégalitaires des sélections curriculaires, des modes d'adaptations des curricula opérés par les enseignants ou encore des modalités de mises en apprentissage des élèves (débat d'idées), autrement dit aux effets inégalitaires de certains choix et dispositifs didactiques. En arrière-plan, c'est bien la question des modes de collaboration entre sociologie et didactique qui nous préoccupe.

6 Dans un premier temps nous constaterons que didactique et sociologie empruntent des voies de recherche distinctes pour des raisons liées à leurs objets, aux modèles des théories de l'action mobilisées, aux modes de prise en compte des contextes ou encore aux types de demandes sociales qui leur sont adressés. Puis, dans une seconde partie, nous proposerons quelques voies de collaborations possibles entre sociologie et didactique en illustrant par des enquêtes menées dans cette direction. Enfin, nous tracerons quelques pistes des prémisses d'une approche socio-didactique et des conséquences engendrées.

Le constat d'une « désociologisation » des travaux en didactique et notamment en didactique de l'EPS : des voies de recherche distinctes

7 L'analyse de contenus des contributions à différents colloques, qu'ils soient propres au champ des STAPS ou des sciences de l'éducation, fait état d'une absence de références aux théories sociologiques (Rochex, 2007, Musard, Poggi, & Wallian, 2008). On peut faire le constat d'une « désociologisation » des travaux en didactique et notamment en didactique de l'EPS. Cette rareté des références sociologiques s'explique de plusieurs manières. On peut citer pêle mêle : la mise en cause de la scientificité des sciences sociales, leur association historique avec des enquêtes de type macrosociologique trop éloignées des réalités du « terrain » ou encore leur défiance à l'égard des démarches à visée prescriptive. Autant d'éléments qui les éloignent des recherches didactiques et tendent « à maintenir le sociologue dans le rôle périphérique du cousin indésirable ou du rôdeur douteux » (Passeron, 2006, p. 535).

8 Projets de recherche sociologique et projets de recherche didactique empruntent donc des voies bien distinctes. Cette distanciation est également liée (1) à leurs objets, (2) aux modèles des théories de l'action sous-jacents, (3) à des formes de prise en compte du contexte différentes

et (4) aux demandes d'utilité sociale qui leur sont adressés. Autant de paramètres qui sont spécifiques à chacun des deux champs. À cela s'ajoutent des résistances particulières liées aux caractéristiques propres de la discipline scolaire EPS.

En ce qui concerne leurs objets

9 On le sait, les didactiques sont nées d'une interrogation spécifique sur les savoirs. Plus particulièrement centrées sur les rapports qui s'établissent avec les savoirs, elles polarisent leur attention sur l'élève en situation d'appropriation de ces savoirs. Les didacticiens partent du postulat que la spécificité des savoirs propres à une discipline d'enseignement détermine les logiques d'apprentissage ainsi que les processus d'enseignement. Comme le souligne Brousseau (2003, p. 1), « un projet didactique est un projet social de faire approprier par un sujet ou par une institution un savoir constitué ou en voie de constitution ».

10 Les sociologues de l'éducation ont longtemps laissé dans « l'oubli » (Lahire, 2007) la question des savoirs, se désintéressant de leur contenu et de leur structuration interne comme de leur appropriation et leur transmission. Cette problématique s'efface devant celle des inégalités sociales devant l'école. Car, pour nombre de sociologues, ce qui se joue à l'école c'est moins la transmission de savoirs que des relations de pouvoir (Johsua, 1999). À l'école, l'élève apprend à s'inscrire dans des formes d'exercice du pouvoir davantage qu'il n'apprend à s'approprier des savoirs. Pour le sociologue « critique », la fonction officielle de transmission de connaissances n'est qu'une illusion qui masque les fonctions véritables de l'institution, ses fonctions de reproduction de l'ordre social, de tri social, etc., d'où l'intérêt pour la notion de « curriculum caché ». Dans les années quatre-vingt, les travaux anglo saxons entrepris dans le champ de la sociologie du curriculum (Forquin, 1989, 1997) vont tenter une incursion dans le domaine des savoirs : ils interrogent la légitimité des sélections curriculaires et insistent sur leur caractère socialement construit. Mais aucun lien n'est établi entre ces travaux et ceux des didacticiens (Ropé, 2001). Par exemple les recherches d'Isambert-Jamati (1984) ou de Tanguy (1983) restent méconnues des didacticiens. Elles mettent en avant le caractère socialement différencié des sélections en matière de contenus d'enseignement à l'école primaire et en LP. Les auteurs insistent sur les effets de privation de savoirs pour certaines catégories sociales d'élèves (Tanguy, 1983), sur les processus d'anticipation sur l'avenir social des élèves (Isambert-Jamati, 1984) ou encore sur les effets sociaux des pratiques pédagogiques enseignantes notamment en termes de réussite différentielle des élèves selon leur origine sociale. Plus récemment, des approches « localistes » de type ethnographique et compréhensif tentent d'appréhender finement les processus de fabrication des inégalités en situation (Van Zanten, 2001a, Courtebras, 2005).

11 Bref, on note que sociologie et didactique échouent à conjuguer étude des effets sociaux et prise en compte de la spécificité des savoirs. Elles se différencient donc par leur objet mais également par les modèles des théories de l'action qui leur sont sous-jacents.

En ce qui concerne les modèles des théories de l'action sous-jacents

12 Lorsque l'on s'intéresse aux modèles des théories de l'action sous-jacents aux approches didactiques et sociologiques, on note des orientations théoriques communes dans le cas des approches didactiques qui contrastent avec l'hétérogénéité des approches sociologiques. Dubet (1994) parle même d'un « éclatement théorique de la discipline ». On peut identifier quatre points forts fédérant les approches didactiques[1] telles que celles développées par Chevallard, Brousseau, Vergnaud ou encore Johsua (Baudouin & Friedrich, 2001) :

- la référence à un modèle rationnel de l'action : l'élève est considéré comme un « actant » qui « agit sur le milieu de façon rationnelle et économique dans le cadre des règles de la situation » et « en fonction de son répertoire de connaissances » (Brousseau, 2003) ;
- la référence au modèle interactionniste : l'influence de l'interactionnisme est constitutive de ces travaux (Sarrazy, 1995). Brousseau (*ibid.*) insiste sur l'idée que l'échec ou la réussite se construisent dans les interactions en situations scolaires ;
- la référence à un modèle internaliste : les causes de l'échec ne sont pas externes au processus d'enseignement mais constitutives de celui-ci ;

- une attention soutenue au discours de l'enseignant et des élèves autrement dit une volonté de s'attacher davantage aux raisons qu'aux causes.

13 Les approches sociologiques quant à elles se sont diversifiées mais restent traversées par un certain nombre d'oppositions classiques : acteur pluriel / unicité de l'acteur, théorie de l'action consciente et de l'acteur stratège / théorie du « sens pratique », de l'action pilotée par des déterminismes inconscients, des contraintes socio-historiques, problématique de l'action collective / centrée sur l'action individuelle, etc. Le développement actuel des approches microsociologiques à dominante compréhensive marque une rupture avec les perspectives structuralistes, dominantes dans les années soixante-dix, étiquetées comme trop déterministes. « L'emprise mécanique du système sur les subjectivités » (Dubet, 2009, p. 103) est contestée laissant place à une marge de créativité et d'initiative croissante octroyée à l'acteur.

En ce qui concerne la prise en compte des contextes : le piège situationniste

14 On assiste aujourd'hui à un fort développement en didactique de l'EPS de recherches centrées sur les relations entre l'enseignant et le contexte en cours d'action. Ces dernières ont l'ambition de « s'attacher au caractère situé, incarné et acculturé de la cognition humaine » (Durand, 2001). C'est le couplage action/situation qui détermine l'action en contexte. Il ne fait aucun doute que ce type de recherches (souvent appelées « recherches situées ») permet de regarder finement ce qui se construit en situation dans la classe, de mettre à jour la complexité des processus et des domaines en interaction qui construisent les apprentissages. Certes, on peut en suivant Marcel (2002) revendiquer une marge irréductible d'autonomie et d'imprévisibilité de ce qui se passe pendant l'action, observer que les variables situationnelles déterminent l'action du sujet et postuler des potentialités d'auto-organisation émergente, de réactivité opportuniste, d'improvisation. Ainsi, les pratiques résulteraient de dynamiques purement endogènes portées par la subjectivité et l'intentionnalité d'un acteur privé de toute historicité.

15 Pourtant, on sait que certains paramètres de la situation se sont joués ailleurs ou avant. La situation ne se suffit pas à elle-même. Nous partageons le point de vue de Béguin et Clot (2005) pour qui la théorie de l'action située a « tendance à séquestrer l'action dans la situation où elle se déroule ». Bautier (2004) pointe le danger de « démarches naturalistes de sur-localisation qui ont tendance à penser la situation didactique comme a-sociale et sans historicité » et elle invite à ne pas sombrer dans le situationnisme qui limite les pratiques aux interactions en contexte ici et maintenant de la situation. Le détour par des problématisations sociologiques permettra de réinjecter du « déjà-là » dans l'analyse *hic et nunc*. Aux trois fameux pôles du triangle didactique élève-savoir-enseignant, vient donc s'ajouter un élément supplémentaire et nécessaire constitué par l'ensemble des processus de socialisation susceptibles de rendre raisons de la genèse sociale des acteurs concernés (leur système de pensée, de perception et d'action).

En ce qui concerne leur utilité sociale : entre posture critique et aide à la décision

16 Comme le souligne Derouet (1999), la sociologie, refusant toute dérive d'ingénierie sociologique, s'est longtemps enfermée dans une posture critique surplombante de dévoilement. Son projet est bien de comprendre et d'expliquer le monde social sans nécessairement y associer de perspectives pragmatiques. Au mieux, offre-t-elle un ensemble de ressources informationnelles sur l'action. Durkheim (1922, p. 77) différencie nettement une sociologie de l'éducation « qui dit ce qui est » et des théories pédagogiques qui « déterminent ce qui doit être ». De leur côté, les didactiques se montrent soucieuses de décrire et de comprendre les situations d'intervention sans pour autant négliger une visée de production de connaissances utiles à la conception de contenus d'enseignement voire de transformation plus ou moins directe des pratiques.

Les caractéristiques propres à discipline scolaire EPS

17 À l'école, l'EPS fait figure d'une discipline « à part entière » et qui se veut « entièrement à part » (Hébrad, 1986). Longtemps a perduré la thèse selon laquelle les élèves en échec scolaire

réussissaient en EPS. La mise en jeu des corps dans des espaces moins clos que celui habituel de la classe, la liberté de mouvement autorisée par les formes de travail scolaire proposées, la proximité accentuée entre enseignant et élèves expliqueraient ces résultats atypiques. L'EPS réussirait là où l'école échoue c'est-à-dire auprès de ces élèves les plus éloignés de la culture scolaire. Cependant cette tendance relève davantage de l'idée reçue ou du vœu pieux que d'un résultat sérieusement établi. En effet, des travaux ont mis en évidence que, dans certains cas, l'EPS reproduit l'échec scolaire des autres disciplines. Les contraintes de la « forme scolaire » (Vincent, 2004) avec ses modes de socialisation particuliers et ses effets socialement différenciateurs, n'épargnent pas plus l'EPS que les autres disciplines d'enseignement. Cette dernière peut contribuer, elle aussi, à la production des inégalités sociales de réussite (Combaz, 1992, Poggi-Combaz, 2002). De fait, la rencontre avec des problématiques sociologiques a plus souvent eu lieu sur le terrain de la sociologie du sport que de la sociologie de l'EPS.

18 Une fois pointées ces divergences, peut-on espérer voir se dégager des points de convergence, des espaces de collaborations entre didactique et sociologie ?

L'entrée par les inégalités devant l'école : approche sociologique des contenus et interprétation sociologique du curriculum

19 Le mode d'entrée que nous avons choisi pour traiter de cette collaboration peut être qualifié de socio-didactique dans la mesure où nous prenons le parti de traiter sociologiquement le didactique et non l'inverse. Nous nous intéresserons aux inégalités devant l'école à partir d'une approche sociologique des contenus et une interprétation sociologique du curriculum. La sociologie fait ici office de discipline « filtre » permettant de mieux rendre compte, d'expliquer et de comprendre la situation et les interactions didactiques notamment en termes d'enjeux et d'effets sociaux. La problématique centrale retenue est celle des inégalités devant l'école, problématique centrale en sociologie de l'éducation.

20 Si les premiers travaux réduisaient l'école à une chambre d'enregistrement des inégalités sociales extra-scolaires, aujourd'hui l'institution scolaire est davantage conçue comme partie prenante de la fabrication des inégalités sociales par ce qu'elle propose aux élèves (contenus d'enseignement) et par ses modes de fonctionnement (modalités de transmission pédagogiques : formes de groupement, interactions maître élèves, etc.). Autrement dit, par ses choix curriculaires et sa structuration interne, elle peut soit aggraver soit tenter de réduire ces inégalités.

21 Dans cette perspective, les travaux entrepris dans le champ de la sociologie du curriculum nous semblent particulièrement intéressants parce qu'ils explorent le lien entre curriculum et inégalités sociales. Nous illustrerons notre démarche par la présentation de deux recherches.

Choix des contenus en EPS en collège

22 Nous inscrivant dans ce courant, nous avons entrepris une recherche visant à identifier certains traits caractéristiques de cette culture corporelle scolaire en collège en nous centrant plus particulièrement sur la sélection et la distribution des contenus transmis. Le projet de cette étude (Poggi-Combaz, 2002) se résume à ces trois questions :

- Comment les enseignants définissent-ils ce qui mérite d'être transmis autrement dit qu'est-ce qui est sélectionné : quelles sont les activités physiques et sportives le plus fréquemment enseignées, quels sont les objectifs visés ?
- Les choix effectués sont-ils dépendants du lieu d'implantation des établissements (quartier favorisé/ quartier défavorisé) ?
- Quelles sont les conséquences sociologiques de ces choix ? Ce processus de distribution est-il à interpréter comme un processus de différenciation pédagogique ou de production d'inégalités ?

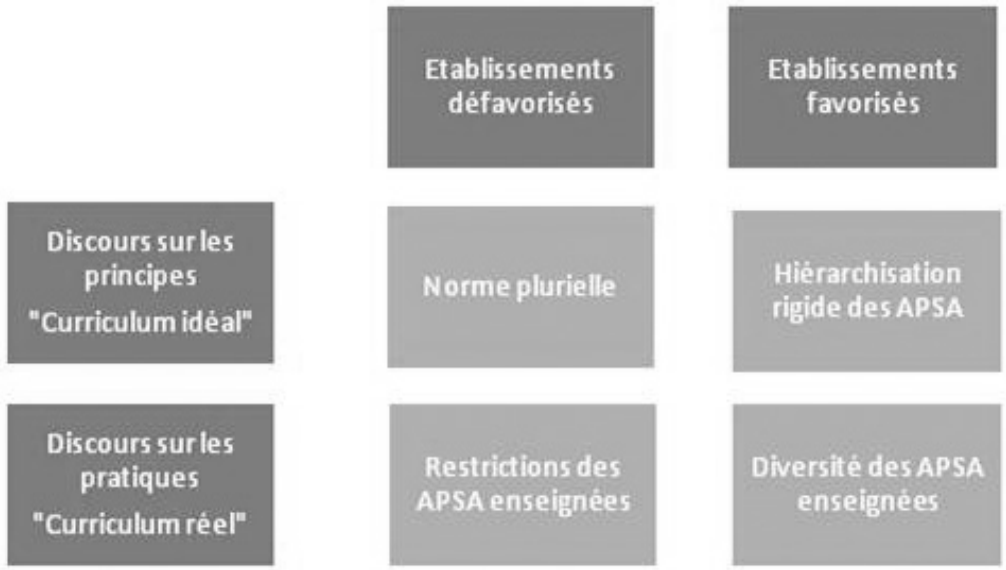
23 En fait nous avons voulu répondre à une question classique en sociologie de l'éducation : « quelles connaissances l'école donne-t-elle et à qui ? » (voir également Tanguy, 1983, Courtebras, 2005) et ce plus particulièrement en EPS. Le recueil des données conjugue un volet quantitatif à partir de questionnaires (N = 531) et un volet qualitatif appuyé sur une série

d'entretiens semi-directifs (N = 25). Nous avons traité des « discours sur les pratiques » et des « discours sur les principes » (Isambert-Jamati, Grospiron, 1984) d'enseignants d'EPS de deux académies sélectionnées pour leur profil sociologiquement contrastés. L'approche des pratiques enseignantes s'est effectuée sous l'angle des pratiques effectives déclarées (offre d'APSA enseignées), des pratiques représentées (objectifs visés, définitions d'un contenu légitime, tendances dominantes de la leçon) et des pratiques souhaitées (« curriculum idéal »)

24 Sans entrer dans les détails, on peut retenir deux principaux résultats. Premièrement, malgré les tentatives de l'institution pour uniformiser les contenus, les choix en matière de contenus varient selon les établissements. Même si des tendances générales se dégagent comme par exemple la préférence nette des enseignants pour les activités dénuées d'incertitude[2], on constate tout de même des variations selon le lieu d'implantation des établissements. Deuxièmement, les résultats montrent que ces disparités constatées entre établissements ne se distribuent pas de façon aléatoire, elles sont sous la dépendance de facteurs sociaux. Les disparités de contenus d'enseignement entre les établissements s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires.

25 Qu'il s'agisse des contenus du curriculum réel ou de ceux du curriculum idéal, les choix en matière d'APS sont d'autant plus « traditionnels » (sur-représentation des pratiques en milieu standardisé) que les enseignants exercent en établissements défavorisés. Loin de transmettre à tous les mêmes compétences et une culture corporelle commune, l'école produit des différenciations dans les cursus, sources potentielles de production d'inégalités. Pourtant, en quartier favorisé, les enseignants hiérarchisent de façon plus rigide les APS entre elles alors qu'en milieu populaire la gamme des APS dignes d'être enseignées est davantage élargie[3].

Figure 1. « Curriculum réel » et « curriculum idéal » selon la composition sociale des établissements



26 Comment expliquer qu'en établissements favorisés un discours de moindre ouverture soit associé à une plus importante diversité au niveau des pratiques réelles, alors même que l'inverse se produit en établissements défavorisés ? Ce hiatus laisse penser que les choix en matière curriculaire s'adaptent aux variations des publics scolaires dans le sens d'une relative conformité aux préférences et pratiques culturelles supposées des élèves. Au contact des élèves et de la réalité de la classe, les enseignants peinent à rester fidèles à leurs principes. Cet effet d'ajustement situationnel croisé à un effet génération[4] peut également expliquer ces décalages entre curriculum (déclaré) réel et curriculum idéal. Finalement, les choix opérés en établissements défavorisés répondent davantage à une « stratégie de survie » (Woods, 1997) ainsi qu'à un souci d'adaptation aux attentes présumées des élèves qu'à la mise en œuvre d'orientations pédagogiques résolument traditionnelles. En effet, les orientations choisies semblent davantage relever d'un « montage adaptatif par lequel l'enseignant pris au piège d'un métier de plus en plus ingrat s'efforce de sauver les apparences et d'échapper à la destruction

de son identité » (Woods, 1997). Elles permettent à la fois de faire face aux difficultés quotidiennes rencontrées dans l'exercice du métier, de faire perdurer l'activité au-delà des espérances mais également de préserver l'identité de chacun (Van Zanten, 2001b). On peut faire l'hypothèse qu'en établissements favorisés, les stratégies de négociation et d'ajustement, bien que nécessaires, n'engendrent pas de telles révisions identitaires.

27 On constate donc que la façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner ainsi que les types de justifications qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent. Ces résultats alimentent une tendance déjà repérée dans un certain nombre de travaux en sociologie de l'éducation.

28 En EPS, à l'image de ce qui se passe dans les autres matières d'enseignement, les choix en matière de contenus d'enseignement sont socialement différenciés, ce qui n'est pas sans conséquences. En effet, ces choix conduisent à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS entre les différents types d'établissements scolaires et par conséquent alimentent un processus d'inégalités entre les élèves. Par exemple, les résultats montrent que les enseignants exerçant en établissements très défavorisés insistent sur les objectifs de socialisation, d'apprentissages de règles de vie et de règles morales tandis que leurs collègues exerçant en établissements favorisés proposent une gamme d'objectifs plus larges où cohabitent développement d'une motricité spécifique et générale, accent sur les apprentissages et les méthodes de travail et souci d'épanouissement des élèves. Les pratiques déclarées se différencient également. En quartiers populaires, on se déclare plus proche d'une EPS à dominante sportive alors qu'en quartiers favorisés l'acquisition d'une culture plurielle et diversifiée est plus souvent privilégiée (Poggi, 2007). Ces différences tendent à restreindre ou au contraire à élargir le champ des pratiques corporelles proposées.

29 Comme le montre cette recherche, la sociologie du curriculum en ne négligeant ni la spécificité des savoirs transmis, ni les conditions sociales de leur transmission offre une grille de lecture utile dans le cadre d'une perspective sociodidactique. L'analyse des choix curriculaires des enseignants d'EPS croise une interrogation sur la nature des savoirs et les processus sociaux de leur production. En cela, la sociologie du curriculum a représenté, dans les années soixante, une étape décisive, pour rapprocher la sociologie de ce qui fait le cœur des préoccupations didactiques dans le cadre de l'intervention en milieu scolaire c'est-à-dire les savoirs et les conditions de leur transmission. Il reste aujourd'hui à lui offrir un ensemble de recherches empiriques qui lui ont cruellement fait défaut au moment même de son avènement.

Les effets d'une démarche : le « débat d'idées »

30 Mais au-delà du choix des contenus eux-mêmes, la démarche d'apprentissage proposée à l'élève questionne également le sociologue. Nous nous sommes par exemple intéressés aux effets sociaux d'un dispositif constructiviste tel que le « débat d'idées[5] » utilisé en cours d'EPS (Poggi, Musard, & Wallian, 2007). Des résultats de recherche (Nachon, 2004) montrent que la démarche de co-construction langagière des savoirs sur laquelle ce dernier prend appui semble plus profitable aux apprentissages des élèves qu'une démarche purement transmissive de type applicationniste. Néanmoins, on peut se demander si les inégalités de capital linguistique entre les différentes catégories sociales d'élèves ne constituent pas un obstacle à une distribution équitable des profits de cette démarche entre tous types d'élèves. Autrement dit, la participation des élèves à des interactions entre pairs conduit-elle à une réduction ou au contraire à une accentuation des écarts sociaux de réussite ? (Mugny, 1985.) Finalement à qui profite ce type de démarche considérée comme particulièrement formatrice ? Suffit-il que l'élève dise pour qu'il apprenne et progresse ? Suffit-il de proposer un dispositif innovateur pour réduire les inégalités sociales de réussite ? (Langouet, 1985.) Une fois de plus, la réflexion didactique sur les enjeux de savoir est mise en lien avec les conditions sociales de leur production.

31 L'étude[6] s'inscrit dans un cycle de six leçons consécutives de deux heures de pratique effective de basket de quatre équipes d'une classe de sixième (N = 21 élèves). Au cours de la leçon, alternent séquence de jeu (5 minutes), situation d'interlocution au sein des équipes animée par le chercheur (5 minutes) et un retour au jeu. Les échanges entre joueurs ont été retranscrits

dans leur totalité et la dernière leçon a été filmée ce qui a permis de situer le niveau de pratique final atteint par chacun des joueurs (à partir d'une grille inspirée des travaux de Gréhaigne, 1992). Finalement, nous disposions pour chacun des élèves de la classe de différents types de données : le niveau scolaire (repéré à l'aide de la moyenne générale figurant sur le bulletin scolaire), le niveau de pratique en basket (évalué à partir de la vidéo de dernière séance), le nombre et la nature des interlocutions (traitée à l'aide du modèle de Roulet, 1981 : argumentation et contre-argumentation, réévaluation, conclusion).

32 Les résultats tendent à montrer que les élèves qui tirent le plus de profits des débats d'idées ne sont pas forcément ceux qui y participent le plus en termes de quantité de prises de parole mais ceux qui sont le plus attentifs à ce qui se dit. Ce qui semble distinguer les meilleurs des moins bons en basket, c'est plutôt la nature de l'intervention. En effet, les meilleurs ont tendance à surtout argumenter, à développer leur point de vue. Ils semblent ainsi développer une attitude réflexive à l'égard des échanges qui se tiennent durant le débat d'idées. Cette prédilection pour l'argumentation peut être interprétée comme révélatrice d'une attention particulière à ce qui se dit au cours de l'échange. Le qualitatif semble donc prendre le pas sur le quantitatif, il ne suffit pas d'intervenir beaucoup pour améliorer à terme son niveau de pratique.

33 De ce point de vue, les enfants des milieux défavorisés ne tirent pas plus mal leur épingle du jeu que leurs camarades des catégories sociales plus favorisées. Le type d'interaction n'est pas corrélé de façon significative à l'origine sociale. Cependant on peut constater des différences. On note un usage légèrement survalorisé de l'argumentation par les élèves d'origine défavorisée. La discussion, le débat, l'échange contradictoire à partir de leur propre point de vue semblent davantage séduire cette catégorie d'élèves. Par ailleurs, réévaluation et répétition sont davantage utilisées par les enfants de milieu favorisé ce qui suppose une plus grande prise en compte dans le débat du point de vue d'autrui, une capacité à se décentrer par rapport à son propre point de vue ou une capacité de réajustement de son propre jugement à partir du jugement d'autrui. Dans ce cas, on peut penser que le débat d'idées conduit à une transformation, au contact d'autrui, des modes de fonctionnement habituels.

34 Enfants de cadres et enfants de milieu défavorisé ne font donc pas le même usage du débat d'idées sans que l'on puisse dire quel est l'usage le plus profitable en termes d'apprentissage. Entre ce qui se dit, ce qui se vit et ce qui s'apprend réellement, les liens ne sont pas tissés exclusivement par des déterminismes sociaux implacables. Les tendances classiques des résultats de recherche en sociologie ne sont pas totalement confirmées.

35 Reste que le niveau scolaire et le nombre d'interlocutions sont eux dépendants de la variable sociologique. Les élèves de bon niveau scolaire sont, sans surprise, issus des milieux les plus favorisés et se montrent plus interventionnistes au cours des débats d'idées. En revanche, cela n'affecte pas de façon déterminante leur niveau de pratique en basket. On peut conclure, avec toutes les précautions d'usage, compte tenu du caractère restreint de l'échantillon, que le niveau scolaire ainsi que le nombre d'interlocutions sont bien corrélés à l'origine sociale, en revanche le niveau de pratique n'est pas associé à cette dernière. Le débat d'idées échappe ainsi en partie au poids de la variable socioculturelle. Ce dispositif d'enseignement ne semble pas avantager massivement ceux qui sont déjà favorisés lorsqu'on prend en considération le niveau de pratique final atteint (en EPS). Ces deux exemples, très rapidement exposés ici, illustrent une articulation possible entre recherches en didactique et en sociologie de l'éducation et montrent qu'une problématisation sociologique de problèmes didactiques n'est pas dénuée d'intérêt dans la mesure où elle permet de donner une épaisseur extra scolaire à une didactique parfois un peu trop étroitement chevillée à l'institution scolaire. Peut-être pouvons-nous désormais jeter les prémisses d'une approche socio-didactique.

Sociologie et didactique : des regards qui se croisent

36 Qu'apporte la posture sociologique ? Nous venons de le constater, elle permet de réintroduire la notion de contexte dans une perspective socio-culturelle et pas seulement situationniste c'est-à-dire réduite au moment, à la co-présence, à l'activité *in situ* (Bautier, 2004). Par conséquent, il nous semble qu'une association fructueuse entre didactique et sociologie est possible pour plusieurs raisons. Leurs regards se croisent sur au moins quatre points.

37 1) D'abord parce que didactique et sociologie partagent une ambition commune : celle de doter les enseignants de compétences interprétatives adossées aux savoirs de la recherche en rupture avec le sens commun, celle de former un praticien réflexif. Qu'il s'agisse d'analyser le fonctionnement du système didactique ou encore de comprendre et expliquer par interprétation la réalité sociale, dans les deux cas le projet consiste à se livrer à un travail de dévoilement et de rupture au-delà des impressions de sens commun. Dans tous les cas, il s'agit de doter les enseignants d'une « forme particulière de conscience » (De Singly, 2002) qui aide à dénouer la part « énigmatique de l'action » (Joas, 2001) permettant de mettre en évidence des phénomènes déterminants dans le fonctionnement de l'école. La pluralité des cadres théoriques offerts, l'outillage conceptuel sophistiqué élaboré ainsi que la production de résultats de recherche appuyés sur de solides données empiriques dotent l'enseignant de compétences interprétatives indispensables au travail d'intervention en milieu scolaire. Autrement dit, sciences sociales et didactiques participent conjointement au développement d'une pratique réflexive.

38 2) Deuxièmement, une collaboration est devenue possible sur la question de la prescription et du rapport à l'utilité. Se débarrasser d'un regard spontané, relativiser, contextualiser ne semblent donc pas inutiles, pour autant cette disposition est-elle en mesure d'éclairer et d'orienter l'action ? Sociologie et didactique ont un projet commun de transformation des pratiques et d'une certaine forme « d'utilité » sans dérives prescriptives ni appplicationnistes. La question de l'utilité est longtemps restée tabou en sociologie, la crainte d'un glissement vers une ingénierie sociologique ou encore la survalorisation des déterminants extérieurs à l'échec ont freiné les ambitions pragmatiques des sociologues. On se souvient de la proposition de « pédagogie rationnelle » formulée dans *Les Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964) peu convaincante tant la marge de manœuvre de l'école semblait limitée. Aujourd'hui d'autres variables explicatives que l'origine sociale, même si cette dernière garde une importance majeure, sont à l'étude. Les pratiques enseignantes sont interrogées de l'intérieur à partir des effets propres qu'elles produisent dans l'interaction scolaire. De la même manière, la didactique tend à se détourner de la voie de l'ingénierie stricte, comme le souligne Johsua (1999), « au mieux peut-on définir un espace des possibles pour penser une pédagogie effective ».

39 3) Troisièmement, la question des savoirs scolaires, du rapport au savoir et à l'apprendre intéressent de façon privilégiée autant les didactiques que la sociologie. La sociologie a longtemps négligé la question de la nature des savoirs transmis, de leur structuration interne. On sait quel profil sociologique d'élève tend à échouer ou réussir mais on ne sait pas face à quel type de savoir et de démarche spécifiques à la discipline enseignée, ils échouent (dans le cas de l'EPS, échec plus souvent en athlétisme ou en sports collectifs, lorsqu'il s'agit de s'approprier des techniques ou de résoudre des problèmes, lorsqu'il s'agit de travailler seul ou en groupe…). Des pistes sont donc à explorer du côté de liens possibles entre le profil socio-culturel des élèves et la nature des contenus enseignés, les formes de traitement didactique, ou encore les modalités d'entrée dans l'activité retenues. Un certain nombre de recherches se sont déjà employées à dévoiler les contenus réellement offerts ainsi que les pratiques enseignantes déployées (en EPS comme dans d'autres disciplines) dans le cadre des établissements difficiles (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pezart, 2002 ; Debars & Amade-Escot, 2006 ; Monnier & Amade-Escot, 2009 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009 ; Poggi, Musard, Brière, 2010 ; Van Zanten, 2001). Les résultats mettent en évidence des spécificités propres aux établissements défavorisés potentiellement productrices d'inégalités comme par exemple des choix curriculaires sélectifs attachés préférentiellement à la transmission de valeurs, une définition de la légitimité des savoirs à transmettre principalement assise sur leur utilité sociale, la mise en œuvre de styles didactiques hautement contextualisés et ajustés aux contraintes locales, enfin une tendance à l'individualisation de l'enseignement au détriment de phases d'institutionnalisation. On ne peut comprendre les réussites et échecs scolaires socialement différenciés sans traiter de la question de ces inégalités face aux savoirs. De leur côté, les sociologues reprochent aux didacticiens de cantonner l'école à un rôle de transmission de savoirs en ignorant qu'elle constitue également un espace de sélection lié à la reproduction

de rapports sociaux inégalitaires. Ainsi selon Johsua, « la didactique n'a rien à dire sur les 15 % d'élèves qui ne veulent même pas s'asseoir sur une chaise » (p. 41). Mais au-delà de ces divergences, tous s'entendent sur un point : faire en sorte que les élèves apprennent même si les priorités demeurent spécifiques, que les élèves s'approprient des savoirs (pour les didacticiens), que tous les élèves apprennent (pour les sociologues).

40 4) Enfin, sociologie et didactique s'intéressent toutes deux à la spécificité de la culture scolaire et aux traitements proprement scolaires qui lui sont infligés. Qu'elle soit considérée comme une construction sociale (dans le cas de la sociologie du curriculum) ou comme le produit de réélaborations spécifiquement scolaires (par exemple les recherches sur la transposition didactique), c'est bien la culture scolaire qui constitue l'objet de toutes les attentions mais selon des perspectives différentes : la didactique tend à ignorer le poids des déterminations sociales en amont ou des effets sociaux en aval, le sociologue de son côté se désintéresse des transformations infligées à la structuration interne des savoirs, des modalités de réélaborations scolaires des savoirs. Articuler les deux ne manquerait pas d'intérêt afin de mieux connaître dans toute leur complexité la nature des processus à la fois socio-culturels et didactiques susceptibles d'interférer avec les processus d'apprentissage à l'école (Vergnaud, 1992).

41 Dans ces conditions, sociologie et didactique peuvent conjuguer leurs efforts, articuler leurs réflexions, croiser leurs regards pour mieux décrire, comprendre et expliquer les interactions en classe et au-delà les réussites et échecs des élèves. La question de la « circulation des savoirs » (Rayou, 2002) entre sociologie et didactique semble aujourd'hui incontournable.

42 Cette association passe par de nouvelles façons d'appréhender le système enseignement-apprentissage dans les deux champs. Comme le font très justement remarquer les chercheurs de l'équipe ESCOL[7] (Réseau RESEIDA-ESCOL, 2005), cela suppose que sociologues et didacticiens reconsidèrent leurs postures et démarches habituelles de recherche. Ce qui signifie pour les sociologues, sortir d'une « déscolarisation du scolaire qui prive le scolaire et donc le didactique de toute marge de manœuvre », aller vers l'étude des inégalités « en train de se faire », se pencher sur les modalités effectives des pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs et s'interroger davantage sur la nature des savoirs. Le « quotidien scolaire », les évolutions des curriculums ou encore des « formes scolaires » constituent un objet d'étude légitime dans le cadre d'une approche socio-didactique (Sirota, 1988, Vincent, 2004, Gasparini, 1998, Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Pour les didacticiens, cela suppose de parvenir à « se dégager de « l'asepsie sociale » qui naturalise le contexte d'enseignement », les recherches en didactique des disciplines ne peuvent plus se contenter d'une centration exclusive sur les enjeux de savoirs au prix d'une neutralisation de l'espace scolaire. Comme le souligne très justement Courtebras (2005, p. 816) « la mise en évidence d'obstacles didactiques ne doit en effet pas obérer celles, plus profondes, d'essences épistémologique et sociologique ». Tout ne se joue pas exclusivement hors ou entre les murs de l'école, l'espace de l'établissement et de la classe est bien le lieu de rencontre entre des dispositions incorporées et des interactions en situation, c'est au croisement des effets de contexte (social) et de situation (locale) que s'élabore la situation scolaire. La classe peut devenir un objet d'étude sociologique sans nier le passé des acteurs et leurs dispositions incorporées. Les contraintes structurelles macro limitent et contraignent l'action des acteurs tout en laissant ouvert un espace de co-construction et d'improvisation réglée qui à son tour modèle le niveau macro. Le projet est donc bien de faire de l'école et de la classe un objet d'étude socio-didactique sans décontextualiser, ni surcontextualiser les réalités scolaires observées.

43 Les deux recherches exposées précédemment permettent de comprendre comment les choix curriculaires, les critères de légitimité avancés, les démarches d'enseignement proposées peuvent faire l'objet d'une approche croisant une nécessaire attention à la nature des savoirs scolaires transmis sans ignorer les conditions sociales de leur production. Cependant dans ces travaux, la simple juxtaposition des approches micro et macro ne permet pas de réfléchir de façon suffisamment fine à l'articulation entre différents concepts qui se trouvent à l'intersection des champs sociologique et didactique et qui méritent pourtant d'être mis en tension l'un par rapport à l'autre. Tel est le cas, des liens qui unissent situation, contexte et milieu. Ce qui organise la situation c'est le présent significatif, l'expérience vécue et

l'intentionnalité de l'acteur. Alors que le passé et le « sens pratique » (1972) de l'agent structurent le contexte. Le contexte contraint alors que la situation libère. Qu'il s'agisse des contraintes inhérentes à « la forme scolaire » (Vincent, 2004) ou des nécessités de l'habitus (Bourdieu, 1972) ou encore de l'emprise institutionnelle (Chevallard, 1989), nul n'échappe aux « assujettissements » produits par le contexte. Le milieu, quant à lui, conjugue situation et contexte si on le considère, comme le suggèrent Amade-Escot et Venturini (2009), « à la fois dans ses aspects institutionnels (soulignés par Chevallard) et ses aspects situationnels (théorisés par Brousseau) » (p. 28). Les auteurs montrent qu'en contexte difficile, les conditions spécifiques d'enseignement contraignent la construction du milieu didactique qui reste toutefois le produit de l'action conjointe des professeurs et des élèves. Finalement situation et contexte se re-construisent dans un « milieu didactique » original où le présent et le futur ne sont jamais totalement conformes ni jamais totalement étrangers au passé.

44 Conjuguer ainsi situation, contexte et milieu constitue un moyen de rendre intelligible la fabrication des inégalités dans la classe qui sert de fil conducteur à nos recherches. L'analyse de la fabrication des inégalités en milieu scolaire à partir de l'étude de différents types de curriculum (déclaré, mis en œuvre, idéal) nous semble constituer un objet de recherche particulièrement propice à ce rapprochement sociodidactique. Cependant, les recherches présentées dans la seconde partie ne constituent qu'une amorce à la mise en place d'un programme de recherche plus ambitieux. Notamment, il faudra sans doute aller plus loin dans l'approche des contenus effectivement proposés en classe et reçus par les élèves pour comprendre les processus de nature socio-didactique à l'œuvre dans la production de ces inégalités. Nous voulons ainsi mieux comprendre comment les savoirs se distribuent entre les différentes catégories d'élèves, cerner les évolutions de la définition de la culture légitime en EPS, identifier les dispositifs en situation de classe les plus aptes à réduire les inégalités, identifier les procédures d'adaptation émergeant en situation de crise. Par exemple, nos recherches actuelles nous conduisent à observer les pratiques d'enseignement dans un contexte doté de contraintes très spécifiques, celui des établissements défavorisés dits « difficiles ». À partir d'une étude du savoir conçu, offert et construit dans la classe, nous observons de quelles façons se conjuguent des dynamiques locales de construction de savoirs en situation et des processus sociaux de reconfigurations d'un habitus professionnel lié au parcours des enseignants (Van Zanten, 2001a). Une fois de plus se croisent et s'entrelacent dans l'analyse production des savoirs dans la classe, interactions en situation et passé incorporé.

Pour conclure

45 Il n'est pas interdit au sociologue de se poser des questions didactiques et rien n'empêche le didacticien de poser un regard sociologique sur la réalité pédagogique (Perrenoud, 2002). La didactique peut s'adosser à la sociologie sans risque de vassalisation, la sociologie peut collaborer avec la didactique sans crainte de dérives prescriptives. La recherche en éducation a besoin de cette collaboration entre disciplines même si on sait qu'elle s'avère délicate du fait de la diversité des méthodes et des objets de recherche ainsi que des finalités des recherches engagées. Un des obstacles à cette association tient à la mise en lien entre passé et présent des acteurs. La difficulté consiste à reconstruire un passé supposé profiler présent et futur tout en étant lui-même reconfiguré par les expériences du présent. Comment appréhender le passé incorporé des acteurs dans le cadre même de situations d'interactions didactiques de classe ? En quoi le présent du temps scolaire et l'avancée du temps didactique (avancée des savoirs) sont-ils le produit à la fois de la dynamique interne des interactions et du contexte social importé dans la situation ? Ni produit d'une autoproduction créatrice, ni résultat de processus externes de détermination, le quotidien scolaire se construit à cette interface si difficilement saisissable. Des entreprises fructueuses de sociologisation du didactique ont vu le jour. L'analyse des processus de production d'inégalités sexuées en situation de transmission-appropriation des savoirs disciplinaires en EPS (Verscheure & Amade-Escot, 2004) ou encore la mise en évidence de « contrat didactique différentiel » prenant en considération les positions relatives des élèves au sein de la classe (Schubauer-Leoni, 2001) œuvrent dans le sens d'une articulation. De la même façon que le didacticien consent à prendre en considération le passé

incorporé de l'acteur, le sociologue accepte de franchir le seuil des classes. Les recherches actuelles permettent de transformer la classe en objet d'étude sociologique et d'appréhender le quotidien scolaire comme à la fois déterminé et autonome, institué et instituant, reproducteur et producteur. Autrement dit, les problématiques de recherche à venir se doivent de résister à la double tentation de la surscolarisation et de la déscolarisation.

46 Cette analyse a montré que le quotidien scolaire constitue bien un objet d'étude socio-didactique légitime mais qu'il ne se suffit pas à lui-même pour expliquer et comprendre ce qui s'y joue. Il est le lieu névralgique où se croisent enjeux de savoirs et système de dispositions des acteurs. Sur le plan théorique, on ne peut ignorer plus longtemps ce que les acteurs importent dans la situation. Il devient alors banal de rappeler qu'une activité de transmission-appropriation de savoirs est toujours socialement située. D'un point de vue empirique, le chantier reste ouvert. Des travaux sont engagés autour de problématiques telles que l'échec scolaire et l'enseignement en milieu difficile, la fabrication des inégalités, le rapport au savoir, notamment par l'équipe ESCOL ou encore par des chercheurs en didactique des sciences (Cappiello & Venturini, 2009). Dans tous les cas, il s'agit de mettre en évidence la pluralité des processus simultanément en interaction : caractéristiques sociales des élèves, traitement des savoirs proposé (avancée du savoir dans la séance, objets de savoir sélectionnés), dispositifs d'enseignement mis en œuvre (stratégies d'enseignement) et interactions développées ; processus constitutifs d'un ordre scolaire à la fois social et singulier (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Les voies du métissage, de l'interdisciplinarité, du croisement des regards entre didactique et sociologie sont ouvertes à qui veut mieux décrire, comprendre et expliquer ce qui se passe dans la classe à partir d'une réelle prise en compte du passé et du présent de la situation.

Bibliographie

Amade-Escot, C., Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, vol 3, n° 1, 7-44.

Baudouin, J.M., Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. *Raisons éducatives*, 7-26.

Bautier, E. (2004). Contexte, situation et milieu. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 223-234). Paris : INRP.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Droz.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*, Paris : Les Éditions de Minuit.

Béguin, P., Clot, Y. (2004). *L'Action située dans le développement de l'activité* [en ligne]. *@activités,* volume 1, 2. Page consultée le 15 mars 2006 de http://www.activites.org/

Boudon, R. (1979). *La Logique du social*. Paris : Hachette.

Bousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Page consultée le 20 avril 2005 de http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau. pdf

Butlen, D., Peltier-Barbier, M.L., Pezart, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'écoles enseignant les mathématiques en REP. *Revue française de pédagogie*, 140, 41-52.

Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Cappiello, P., Venturini, P., (2009). *L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences.* Communication présentée au 1er Colloque international de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? ». Genève. Suisse. Janvier.

Chevallard, Y. (1989). *Le Concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille : IREM.

Cicourel, A.V. (1979). *La Sociologie cognitive*. Paris : PUF. (1re édition 1973).

Combaz, G., (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.

Courtebras, B. (2005). *Socialisation et performances mathématiques. L'enseignement des probabilités aux élèves techniciens supérieurs.* Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2. Lyon.

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*, 9, 35-43.

Derouet, J.-L. (1999). Éditorial. *Éducation et Sociétés*, 4, 5-14.

Dubet, F., (1994). *Sociologie de l'expérience*.Paris : Le Seuil.

Dubet, F., (2009). *Le Travail des sociétés*. Paris : Le Seuil.

Durand, M., (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Éditions Revue EPS.

Durkheim, E., (1980). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF. (1re édition 1922)

Duru-Bellat, M., (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. Paris : PUF.

Forquin, J.-C., (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boaeck-Wesmael.

Forquin, J.-C., (1997). *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Garfinkel, H., (2007), *Recherches en éthnométhodologie. Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), trad. fr., PUF. (1re édition 1967)

Giddens, A., (1987). *La Constitution de la société-Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF. (Édition originale : 1984).

Gasparini, R. (1998). *La Discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre social*. Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Gréhaigne, J.-F., Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation : three key elements for a constructivist perspective of learning process in team sports. In R. Feingold, R. Rees, G. Barette, L. Fiorentino, S. Virgilio & E. Kowalski (Eds.). *Éducation for life* (p. 109-118). New York : Adelphi University.

Gréhaigne, J.-F., (1992). *L'Organisation du jeu en football*. Paris : Actio.

Hébrard, A., (1986) *L'Éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Paris : PUF.

Isambert-Jamati, V., (1984), *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Isambert-Jamati, V., Grospiron M.-F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long. *Études de linguistique appliquée*, 54, 69-97.

Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. *Raisons éducatives*, 27-44.

Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique, entretien avec B. Lahire. *Éducation et sociétés*, 4, 29-56.

Lahire, B., (1998), *L'Homme pluriel*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation & didactique*, 1,73-81.

Langouet, G., (1985). *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*. Paris : PUF.

Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel (Eds.), *Les Sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline* (p. 79-112). Paris : L'Harmattan.

Monnier, N., Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 59-73.

Mugny, G., (coord), (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.

Musard, M., Poggi, M.-P., Wallian, N. (2008). *Observatoire des Recherches sur l'Intervention en Sport (ORIS) : analyse de contenu des communications aux biennales de l'ARIS de 2000 à 2006.* Communication présentée à la 5e Biennale de l'ARIS Rodez. Mai.

Nachon, M. (2004). *Interactions en EPS : le cas du basket-ball. Approche des compétences sémiolangagières et construction de savoirs*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Didactique, Sémiotique, Université de Franche Comté, Besançon.

Parlebas, P., (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris, PUF.

Passeron, J.-C., (2006, 1re Ed : 1991). *Le Raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.

Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. In Université de Genève. *Site de Philippe Perrenoud*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html

Poggi-Combaz, M.P. (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *Année sociologique*, vol. 52/2002, 471-495.

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. (2007). Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement difficile. *Science et Motricité*, 2, 61, 101-130.

Poggi, M.P., Musard, M., Brière, F. (2010). *Teaching phys. Ed. in disadvantaged high schools : "professional habitus" reconversion and curriculum choices.* Communication présentée à l'AIESEP. La Coruna. Espagne. Octobre.

Rayou, P. (2002). La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société. *Éducation et sociétés*, 9, 5-12.

Réseau RESEIDA-ESCOL. (2005). *Programme de recherche*. Page consultée le 8 juillet 2007 de http:// escol.univ-paris8.fr/article.php3?id_article = 81

Rochex, J.-Y. (2007). *Conférence d'ouverture*. Communication présentée au colloque international du Pôle Nord-Est des IUFM « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves ». Besançon. Mars

Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie,* 135, 35-44.

Roulet, E. (1981). Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 44, 7-39.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.

Schubauer-Leoni, M.-L. (2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. *Raisons Éducatives*, 329-352.

Sensevy, G. (2009). *Jeux d'apprentissage, mésogénèse, chronogénèse. Une approche du travail de régulation du professeur*. Intervention au séminaire de recherche du GRIAPS (groupe de recherche sur l'intervention en activités physiques et sportives), le 5 février 2009.

Singly de, F. (2002). La sociologie, forme particulière de conscience. In B. Lahire (Dir.), *A quoi sert la sociologie ?* (p. 13-42). Paris : Éditions la découverte.

Sirota, R., (1988), *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIV, 227-254.

Van Zanten, A., (2001a). *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2001b). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, vol. XXIX 1, 13-35.

Vergnaud, G. (1992). La didactique a-t-elle besoin de la sociologie ? In E. Plaisance (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation* (p. 239-244). Paris : INRP.

Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, 66, 69-97.

Vincent G., (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon : Éditions des Presses Universitaires de Lyon.

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*, 18, 156-177.

Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In J.C. Forquin, *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 351-376). Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Notes

1 Même si bien sûr il existe des courants en didactique : cf. Brousseau, Vergnaud, etc.

2 Nous avons utilisé la classification de P. Parlebas (1986) qui appréhende l'activité du pratiquant en termes de rapport à autrui (situation d'interaction motrice : coopération ou

opposition) et de rapport à l'environnement (situation d'incertitude : milieu stable ou fluctuant).
3 Nous avions demandé aux enseignants d'attribuer une note à différentes APS sur leur pouvoir formateur.
4 Du fait des modalités d'affectation des enseignants, exercent en établissements défavorisés davantage d'enseignants jeunes, fraîchement sortis de formation, moins souvent enclins à hiérarchiser les APSA entre elles du point de vue de leur pouvoir formateur mais, par ailleurs, moins armés pour enseigner une palette élargie d'APSA provoquant ainsi un repli sur l'enseignement d'APSA traditionnellement couvertes par la formation initiale.
5 Selon Gréhaigne et Godbout (1998) : le débat d'idées est « un instrument pédagogique au cours duquel l'apprenant confronte ses stratégies d'action avec ses pairs ». Il se déroule sous la forme d'une situation d'interlocution au sein des équipes (5 minutes) animée par le chercheur et positionnée entre deux séquences de jeu.
6 Le corpus utilisé relève d'une analyse secondaire de données produites par une recherche de M. Nachon (2004) dans le cadre d'une thèse de troisième cycle. Données exploitées avec l'aimable autorisation de l'auteur que nous remercions ici.
7 L'équipe ESCOL, Éducation Scolarisation, fondée en 1987 par Bernard Charlot, est aujourd'hui sous la responsabilité de Stéphane Bonnéry.

Pour citer cet article

Référence électronique

Marie-Paule Poggi et Julien Moniotte, « Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 5, no. 1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2013, consulté le 17 décembre 2012. URL : http://educationdidactique.revues.org/1026

Référence papier

Marie-Paule Poggi et Julien Moniotte, « Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? », *Éducation et didactique*, vol. 5, no. 1 | 2011, 29-44.

À propos des auteurs

Marie-Paule Poggi
(université de Franche-Comté, Laseldi-GRIAPS)
Julien Moniotte
(université de Franche-Comté, Laseldi-GRIAPS)

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumés

L'objet de cet article est de s'interroger sur les possibilités et les limites d'une interprétation sociologique du curriculum en EPS. En effet, nos recherches s'inscrivent dans un projet de tentatives de problématisation sociologique de problèmes didactiques. En quoi la sociologie, avec ses cadres conceptuels, ses outils méthodologiques, son regard propre sur le monde social peut-elle être une ressource pour la didactique ? Il nous semble qu'une association fructueuse entre didactique et sociologie est possible et souhaitable. Dans cette perspective que nous pourrions qualifier de « socio-didactique » (Johsua, 1999), nos travaux de recherche s'orientent plus particulièrement vers l'étude des processus de fabrication des inégalités par et dans l'école dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive.

What place for the sociological in the researches in didactic of the physical education?

The aim of this study is to question about possibilities and limits of the sociological approach of the physical education pedagogical content knowledge. As didactics is defined as being a systematic reflection on PCK within the teaching/learning system, the target is to propose a sociological view on this object. How can sociology be a source for renewing the research by the mean if its frameworks, its methodological tools, and its own comprehension of the social world? A fruitful association between didactics and sociology is possible and desirable. In this prospect called «socio-didactics» (Joshua, 1999), the research object that will be developed will focus more particularly on the processes of inequities manufacturing made by/in school during physical education lessons.

Entrées d'index

Mots-clés : sociologie – didactique – éducation physique et sportive – inégalités sociales – curriculum
Keywords : sociology, didactic, physical education, social inequities, curriculum