

# PROPOS SUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Recueil thématique de citations (✍️) et de textes (📖)  
relatifs à l'enseignement de l'EPS



A - D

Vincent LAMOTTE

## **SOMMAIRE**

### **A**

Adolescence  
Anticipation  
Apprendre / Apprentissage  
Apprentissage moteur  
Apprentissage (théories)  
Apprentissage (adaptation)  
Apprentissage (behaviorisme)  
Apprentissage (cognitivism)  
Apprentissage (conditions d')  
Apprentissage (constructivisme)  
Apprentissage (écologique)  
Arbitrage  
Art / Artistique  
Athlétisme  
Attitude  
Autonomie  
Autorité

### **B**

But

### **C**

Citoyenneté  
Classes difficiles  
Classification  
Compétence  
Compétition  
Conflit sociocognitif  
Connaissance de soi  
Connaissance du résultat  
Consigne  
Contenu  
Contrat didactique  
Contrat pédagogique  
Coopération  
Corps  
Créativité  
Culture

### **D**

Danse  
Décalage optimal  
Démonstration  
Désir  
Dévolution  
Didactique  
Discipline scolaire

## ADOLESCENCE

### Citations

- L'adolescence est surtout un processus psychique, un ensemble de systèmes, qui ouvrent aux remaniements de la personnalité, favorisent sa maturation dans la résolution des conflits de base (Tony Anatrella, *Interminables adolescences*, p.14, 1988).
- Quitter l'enfance, faire disparaître l'enfant en nous, c'est une mutation. Ça donne parfois l'impression de mourir. Ça va vite, quelque fois trop vite. La nature travaille à son propre rythme. Il faut suivre et on n'est pas toujours prêt. On sait ce qui meurt, mais on ne voit pas encore vers quoi on va (Catherine Dolto-Tolitch, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, p. 13, 1989).
- Les homards, quand ils changent de carapace, perdent d'abord l'ancienne et restent sans défense, le temps d'en fabriquer une nouvelle. Pendant ce temps-là, ils sont très en danger. Pour les adolescents, c'est un peu la même chose (Françoise Dolto, Catherine Dolto-Tolitch, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, p. 14, 1989).
- Pendant cette période, on est complètement assujéti au MIROIR, au reflet inerte renvoyé par la glace, au reflet vivant que l'on cherche à lire dans les yeux des autres. On y guette le surgissement de soi-même conforme à une image idéale (Françoise Dolto, Catherine Dolto-Tolitch, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, p. 23, 1989).
- La « crise » d'adolescence dont on parle, ce n'est pas plus une crise que ne l'est l'accouchement (Françoise Dolto, Catherine Dolto-Tolitch, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, p. 126, 1989).
- Le bain émotionnel dans lequel se situe l'adolescent est la base de l'élaboration des relations dominantes à son environnement matériel et humain, il constitue la modalité essentielle de la sociabilité (Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, p. 135, 1995).
- L'adolescent ne s'aime pas ou plutôt s'aime mal. Il se sent menacé, étranger à lui-même dans ce corps en mutation. L'harmonie corps-psyché qui existait pendant l'enfance est rompue et c'est bien souvent le corps qui lui servira à exprimer son malaise (Marie-Christine Aubray, *La question du corps convoqué*, p. 41, *Pédagogie et didactique des pratiques d'entretien corporel pendant les cours d'EPS, Université d'été Houlgate*, 1995).
- Et c'est là où réside la richesse des pratiques d'entretien corporel. Si ce corps, par l'intermédiaire de telles pratiques, se révèle être apaisé, pourquoi pas beau (dans le fantasme), en tout cas renarcissisé et donc moins dangereux, alors l'adolescent pourra se sentir mieux dans "sa peau" et donc mieux dans sa "tête" (Marie-Christine Aubray, *La question du corps convoqué*, p. 44, *Pédagogie et didactique des pratiques d'entretien corporel pendant les cours d'EPS, Université d'été Houlgate*, 1995).
- L'adolescence est une conquête identitaire qui s'appuie sur la qualité des acquis antérieurs tout en les dénigrant (Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, p. 116, 1995).
- Les pratiques corporelles sont au centre des problématiques de l'adolescence (Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, p. 126, 1995).
- L'adolescence est donc la période des investissements soumis à la fluctuation des essais et des erreurs. Les choix y sont guidés par des représentations imaginaires plus que par des logiques rationnelles d'adulte. La permanence des investissements n'est que relative aux gains psychiques que la relation d'objet est susceptible d'apporter (Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, p. 128, 1995).
- Pour construire sa nouvelle identité, le jeune devra donc faire appel au double registre de la projection et de l'identification (Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, p. 130, 1995).
- L'adolescence est le temps de la désillusion, elle est le moment durant lequel, pour devenir adulte, il faut faire le deuil de l'illusion de sa toute puissance (Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, p. 131, 1995).
- L'adolescence est une souffrance identitaire, c'est une période de reconstruction de ses limites, de sa sexualité, de sa position/opposition aux adultes et aux autres adolescents. Lorsque cette phase du développement est couplée à d'autres sources de perturbation, le conflit identitaire devient prévalent (Pierre Therme, *Exclusion, intégration*, p. 108, *In Ce qui s'apprend en EPS, Colloque SNEP*, 1996).
- Lorsque les corps quittent la neutralité et l'uniformité de l'enfance, ce qui éclate en plein jour, ce sont les différences (Françoise Labridy, *Du passé faisons un avenir, Cahiers pédagogiques n°361*, p. 65, 1998).
- (La période d'adolescence) Celle-ci est d'autant plus traumatisante pour ces jeunes qu'elle est souvent accompagnée d'un sentiment d'échec et de frustration (Yves Million, *Enseigner l'EPS dans une ZEP à Toulouse*, p. 43, *Revue EPS n°274*, 1998).
- Particulièrement pour les préadolescents et les adolescents peu performants et/ou qui sont insatisfaits de leur apparence physique, le temps d'EPS peut être mal vécu, car ils s'y donnent à voir et les regards ou réflexions peuvent blesser (Jean-Pierre Garel, *Quelques éléments de réponses pédagogiques à la violence*, *Revue Contre-Pied n°4*, p. 30, 1999).
- Le modèle sportif, c'est être le meilleur, supporter la comparaison à l'autre mais aussi, être rapide et motivé. Autant de paramètres qui sont, pour l'adolescent autant d'obstacles à la construction de sa personne (Céline Garcia, *Cet « autre » inaccessible*, *Revue Corps et culture n°5*, en ligne, p. 7, 2000).
- L'objectif que doit se donner l'éducation est de donner confiance à l'enfant en lui-même et en les

autres, de lui faire comprendre qu'il n'est pas le jouet impuissant de forces qui le dépassent mais au contraire, qu'il a, dans une très large mesure, la maîtrise de son destin (Maurice Tubiana, L'éducation à la santé chez les adolescents aujourd'hui et le rôle de l'enseignant d'EPS, Revue Hyper n°212, 2001).

- La prise de risques physiques, constatée objectivement par l'adulte, semble être pour l'adolescent une mise à l'épreuve ou une découverte de ses capacités nouvelles, nécessaire pour vérifier ses limites avant de les intégrer (Hervé Corre, À l'adolescence, ça bouge ! Revue Enfance et psy n°20, p. 74, 2002).

- L'adolescent souffre de ne pouvoir dissimuler son corps, surtout s'il est (ou s'il se considère) en échec (Hervé Corre, À l'adolescence, ça bouge ! Revue Enfance et psy n°20, p. 74, 2002).

- Plus les modifications du corps sont importantes et rapides, plus les répercussions sont sensibles sur les comportements (Hervé Corre, À l'adolescence, ça bouge ! Revue Enfance et psy n°20, p. 78, 2002).

- Au moment de l'adolescence, quand les assises du sentiment de soi sont encore à vif, fragiles, vulnérables, le corps est le champ de bataille de l'identité. Il est à la fois inéluctable, à soi, racine identitaire, mais simultanément il effraie par ses changements, les responsabilités qu'il implique envers les autres, la sexualisation, etc. Il est une menace pour le Moi (David Le Breton, Un pari pour exister, Les Cahiers Pédagogiques n°411, p. 12, 2003).

- Les adolescents ont besoin de se mettre à l'épreuve par la souffrance. Les efforts excessifs ont alors une fonction d'initiation. Si cette fonction d'initiation est supprimée par la culture, les enfants ne savent pas comment exprimer le surgissement de ce désir, ils sont anxieux et très souvent, la conséquence est l'agression par la crainte (Boris Cyrulnik, L'enfant difficile considéré comme un être singulier, p. 13, Revue EPS n°309, 2004).

- La culture des pairs supplante celle des pères, la transmission s'efface devant l'imitation (David Le Breton, La scène adolescente : les signes de l'identité. Revue Adolescence n°53, p. 589, 2005)

- S'il effraie par ses changements, les responsabilités qu'il implique envers les autres, s'il est une menace pour le Moi, le corps est là, comme une attache au monde, seule permanence tangible, unique moyen de reprendre possession de son existence (David Le Breton, La scène adolescente : les signes de l'identité. Revue Adolescence n°53, p. 594, 2005).

- Le corps est pour l'adolescent le champ de bataille de son identité en voie de constitution, la ligne de front de son ajustement propice au monde (David Le Breton, La scène adolescente : les signes de l'identité. Revue Adolescence n°53, p. 594, 2005).

- L'adolescence évolue dans un bain émotionnel dont le corps est le médiateur (Pierre Therme, p. 76, De l'incontournable prise en compte des émotions en EPS, Les Cahiers du CEDRE n°5, 2006).

- Les souffrances adolescentes relèvent moins du pathologique que d'un écart provisoire lors d'une douloureuse naissance à soi-même (David Le Breton, Souffrances adolescentes et conduites à risque, p. 38. In Armand Touati, Jeunes, du risque d'exister à la reconnaissance, 2006).

- L'adolescent a besoin d'avoir en face de lui des adultes qui font respecter la loi et qui la respectent eux-mêmes pour pouvoir intégrer que la loi s'impose à tous, que nul n'est au-dessus de la loi (Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat, Élèves difficiles, profs en difficulté, P. 72, Éditions Chronique sociale, 2006).

- Les difficultés ne naissent pas des transformations du corps mais du sentiment éventuel de différence, à un âge où, chacun sait, il est important de s'identifier au groupe (Michel Fize, Le plus bel âge de la vie, Les grands dossiers des Sciences Humaines, n°8, p. 40, 2007).

- Une capacité émergente à l'adolescence est le développement de la pensée abstraite et de la pensée réflexive. L'évolution de la pensée constitue une véritable révolution dans la relation de l'adolescent avec le monde extérieur et avec lui-même (Nicole Catheline, Véronique Bedin, Les tempêtes de l'adolescence, Les grands dossiers des Sciences Humaines, n°8, p. 42, 2007).

- Le collège est le principal lieu où les 12-15 ans façonnent et expérimentent leur appartenance à une génération, à un « nous » distinct du monde des adultes et de l'enfance (Isabelle Danic, Les grands dossiers des Sciences Humaines, n°8, p. 45, 2007).

- L'adolescence est un changement d'une telle radicalité que cela peut donner à l'adolescent le sentiment d'une profonde étrangeté à soi-même, comme si son corps ne lui appartenait plus, comme si cette réalité lui était imposée et pouvait lui être hostile ; une source de menace (François Marty, Adolescence et émotion, une affaire de corps, Revue Enfance et psy n°49, p. 45, 2010).

- Les transformations physiques des jeunes peuvent se traduire par une mise à distance du corps (Florence Mottot, Adolescence, l'introuvable crise, Revue Sciences Humaines n°193, p. 38, 2008).

- La transgression s'avère nécessaire à l'adolescent dans la mesure où elle lui permet de progresser, de rompre avec les images parentales (Pierre Goslin, Qu'est-ce que l'adolescence, p. 19. In Lucile Lafont, L'adolescence, 2011).

- Les caractéristiques du cours d'EPS expliquent en partie les difficultés de certains élèves : mise en scène du corps, tenue adaptée, composition des équipes... (Bernard Lefort, Sandrine Toker, Le professeur d'EPS face à des adolescents, p. 112. In Lucile Lafont, L'adolescence, 2011).

- Communiquer l'envie d'apprendre n'est toutefois pas une mince affaire, notamment lors de la période de l'adolescence où le corps est en mouvement et visible aux yeux des autres (Yves Bruant, Quelles stratégies pédagogiques face aux adolescents d'aujourd'hui ? p. 14, Revue EPS n°366, 2015).

- Après le « désir d'adolescence » vient donc, vers 15 ans, le « déni d'adolescence » (Yves-Félix Montagne, Carte blanche à Michel Fize, Revue STAPS n°108, p. 26, 2015).

- L'adolescence est avant tout une période active de construction identitaire par interaction dialectique

entre identité personnelle et identité sociale (Frédéric Fouchard, Amélie Coutinat-Camps, De l'importance du soi physique à l'adolescence, Revue EPS n°369, p. 52, 2016).

#### **Textes**

- Pour exister socialement, l'adolescent a besoin de consommer des objets, de pratiquer des activités qui interviennent aujourd'hui directement sur la délimitation de son identité singulière et sociale. L'exclusion pourrait être, d'une part, l'expression du décalage entre le bain de sollicitations médiatiques et les possibilités réelles du sujet. L'adolescent est d'autant plus perméable à ces sollicitations qui s'adressent au canal émotionnel, qu'il développe ses adaptations à l'aide, presque exclusive, de ce canal (Pierre Therme, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, p. 48, Éditions PUF, 1995).

### **ANTICIPATION**

#### **Citations**

- Une conduite est anticipée si et seulement si elle est régulée représentativement (Jean-Francoise Chatillon, Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes, p. 325, in Pierre Arnaud, Gérard Broyer, La psychopédagogie des activités physiques et sportives, Privat, 1985).  
- D'une manière générale, les mécanismes d'anticipation contribuent à diminuer le temps de traitement de l'information (Jacques Mariot, Stéphane Delerce, L'enseignement en milieu scolaire, p. 25, Revue EPS n°302, 2003).

### **APPRENDRE / APPRENTISSAGE**

#### **Citations**

- Il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable (Maurice Reuchlin, Psychologie, PUF1983).  
- Tout apprentissage est fondé sur un désir c'est-à-dire sur un processus qui ne peut être compris comme pur processus cognitif. Pouvoir apprendre signifie être capable de conquérir progressivement sa relation aux autres et à l'environnement (Françoise Labridy, Ni banalisation, ni dramatisation, p. 77. In Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, 1989).  
- Aussi faut-il substituer à une conception linéaire trop simple où les connaissances formalisées seraient dévoilées progressivement à un sujet dont la qualité essentielle serait d'être passivement « réceptif », « attentif », « à l'écoute », une conception plus dynamique où ces connaissances sont intégrées dans le projet du sujet et, d'une certaine manière, ne vivent que dans et par lui (Philippe Meirieu, Apprendre... oui mais comment, p.57, 1991).  
- L'apprentissage, devant une difficulté, est, presque toujours, la solution la plus coûteuse (Philippe Meirieu, Apprendre... oui mais comment, p 169, 1991).  
- Apprendre c'est investir du désir dans un objet de savoir (Michel Develay, Pour une pédagogie du sens, p. 45, Spirales n°4, 1992).  
- Apprendre n'est pas ajouter, mais transformer (Jean-Pierre Astolfi, Comment les élèves apprennent-ils ? p. 27, Revue Sciences Humaines n°32, 1993).  
- Il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire pour savoir le faire ; et, plus fondamentalement encore, il ne suffit pas de savoir faire pour faire (Philippe Meirieu, La pédagogie : entre savoirs et savoir-faire, p. 116. In Alain Bentolila, Les entretiens Nathan, 1995).  
- Je me pose la question de savoir si ce que les APS peuvent gagner en attractivité et en proximité par rapport à l'expérience non scolaire des élèves, elles ne le perdent pas en partie du point de vue de la reconnaissance par les élèves de la nécessité de l'apprentissage (Jean-Yves Rochex, Rapport des jeunes au système éducatif, Revue EPS n°262, p. 98, 1996).  
- Apprendre suppose une acculturation à ce qui nous est étranger, que nous devons effectuer par nous-mêmes, en dépit de l'insuffisance de nos moyens conceptuels à ce moment-là. (Jean-Pierre Astolfi, Le paradoxe pédagogique, Revue Sciences Humaines Hors Série n°12, p. 11, 1996).  
- Apprendre est cette démarche par laquelle l'apprenant élabore un savoir nouveau, une compétence nouvelle, une attitude nouvelle. Cette démarche comprend une dimension cognitive par le traitement de l'information, une dimension affective par les attitudes développées, une dimension volontaire par la prise de distances et l'implication personnelle que suppose sa conduite (Jean Berbaum, Apprendre à... apprendre, Revue Sciences Humaines Hors-série n°12, p. 41, 1996).  
- Apprendre, c'est se mettre pour un temps en déséquilibre, affronter ses limites, la peur de ne pas savoir, le risque de dépenser de l'énergie en pure perte (Philippe Perrenoud, Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! Revue Migrants-Formation n°104, p. 168, 1996).  
- Seuls les apprenants peuvent élaborer leur significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont. En d'autres termes, l'élève n'est pas seulement « acteur » de ce qu'il apprend. Il est « auteur » de ce qu'il apprend. On ne peut jamais apprendre à sa place (André Giordan, Apprendre ! p. 16, Belin, 1998).

- Apprendre est – et demeurera – un processus coûteux en temps et en énergie, qui suppose de se dépouiller de ses certitudes, d'abdiquer tout espoir d'efficacité immédiate et de s'engager dans une démarche dont on ignore à l'avance les satisfactions que l'on pourra en tirer (André Giordan, Apprendre ! p. 76, Belin, 1998).
- Au départ, apprendre procède d'une intention, d'un projet – même implicite – motivé par un besoin, un désir, un manque. L'individu n'agit que sous l'emprise d'un besoin (André Giordan, Apprendre ! p. 89, Belin, 1998).
- Le travail d'apprentissage peut remettre douloureusement en question le savoir antérieur jusqu'à rendre l'apprentissage impossible quand ce savoir antérieur est constitutif d'une identité extrêmement fragile et que le savoir à appréhender, trop éloigné de ce que l'on est, menace la personnalité entière (Françoise Hatchuel, La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques, p. 38, Revue Française de Pédagogie n°127, 1999).
- Tout acte d'apprentissage implique un puissant rapport affectif entre l'enseignant et l'enseigné (Marcel Bergé, Pas de pédagogie sans risques... Revue Contre-Pied n°4, p. 35, 1999).
- Apprendre n'est pas toujours une partie de plaisir (André Giordan, EPS interroge... p. 14, Revue EPS n°279, 1999).
- Il n'y a pas d'apprendre sans affect, c'est le « moteur » de l'ensemble du processus (André Giordan, EPS interroge... p. 17, Revue EPS n°279, 1999).
- Pour apprendre, il faut se sentir en sécurité, car apprendre, c'est risquer, tenter et explorer (Roland Viau interviewé par Jean-Michel Zakhartchouk, Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ? Les cahiers pédagogiques n°429-430, p. 9, 2005).
- Pour apprendre, il faut le *vouloir* bien sûr, mais aussi le *pouvoir* et en avoir l'*opportunité* (Roland Viau interviewé par Jean-Michel Zakhartchouk, Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ? Les cahiers pédagogiques n°429-430, p. 9, 2005).
- L'apprentissage ne se décrète pas... et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel : c'est le principe de liberté (Philippe Meirieu, Pédagogie : le devoir de résister, p. 80, Éditions ESF, 2007).
- Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que la situation présentée pose un ou des problèmes à l'apprentissage (Laurence Blondel, Jacques Vettraino, Prendre en compte les émotions dans l'enseignement de l'EPS, p. 27. In Nadine Debois, Laurence Blondel, Jacques Vettraino, *Les émotions en EPS*, Éditions Revue EPS, 2007).
- S'engager dans un processus d'apprentissage, c'est accepter une phase, parfois longue, de désadaptation et d'inconfort (Laurence Blondel, Jacques Vettraino, Prendre en compte les émotions dans l'enseignement de l'EPS, p. 35. In Nadine Debois, Laurence Blondel, Jacques Vettraino, *Les émotions en EPS*, Éditions Revue EPS, 2007).

### 📖 Textes

- Sans doute en va-t-il ainsi de tout apprentissage sérieux, donc difficile. Il comporte nécessairement un moment du « tout ou rien », un moment où il faut faire l'acte dans sa totalité quitte à le manquer totalement. « Totalement », car l'échec ne met pas seulement en cause l'acte mais la personne elle-même ; c'est elle qui peut tomber, se faire mal, se blesser, se ridiculiser en public. Finalement, la difficulté essentielle de l'apprentissage vient de ce que les « erreurs » ne concernent pas seulement les parties de l'acte à apprendre, ni même l'acte dans sa totalité, mais qu'elles peuvent être un échec pour le sujet lui-même (Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre ? p. 63, 1980, Éditions PUF, 10<sup>e</sup> édition, 2010).
- Nous n'en sortons pas sans cette évidence : c'est l'élève qui apprend et lui seul. Il apprend à sa manière comme n'a jamais appris ni apprendra personne. Il apprend avec son histoire en partant de ce qu'il est, de ce qu'il sait. Aucune pédagogie ne peut faire l'économie de ce phénomène ; toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève, dans ses connaissances empiriques, ses représentations, son vécu. Apprendre, c'est toujours, d'abord être impliqué et se dégager progressivement de cette implication première pour accéder à l'abstraction, c'est un parcours singulier que personne ne peut faire à votre place. C'est pourquoi la plupart des pédagogues affirment qu'il convient de partir de l'élève, de ses besoins et de ses intérêts. Et ils ajoutent justement que l'on ne doit pas s'en tenir là, que l'on doit aussi lui fournir des outils pour dépasser ses besoins et ses intérêts, lui permettre d'accéder à des représentations épurées, à des connaissances scientifiques. La pédagogie en ce sens, n'est rien d'autre que l'art de la médiation : elle bricole dans l'intermédiaire, s'ingénie à construire une arche entre l'enfant et le savoir... (Philippe Meirieu, L'école mode d'emploi, p. 95, ESF, 1991).
- Apprendre à la fois "avec" et "contre"  
Pour tenter de comprendre ou de réaliser une action, l'élève ne peut s'appuyer que sur ses propres conceptions. Elles lui fournissent son cadre de questionnement et ses références. C'est à travers elles qu'il interprète la situation, qu'il recherche et décode les différentes informations. Cependant tout apprentissage significatif ne peut se réaliser que par rupture avec ses conceptions initiales. Pour qu'il y ait acquisition d'un savoir par l'apprenant, l'ensemble de sa structure mentale doit être transformé. Son cadre de questionnement doit être complètement reformulé, sa grille de références largement

réélaborée. Pour apprendre, l'apprenant doit aller le plus souvent contre sa conception initiale. Mais il ne pourra le faire qu'en faisant "avec", et cela jusqu'à ce qu'elle "craque", car cette dernière lui paraîtra limitée ou moins féconde qu'une autre qu'il aura déjà formulée. Encore faut-il qu'il ait l'occasion de faire fonctionner une telle approche. (...) Il faut plutôt envisager une émergence dans laquelle les conditions extérieures à l'apprenant interfèrent en priorité. Si l'élève apprend et ne peut le faire que par lui-même, son apprentissage lui est dicté (disons facilité) par son environnement. (André Giordan, Représentations et conceptions. In Représentations et conceptions en didactique, p. 25, CRDP Alsace, 1997).

## APPRENTISSAGE MOTEUR

### Citations

- Il n'y a apprentissage moteur que s'il y a un problème moteur à résoudre et que, par conséquent, l'activité de résolution de problèmes moteurs doit être au cœur de toutes les acquisitions motrices à l'école (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, p. 23, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).
- Apprendre, c'est toujours chercher à solutionner les problèmes que pose l'habileté que l'on veut acquérir (Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, Enseigner l'éducation physique au secondaire, p. 51, De Boeck, 1998).
- Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que les tâches soient d'un niveau de difficulté suffisant pour que l'élève cherche des stratégies ou des comportements nouveaux (Jean-Pierre Famose, p. 9, Apprentissage moteur et motivation, Conférence Poitiers 18 janvier 2002).
- Il ne peut y avoir d'apprentissage réel sans faire apparaître des contraintes, prélude à l'adaptation (Patrick Yeyesseyre, Savoir construire une situation d'apprentissage, p. 25, Revue EPS n°299, 2003).
- D'où la nécessité d'acquérir, pour apprendre de manière efficace, non seulement des stratégies d'apprentissage mais aussi un ensemble de stratégies motivationnelles, volitionnelles, de gestion des émotions et du contexte ainsi qu'un certain nombre de croyances sur soi, la tâche, la nature de l'habileté... (Jean-Pierre Famose, À propos de l'apprentissage auto-régulé, Revue EPS n°300, p. 13, 2003).
- Ce que l'on doit apprendre pour le faire, il faut le faire pour l'apprendre (Marc Durand, Enseigner l'EPS aujourd'hui, p. 9, Revue EPS 1 n°120, 2004).
- Une grande partie des progrès moteurs est liée à des transformations des processus sensorimoteurs (Serge Testevuide, Observer le mouvement des élèves en EPS et favoriser la transformation de leurs conduites motrices, p. 107. François Hug, Le mouvement, Éditions Revue EPS, 2009).
- L'apprentissage moteur repose d'abord sur la modification du comportement existant et ensuite sur la stabilisation de la nouvelle solution (Jean-Jacques Temprado, Apprentissage moteur : quel usage des connaissances scientifiques ? Revue EPS n°340, p. 7, 2010).

## APPRENTISSAGE (THEORIES D')

### Citations

- Les différences entre les théories doivent permettre non seulement de créer une dynamique dans le monde de l'EPS, mais aussi de choisir, suivant l'APS, l'habileté motrice, la tâche et les ressources, l'approche qui peut expliquer la réponse de l'élève à un moment donné de son cursus (Sabine Cornus, Christelle Marsault, Repenser l'EPS à partir de l'approche écologique, Revue EPS n°302, p. 15, 2003).

### Textes

- Dans le domaine du contrôle moteur et de l'apprentissage, deux grandes approches - celle de la psychologie cognitive et celle de la psychologie écologique - se partagent en quelque sorte le champ conceptuel. Sur un plan général, elles se différencient principalement par la place et le rôle qu'elles accordent aux structures mentales prescriptives - représentation, connaissances, plan, programme moteur, schéma - dans la production des habiletés motrices. L'approche cognitive postule que les relations entre la perception et l'action sont médiées par des structures prescriptives élaborées temporairement et/ou stockées au niveau central. L'approche écologique, au contraire, postule que le recours à des structures mentales prescriptives n'est pas nécessaire parce que (1) l'information qui spécifie l'action est directement disponible pour l'acteur dans son environnement et que (2) le système moteur possède des propriétés d'auto-organisation ne nécessitant pas le recours à un programme moteur ni de « paramétrisation » spatio-temporelle précise de la commande centrale (Michel Laurent, Jean-Jacques Temprado, Apprentissage et contrôle du mouvement dans les APS, Dossier EPS n°28, Recherche et pratiques des APS, p. 68, 1996).

## APPRENTISSAGE (ADAPTATION)

### *✍ Citations*

- Entre assimilation et accommodation, un équilibre (au sens banal) est nécessaire pour conduire à une adaptation complète (Michel Laurent, La connaissance et l'action chez l'enfant. Problèmes théoriques et applications, In Michel Laurent, Pierre Therme, L'enfant par son corps, p. 169, Actio, 1987).
- L'adaptabilité exige une distanciation vis-à-vis du vécu vers une conceptualisation des situations (Paul Goirand, Pour une conception unitaire de l'EP : pratique polyvalente des APS, p. 8, Revue Spirale n°3, 1990).
- L'apprentissage par adaptation impose de considérer la réponse non pas comme une erreur, mais comme une adaptation momentanée, représentative d'une « logique » sur laquelle l'enseignant veut intervenir (Raymond Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, p. 180, 1995).
- La prise en compte des conceptions de l'apprenant doit impérativement devenir le point de départ de tout projet éducatif (André Giordan, Apprendre ! p. 30, Belin, 1998).
- L'apprentissage résulte d'une adaptation personnelle dans un contexte culturel (Michel Récopé, l'adaptation au cœur des apprentissages, p. 30. In Michel Récopé, L'apprentissage, 2001).
- Il ne peut y avoir d'apprentissage réel sans faire apparaître des contraintes, prélude à l'adaptation (Patrick Veysseyre, Construire une situation d'apprentissage, p. 25, Revue EPS n°299, 2003).

## APPRENDRE (BEHAVIORISME)

### *✍ Citations*

- Appliqué à la lettre, le modèle transmissif fait perdre progressivement à l'élève le goût du sens critique qui joue pourtant un rôle moteur dans l'apprendre. Sans compter qu'il stérilise l'imagination, la créativité et la faculté d'adaptation. L'élève finit par se complaire dans la passivité. Il n'est plus responsable de rien (André Giordan, Apprendre ! p. 28, Belin, 1998).

## APPRENTISSAGE (COGNITIVISME)

### *✍ Citations*

- Il n'y a d'apprentissage que par une implication existentielle qui fait de chaque élève l'agent de son propre guidage dans des situations signifiantes, c'est-à-dire construites par lui (Pierre Arnaud, La didactique de l'éducation et physique. Pierre Arnaud, Gérard Broyer, Psycho-pédagogie des activités physiques et sportives, p. 274, 1985).
- L'EPS apprend à sélectionner et mobiliser les moyens et les ressources de l'action tout en les développant (Alain Hébrard, L'EPS, réflexions et perspectives, p. 43, EPS/STAPS, 1986).
- L'élève apprend dans l'interaction de l'action et de la réflexion (Chantal Amade Escot, Différenciation des contenus en EPS, p. 223, Dossier EPS n°7, 1990).
- Le but de l'apprentissage est, alors, la constitution de savoirs et de pouvoirs moteurs dans lesquels la composante mentale – représentations, planifications et stratégies de l'action motrice – est essentielle (Jean-François Gréhaigne, Apprendre en éducation physique, p. 18, AEEPS, éducation physique et didactique des APS, 1990).
- La théorie de l'information appliquée au comportement moteur a montré que les individus ont une capacité limitée à traiter l'information; si on leur présente trop de données et trop d'incertitudes à traiter, ils n'ont pas la possibilité de générer les stratégies efficaces pour y parvenir (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, p. 295, 1990).
- La perspective cognitive suppose une dissociation entre la perception et l'action (Michel Laurent, Jean-Jacques Temprado, Apprentissage et contrôle du mouvement dans les APS, Dossier EPS n°28, Recherche et pratiques des APS, p. 69, 1996).
- L'opérateur humain est considéré comme un système qui traite de l'information, ce traitement opère par stades, les capacités de ce système sont limitées, il utilise des filtres, des mémoires qui se constituent notamment sous l'effet de l'expérience, il effectue des calculs sur des représentations (Hubert Ripoll, La prise de décision en sport : des modèles théoriques à leur application en EPS, Dossier EPS n°35, Rencontres chercheurs / praticiens, p. 170, 1997).
- Plus l'apprenant réfléchit sur le traitement d'une tâche, plus il en repère et en répare les erreurs, les limites et les dysfonctionnements (André Giordan, Apprendre ! p. 160, Belin, 1998).
- L'intention préalable du sujet sur-détermine le cycle perception-action (Jean-Jacques Temprado, Gilles Montagne, Les coordinations perceptivo-motrices, p. 155, Armand Colin, 2001).
- Le système cognitif fonctionne comme un ordinateur : les mémoires et les programmes permettent de traiter les informations (Michel Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 14, Revue EPS, 2001).
- Selon l'apprentissage cognitiviste, apprendre, c'est s'adapter à un monde extérieur existant

indépendamment de l'individu (Michel Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 14, Revue EPS, 2001).

- L'élève sera d'autant plus performant dans ses apprentissages qu'il aura su identifier les critères de réalisation lui permettant d'être efficace difficile (Stéphane Brau-Antony, Bernard David, Évaluation, les modèles en EPS, Revue EPS n°297, p. 80, 2002).

- L'apprentissage moteur est défini comme l'optimisation des processus de traitement de l'information (Sabine Cornus, Christelle Marsault, Repenser l'EPS à partir de l'approche écologique, Revue EPS n°302, p. 13, 2003).

## APPRENTISSAGE (CONSTRUCTIVISME)

### Citations

- La conscience du but est préalable à la conscience des mécanismes, des procédures... (Michel Laurent, La connaissance et l'action chez l'enfant. Problèmes théoriques et applications, In Michel Laurent, Pierre Therme, L'enfant par son corps, p. 191, Actio, 1987).

- Les connaissances ne se construisent pas sur l'ignorance, mais par la réélaboration de représentations antérieures sous la pression d'un conflit cognitif (Philippe Meirieu, Apprendre... oui mais comment, p. 68, 1991).

- *Ce qui est paradoxal dans un apprentissage c'est, paradoxalement, le déjà-là*, ou, plus précisément, les points d'appuis auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux (Philippe Meirieu, Apprendre... oui mais comment, p. 129, 1991).

- Il convient d'associer à la réalisation d'actions efficaces, véritable intelligence pratique, une intelligibilité de celles-ci grâce à une prise de recul par rapport à l'action (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, p. 23, Revue EPS n°268, 1997).

- Apprendre, c'est transformer ses conceptions. Ou plutôt passer d'un réseau explicatif à un autre, plus pertinent, pour traiter un contexte donné (André Giordan, Apprendre ! p. 88, Belin, 1998).

- Le savoir ne se substitue à l'ancien que si l'apprenant y trouve un intérêt (André Giordan, Apprendre ! p. 200, Belin, 1998).

- Pour apprendre, il faut en premier lieu déconstruire et non construire (André Giordan, EPS interroge... p. 13, Revue EPS n°279, 1999).

- L'élaboration d'un nouveau savoir ne passe pas nécessairement par la destruction des savoirs antérieurs. Le plus souvent, il faut plutôt y voir une neutralisation ou une substitution ; différentes formules peuvent cohabiter (André Giordan, EPS interroge... p. 17, Revue EPS n°279, 1999).

- Pour apprendre, l'apprenant doit aller à l'encontre de ses conceptions... mais il ne le pourra qu'en faisant avec ! (André Giordan, EPS interroge... p. 14, Revue EPS n°279, 1999).

- Un apprentissage scolaire est un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs dans l'objectif de construire de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques (Philippe Jonnaert, Cécile Vander Borght, Créer des conditions d'apprentissage, p. 266, 1999).

- Un individu agit et apprend sur la base de ses expériences antérieures (Michel Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages, p. 27. In Jean-Pierre Rey, L'apprentissage, 2001).

### Textes

- Paradoxalement, donc, ce sont plutôt les acquis antérieurs qui sont ici déterminants : il faut que le sujet dispose de quelques outils pour qu'il puisse affronter l'obscurité et c'est cela que le maître doit chercher en priorité : s'appuyer sur ce que les élèves savent et savent faire, et suggérer, à partir de là, ce qu'ils pourraient savoir. *Faire de l'énigme avec du savoir ; faire du savoir avec de l'énigme*. Entrevoir le futur en questionnant le déjà-là, construire le futur en s'appuyant sur le déjà-là (Philippe Meirieu, Apprendre... oui mais comment, p.93, 1991).

- Les apprenants doivent s'apercevoir que les conceptions dont ils disposent sont insatisfaisantes. À charge, pour l'enseignant, de motiver ce ressenti, de proposer (de manière intelligible) un nouveau savoir et de convaincre l'élève que ce dernier est cohérent avec les autres domaines de sa pensée et plus efficace, pour des raisons « d'élégance, d'économie ou d'utilité » (André Giordan, Apprendre ! p. 132, Belin, 1998).

- Faire apprendre est vraiment un métier impossible ! En tout cas paradoxal... Il faut tout à la fois s'appuyer sur la conception puisque c'est le seul outil à la disposition de l'apprenant, et en même temps, aller contre, puisque le nouveau geste est parfois complètement à l'opposé de celui qu'on faisait au préalable. D'où notre proposition de « faire avec pour aller contre » (André Giordan, EPS interroge... p. 17, Revue EPS n°279, 1999).

## APPRENTISSAGE (ÉCOLOGIQUE)

### Citations

- On n'arriverait jamais à traverser la rue, ni aller à bicyclette s'il fallait calculer exhaustivement les trajectoires, les vitesses et les conditions de l'équilibre... (Pierre Greco, Autour de la pensée de Jean Piaget, p. 5, Dossier EPS n°2, 1983).
- L'action n'est pas l'exécution d'un programme mais le résultat d'un couplage entre les propriétés intrinsèques de l'organisme du sujet (propriétés neuro-musculo-squelettiques) et les propriétés de cet environnement (couplage perception-action) ; la réponse comportementale émerge en quelque sorte de cette interaction ; elle peut posséder des propriétés nouvelles, éventuellement non prévues (Marielle Cadopi, A propos d'apprentissage en APS et en EPS, p. 155, In Actes du colloque "Ce qui s'apprend en EPS", SNEP, 1996).
- Apprendre, c'est augmenter la capacité de détecter l'information utile pour agir, c'est-à-dire éduquer la perception des affordances (Michel Laurent, Jean-Jacques Temprado, Apprentissage et contrôle du mouvement dans les APS, Dossier EPS n°28, Recherche et pratiques des APS, p. 73, 1996).
- Le comportement moteur, dans le cadre des théories dynamiques, est conçu comme un phénomène émergeant d'un réseau de contraintes, liées soit à la tâche, soit à l'organisme, soit à l'environnement (Didier Delignières, Apprentissage moteur, quelques idées neuves, Revue EPS n°274, p. 61, 1998).
- L'apprentissage passe par un remaniement des tendances préalables de l'organisme (Michel Récopé, Apprentissage et action, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 35, Revue EPS, 2001).
- L'apprentissage ne se limite pas à la modification d'une tendance : il a des répercussions sur les tendances qui sont en relation avec elle (Michel Récopé, Apprentissage et action, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 39, Revue EPS, 2001).
- La réalisation d'une action repose sur des capacités d'improvisation situées supportées par des outils qui ont pour fonction d'aider le sujet (Denis Hauw, Enseignement et apprentissage – Une vision située, Revue EPS n°298, p. 55, 2003).
- Les relations réciproques entre perception et action constituent la pierre angulaire des préoccupations des « psychologues écologistes » (Gilles Montagne, Michel Laurent, L'approche écologique de la perception et de l'action. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, p. 49, 2004).
- L'apprentissage écologique est avant tout un apprentissage perceptif où le but est d'apprendre à l'acteur à différencier de l'environnement l'information pertinente au système acteur-environnement (Sabine Cornus, Alexandre Royal, La régulation dans le saut en longueur. Une conception écologique, p. 35, Revue EPS n°322, 2006).

## APPRENTISSAGE (CONDITIONS D')

### Citations

- Un apprentissage efficace requiert la répétition de processus de recherche de solutions plutôt que la répétition de solutions (Jean-Jacques Temprado, « Principes » et acquisition des habiletés motrices, p. 38, Revue EPS n°246, 1994).
- Lorsque les sujets explorent de façon autonome des stratégies de recherche l'apprentissage est égal ou supérieur à celui observé dans les situations où le sujet est contraint vers un type de stratégie (rythme progressif rythme inférieur ou supérieur concentration sur certains aspects de la performance...) (Jean-Jacques Temprado, « Principes » et acquisition des habiletés motrices, p. 39, Revue EPS n°246, 1994).
- La réussite pédagogique implique que l'enseignant augmente les occasions de pratique fournies à l'élève, lui procure davantage d'informations sur ses prestations et ceci dans une ambiance faite d'approbations et d'encouragements. Ces trois objectifs ne se conçoivent pas sans une organisation précise du travail à effectuer en classe (Maurice Piéron, Analyser l'enseignement pour mieux enseigner, Dossier EPS n°16, p. 144, 1996).
- L'enseignant devient l'organisateur des conditions d'apprentissage (André Giordan, EPS interrogé, Revue EPS n°279, p. 18, 1999).
- En fait, l'élève traverse au cours de sa scolarité une série de cycle d'initiation, trop courts pour qu'il ait le temps de stabiliser des apprentissages significatifs. La résultante pour lui est de vivre majoritairement l'échec, dans des situations paradoxalement faciles. Il n'est guère étonnant que l'on taxe dès lors l'élève en EPS « d'éternel débutant » (Didier Delignières, Christine Garsault, Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, p. 46, 1999).
- Pour définir des conditions d'apprentissage optimales, il faut tenir compte de l'influence des émotions et de la motivation sur l'activité cognitive (Michel Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages. In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 21, 2001).
- La réussite d'un apprentissage dépend notamment de l'adéquation entre les solutions fournies par l'enseignant et les problèmes ressentis par les apprenants (Michel Récopé, Apprentissage et action, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 48, Revue EPS, 2001).
- Pour « faire apprendre » les élèves, l'enseignant d'EPS crée des environnements susceptibles de favoriser les transformations visées chez eux. Quelle que soit la théorie de l'apprentissage à laquelle il se

réfère, l'aménagement de dispositifs matériels, spatio-temporels et sociaux appropriés et efficaces, est au cœur de son activité professionnelle (Jacques Saury, Luc Ria, Carole Sève, Nathalie Gal-Petitfaux, Action ou cognition située, p. 10, Revue EPS n°321, 2006).

- L'utilisation de certains dispositifs matériels et consignes peut aider l'élève à prêter attention à certains ressentis, perceptions, qui lui étaient étrangers (Serge Testevuide, Observer le mouvement des élèves en EPS et favoriser la transformation de leurs conduites motrices, p. 117. François Hug, Le mouvement, Éditions Revue EPS, 2009).

- Pour apprendre, il faut d'abord trouver du sens à ce que l'on doit apprendre et être motivé pour l'apprendre (Jean-Jacques Temprado, Apprentissage moteur : quel usage des connaissances scientifiques ? Revue EPS n°340, p. 7, 2010).

## **ARBITRAGE**

### **Citations**

- L'arbitre n'est pas un policier qui sanctionne ; il maintient l'égalité du rapport de force entre l'attaque et la défense (Thierry Poulain, L'arbitrage scolaire, p. 66, Revue EPS n°319, 2006).

- On n'est pas arbitre, on le devient et c'est en sifflant qu'on devient compétent (Thierry Poulain, L'arbitrage scolaire, p. 67, Revue EPS n°319, 2006).

- Former les élèves à l'arbitrage (...) favorise aussi les apprentissages (...) dans la compréhension du jeu, de la maîtrise des habiletés et de l'intégration des règles par la multiplication des temps de match et des situations duelles d'apprentissage (Thierry Poulain. L'arbitrage scolaire, p. 68. Revue EPS n°319, 2006).

## **ART / ARTISTIQUE**

### **Citations**

- L'art ne s'enseigne pas, mais il se fréquente (Thierry Tribalat Le cirque : enjeux, visées éducatives et contenus d'enseignement en EPS, p. 3, Colloque APA, Valenciennes, 2004).

- La subversion des normes corporelles établies au plan technique ouvre un espace de création en permettant à chacun de proposer sa propre vision du monde par le corps (Thierry Tribalat Le cirque : enjeux, visées éducatives et contenus d'enseignement en EPS, p. 9, Colloque APA, Valenciennes, 2004).

- Nous définissons le projet artistique comme l'ensemble des éléments organisateurs de la démarche de création de l'auteur et de leur dynamique que nous formalisons autour de trois grands items : le thème de la production, ses partis pris esthétiques et ses modes de traitement » (Marielle Brun, Tizou Perez, La notion de projet artistique au cœur des APA, Revue EPS n°317, p. 20, 2006).

- La communication est envisagée comme l'aboutissement du projet artistique. C'est le moment où se confrontent choix esthétiques des danseurs et registres de perception des spectateurs (Marielle Brun, Tizou Perez, La notion de projet artistique au cœur des APA, Revue EPS n°317, p. 22, 2006).

### **Textes**

- La danse est artistique lorsqu'il y a intention de représentation pour faire passer un projet d'expression-communication auprès de spectateurs, quand il y a création originale et singulière. La danse artistique est une création qui suppose une relation poétique au réel (c'est-à-dire ni utilitaire, ni scientifique, ni technique, mais de l'ordre de la sensibilité) et qui provoque l'imaginaire et le choix des moyens corporels d'expression et de leur organisation pour aboutir à une « œuvre » qui sera montrée au spectateur. Quelles que soient les techniques corporelles utilisées, quels que soient les choix esthétiques, ce qui doit organiser la danse artistique est cette communication artistique avec le spectateur pour lui donner à voir à signifier, à imaginer, à ressentir ce qu'elle évoque. Ce sont bien sûr, les choix esthétiques et techniques qui déterminent les styles de danse (Janine Orssaud, Choisir des formes de danse ou plutôt s'appuyer sur leur sens ? Revue Contre-Pied n°13, p. 22, 2003).

- Par ailleurs on peut développer une activité artistique sur l'objet acrobatique. La création ne porte pas sur la recherche de formes acrobatiques nouvelles mais sur l'exploitation au sein d'une création théâtrale de formes acrobatiques existantes. Le moment, le lieu, la façon de les introduire amèneront à porter un regard nouveau, décalé sur des choses connues. On procède ici à l'exploitation d'un mode opératoire, déjà rencontré dans l'art contemporain : le détournement d'objet (Thierry Tribalat, L'acrobatie peut-elle faire l'objet d'une activité artistique ? Revue Contre-Pied n°16, p. 63, 2005).

## ATHLÉTISME

### Textes

- J'ai beaucoup appris de la course en durée, de la course d'endurance, ces activités qui mobilisent si facilement les élèves quand on ne sait pas leur donner du sens en dehors du culte de l'effort, de mouiller sa chemise parce que faire des efforts ça forme des hommes !! Il y a aussi là dedans quelque chose d'initiatique, une épreuve initiatique pour les enfants, leur faire expérimenter que l'on peut aller plus loin que ce que l'on croit parce que beaucoup d'enfants rejettent systématiquement l'effort tant demandé et redemandé par les parents et les enseignants sans savoir lui donner du sens (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 13, 2002).

## ATTITUDE

### Citations

- Une attitude s'apprend et s'enseigne (Dominique Morissette, Maurice Gingras, Enseigner des attitudes ? p. 52, 1989).
- ...la transformation des attitudes reposait en premier lieu dans l'implication active et répétée du sujet dans des situations sollicitant l'attitude visée (Didier Delignières, Christine Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? p. 157, Dossier EPS n°29, 1996).
- Une attitude ne s'apprend donc pas : elle se pratique, elle s'acquiert (Sébastien Harel, La citoyenneté, que peut-on encore en dire ? Revue EPS n°293, p. 25, 2002).
- Les attitudes représenteraient donc le vecteur du « vouloir » associé à ceux du « pouvoir » (capacités) et du « savoir » (connaissances) (Erick Paulmaz, Les attitudes, composantes fondamentales de la construction des compétences, p. 2, Revue internet e-nov n°2, 2012).
- Si les attitudes sont fondamentales dans la démarche d'apprentissage, elles n'en sont pas moins des objets d'apprentissage, donc fondées sur des connaissances (Erick Paulmaz, Les attitudes, composantes fondamentales de la construction des compétences, p. 6, Revue e-nov eps n°2, 2012).

## AUTONOMIE

### Citations

- Le paradoxe du professeur, c'est qu'il a besoin de fabriquer des autodidactes qui doivent le nier, doivent le contester, c'est-à-dire développer une autonomie dans l'apprentissage du savoir (Edgar Morin, EPS interroge, p. 48, Revue EPS n° 179, 1983).
- Nous sommes désormais sommés de devenir les entrepreneurs de notre propre vie (Alain Erhenberg, Le culte de la performance, p. 16, Calmann-Levy, 1991).
- Pour devenir autonome il faut acquérir des outils et les rendre disponibles et il faut acquérir des méthodes de travail. Tout apprentissage demande la soumission à des contraintes (situation problème). Le paradoxe est qu'une pédagogie qui vise l'autonomie doit être contraignante (Paul Goirand, Donner du sens à la pratique, Revue Spirales n°8, p. 60, 1995).
- (L'autonomie) repose sur un paradoxe car l'action d'éduquer implique l'influence volontaire sur une personne, donc sa « dépendance », au moins momentanée. Mais en même temps, cette influence de l'éducateur a pour objectif de rendre la personne autonome. Elle est mise en œuvre dans le but de disparaître (Jacques Méard, Stefano Bertone, L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, p. 14, 1998).
- L'autonomie consiste à pouvoir trouver, face à un problème posé, une démarche de résolution qui fasse la plus grande part aux ressources internes du sujet. Il s'agit pour l'élève de pouvoir agir et décider sans le recours systématique à un tiers et pour le professeur de mettre en place des contenus et des dispositifs qui permettent cette « indépendance » (Jean-Luc Ubaldi, Enseigner la natation sportive à une classe de 6<sup>e</sup>, Dossier EPS N°40, Enseigner l'EPS en milieu difficile, p. 36, 1998).
- Valoriser l'autonomie, c'est accepter l'idée de loi ou de règle, c'est admettre le principe d'une limitation du Moi par acceptation d'une loi commune (Jean-Claude Smondack, Être autonome, c'est-à-dire ? Revue Hyper n°209, p. 6, 2000).
- Comment prétendre faire accéder les élèves à l'autonomie comme visée en instituant l'autonomie comme moyen ? (Jean-Claude Smondack, Être autonome, c'est-à-dire ? Revue Hyper n°209, p.7, 2000).
- En EPS, être autonome physiquement et sportivement, c'est être cultivé par l'acquisition de connaissances à la fois générales (en provenance d'autres champs : biologie, physiologie, biomécanique, psychologie, philosophie...) et particulières (liées aux APSA), l'acquisition de compétences réinvestissables, le développement d'attitudes propices aux apprentissages, le déploiement de valeurs pour l'ouverture au monde (Jean-Claude Smondack, Être autonome, c'est-à-dire ? Revue Hyper n°209, p. 6, 2000).
- L'injonction contredit la nature même de l'autonomie (Michel Delaunay, Editorial, Cahiers EPS de

l'Académie de Nantes n°26, p. 4, 2002).

- L'autonomie n'est pas une donnée spontanée, elle s'apprend et dépend pour partie du climat développé dans la classe et de la posture qu'adoptent les enseignants (Patrick Beunard, L'autonomie de l'élève, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 8, 2002).

- Devenir autonome, pour l'élève, ce n'est pas ignorer la règle, au contraire » (Patrick Beunard, L'autonomie des élèves, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 9, 2002).

- Poursuivre l'objectif d'autonomie revient à renforcer chez l'élève la connaissance qu'il a de lui-même (Alain Schmit, Organiser l'autonomie en tennis de table pour une classe de première, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 17, 2002).

- ... mettre entre les mains des élèves des moyens leur permettant, à un moment ou à un autre, d'exprimer des choix répondant aux exigences qu'ils s'étaient eux-mêmes fixées (Olivier Feignan, La place de l'autonomie de l'élève : deux approches en gymnastiques, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 29, 2002).

- L'autonomie réside dans la capacité à développer des actions personnelles s'intégrant dans un processus commun (Olivier Feignan, La place de l'autonomie de l'élève : deux approches en gymnastiques, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 29, 2002).

- C'est dans le jeu entre auto et hétéroréférence que se trouve l'autonomie en construction (Benoît Huet, À qui profite le travail autonome ? Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 40, 2002).

- Travailler la thématique de l'autonomie pour les élèves suppose in fine leur émancipation, la reconnaissance de leur capacité à inventer des règles et des normes de fonctionnement individuel et collectif (Benoît Huet, À qui profite le travail autonome ? Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 40, 2002).

- Être autonome c'est pouvoir répondre, sans assistance, aux exigences des situations problématiques auxquelles on est confronté et indissociablement pouvoir assumer les conséquences de ses actes (Maurice Portes, Apprendre à lire les situations de jeu, Revue Contre-Pied n°10, p. 68, 2002).

#### **Textes**

- Aujourd'hui, on assiste à une véritable dictature de la situation de résolution de problème, de la responsabilisation et du travail en autonomie. Au détriment de l'hypothético-déductif, est valorisé ce que j'appelle l'expérimentalo-inductif c'est-à-dire que les élèves sont mis en situation de recherche « en autonomie » pour en induire une théorie. Or, on sait depuis Karl Popper que la théorie est antérieure au fait, qu'il s'agit de faire des hypothèses avant de s'engager. Comment prétendre faire accéder les élèves à l'autonomie comme visée en instituant l'autonomie comme moyen ? En fait, les élèves sont souvent laissés en autogestion, invités à découvrir par essais et erreurs, ce qui complique singulièrement les apprentissages car une erreur n'est une erreur que si elle est reconnue comme telle. Viser l'autonomie oblige paradoxalement à une réelle présence du maître auprès des élèves aux fins d'organisation, d'arbitrage, de transmission de connaissances et de valeurs, d'aides et d'évaluation (Jean-Claude Smondack, Être autonome, c'est-à-dire ? Revue Hyper n°209, p. 7, 2000).

- Pour que l'autonomie ne soit pas un credo anti-social de la lutte contre toute contrainte, pour que l'autonomie soit une expression structurée de la liberté et soit vécue comme un processus de personnalisation, pour que l'autonomie soit une motivation positive et constante de l'éducation, pour que l'autonomie puisse être associée à l'autorité et que son idéologie ne soit pas l'effet d'une crise de l'autorité... une solution semble exister : faire évoluer les rapports humains d'un principe d'obéissance à un principe de contribution (Michel Delaunay, Editorial, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°26, p. 5, 2002).

## **AUTORITÉ**

### **Citations**

- L'autorité est un pouvoir socialement légitimé aux yeux de la communauté (Jean-Pierre Rey, L'individu dans le groupe. In Jean-Pierre Rey, Le groupe, p. 40, Éditions Revue EPS, 2000).

#### **Textes**

- Enfants et adolescents sont désormais habitués à ce que les normes et les règles sociales leur soient inculquées par la persuasion, l'explication et la négociation, et non plus par la coercition. L'autorité des adultes n'est donc plus immanente, liée au statut même de l'adulte. Enfants et adolescents ont pris l'habitude que l'autorité des adultes ne s'exerce que si elle est justifiée. La revendication de « respect » souvent émise par les collégiens et les lycéens est une des manifestations de cette évolution. Les enseignants sont ainsi confrontés à un public qui n'est pas préparé à la docilité. Lorsque ce public appartient à un milieu social qui possède un capital culturel adapté aux exigences scolaires, les manifestations d'indocilité demeurent en général dans les limites acceptables du chaut ou du bavardage, ou se manifestent simplement par un désintérêt ostensible. Mais pour les enfants qui connaissent un échec précoce et dont les familles n'ont pas les moyens d'accompagner efficacement la scolarité, le pas

est vite franchi de l'indocilité à l'incivilité, voire à la révolte (Vincent Trogier, La fin du collège unique ? p. 18, Revue Sciences Humaines n°136, 2003).

- La réduction du décalage entre ce qui est formellement prescrit, et donc annoncé, et ce qui est agi, est aussi un facteur qui contribue à une construction plus consistante de la figure de l'autorité (Maria Pagoni, Rapport à l'autorité et contextes pédagogiques, p. 164. In André Sirota, , Violences à l'école, p. 5, 2008).

- La reconnaissance de l'autorité dépend moins du statut de celui qui l'exerce que de ses compétences (Éric Flavier, La citoyenneté : entre règles communes et liberté individuelle, p. 59. In Amael André, La citoyenneté, 2014).

- Le droit à comprendre est fondamental dans la construction du caractère éducatif de la sanction et de la citoyenneté (Éric Flavier, La citoyenneté : entre règles communes et liberté individuelle, p. 63. In Amael André, La citoyenneté, 2014).

## BUT

### Citations

- (Le but) Il joue, en plus de la fonction de guidage du processus de formation de l'action, un rôle en matière de déclenchement des conduites produites (Jean-Francois Chatillon, Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes, p. 327, in Pierre Arnaud, Gérard Broyer, La psychopédagogie des activités physiques et sportives, Privat, 1985).

- L'atteinte du but apparaît comme le produit d'une anticipation (Michel Laurent, La connaissance et l'action chez l'enfant. Problèmes théoriques et applications, In Michel Laurent, Pierre Therme, L'enfant par son corps, p. 166, Actio, 1987).

- La facilitation de l'acquisition de l'habileté repose sur une information claire et précise sur le but à réaliser (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, p. 50, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).

- Le but est donc une anticipation des conséquences de l'action (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, p. 54, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).

- Le but est donc l'élément fondamental de la tâche et un projet d'action dans sa forme minimale comporte au moins la représentation du but (Philippe Fleurance, Place et rôle des représentations dans l'apprentissage moteur, p. 87, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).

- Dès lors que la conduite est dirigée vers un but, celui-ci doit être conscient et clairement défini pour le sujet. Dans les activités de résolution de problème, le choix de l'action s'effectue principalement à partir de sa finalité (Philippe Fleurance, Place et rôle des représentations dans l'apprentissage moteur, p. 88. In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).

- Seule une représentation préalable et claire du but à accomplir permet de guider l'action : l'adaptation consacre toujours la réduction de l'écart entre un monde attendu et un état du monde atteint (Michel Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 20, Revue EPS, 2001).

- L'intentionnalité est la tendance supérieure qui organise l'action au niveau le plus global (Michel Récopé, Apprentissage et action, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 41, Revue EPS, 2001).

- Les buts définis par les groupes culturels et ceux assignés par les enseignants ne peuvent avoir un impact motivationnel que s'ils sont adoptés, sous une forme ou sous une autre, comme des buts personnels (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, La fixation du but, p. 210. In Christine Le Scanff, Manuel de psychologie du sport. L'intervention auprès du sportif, 2003).

- Les individus fixent leurs propres buts de telle façon qu'ils puissent anticiper au moins une satisfaction quelconque s'ils atteignent ou approchent le but (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, La fixation du but, p. 212. In Christine Le Scanff, Manuel de psychologie du sport. L'intervention auprès du sportif, 2003).

- Le but de la tâche (...) fonctionne comme un standard vis-à-vis duquel un élève peut comparer sa performance. Le résultat de cette comparaison non seulement génère des affects (c'est-à-dire une satisfaction ou un mécontentement) mais surtout des actions susceptibles de réduire la discripance but-résultat qui peut être observée à la suite de cette comparaison (Jean-Pierre Famose, La motivation en EPS, p. 44, AFRAPS, 2004).

- Le but de la tâche ne prend de valeur aux yeux du pratiquant que dans la mesure où il lui offre l'opportunité d'atteindre des buts « d'ordre supérieur » valorisés par lui (Jean-Pierre Famose, La motivation en EPS, p. 46, AFRAPS, 2004).

- L'engagement effectif des élèves dépend en grande partie de la lisibilité des apprentissages et donc de la formulation des compétences (Jean-Luc Ubaldi, Les compétences en EPS : mode ou réel changement ? p. 74, In Ubaldi J-L., Les compétences, Editions Revue EPS, 2005).

## CITOYENNETÉ

### Citations

- Le sentiment de ne plus appartenir à une collectivité permet le développement exacerbé du sentiment communautaire, où la différence, prétexte à cette exclusion, devient revendication et enfermement (Maria-Alice Médioni, *Savoir et citoyenneté dans les banlieues*, p. 112. In *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, Lyon, Chronique sociale, 1996).
- Il n'y a pas de citoyenneté sans accès au savoir ni de construction de savoir sans exercice de la citoyenneté (Maria-Alice Médioni, *Savoir et citoyenneté dans les banlieues*, p. 113. In *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, Lyon, Chronique sociale, 1996).
- En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté (Christian Chene, *De quelle citoyenneté parle-t-on ?* p. 33. Actes du colloque EP scolaire, personne et société, AEEPS, 1997).
- L'éducation à la citoyenneté doit-elle (re)concilier les deux approches, celle de l'attachement et de la fidélité, qui ne saurait être confondue avec le simple conformisme, d'une part, et celle de la créativité critique, d'autre part (Marie Mc Andrew, Caroline Tessier, Guy Bourgeault, *L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : des orientations aux réalisations* p. 58, *Revue Française de Pédagogie* n°121, 1997).
- L'essence de la citoyenneté est donc de juger selon des principes dont on peut dire qu'ils ne dépendent pas de celui qui juge (Jacques Billard, *Enseigner le civisme et la citoyenneté*, p. 63. Entretiens Nathan, *L'école contre l'exclusion*, 1997).
- (La règle) permet au jeu de durer et introduit entre le sujet et autrui un espace tiers, qui discipline le rapport à soi, à l'autre et au monde. Mais il n'y aura pas d'autonomie si l'activité proposée n'a pas de sens ou n'a qu'un sens scolaire (Marc Barthélémy, *L'EPS en banlieue et le renouvellement des questions de laïcité et de citoyenneté*, Dossier EPS n°35, p. 29, 1998).
- En matière de sport, être champion n'est évidemment pas donné à tout le monde. Mais être sportif-citoyen est peut-être à la portée de tous (Pierre-Jean Doulat, Robert Né, *Former à la citoyenneté oui, et pour tous*, *Revue EPS* n°275, p. 9, 1999).
- La personne-citoyenne n'est ni indépendante ni soumise ou collectif, elle est à la fois autonome et responsable, consciente et soucieuse de ses intérêts et de ceux des autres (Pierre-Jean Doulat, Robert Né, *Former à la citoyenneté oui, et pour tous*, *Revue EPS* n°275, p. 10, 1999).
- Inciter les élèves à la pratique, leur permettre de s'insérer de manière positive et durable dans les loisirs physiques et sportifs de leur temps, constituent à nos yeux une contribution majeure et originale de l'EPS à la formation des citoyens de demain (Didier Delignières, Christine Garsault, *Connaissances et compétences en EPS*, *Revue EPS* n°280, p. 46, 1999).
- Contribuer à l'éducation à la citoyenneté, c'est d'abord concevoir la liaison indispensable entre socialisation et savoirs. Le rapport à la loi et à la règle passe par le rapport au savoir, la confrontation de l'apprenant aux exigences qu'imposent les APSA proposées par l'enseignant (Édouard Andréassian, *Respect des règles et socialisation*, *Revue EPS* n°81, p. 82, 2000).
- La question des conduites citoyennes chez les collégiens et les lycéens ne gomme pas celle des exigences d'apprentissage. Elle l'englobe (Jacques-André Méard, Stéfano Bertone, *Citoyenneté et apprentissage*, *Revue EPS* n°288, p. 25, 2001).
- Amener les élèves à réfléchir sur ce que l'autre lui a apporté, avec toutes ses différences, est donc un moyen pour les faire progresser dans l'acquisition de compétences citoyennes (Corinne Legoff, *Mixité : un tremplin pour réussir*, *Revue EPS* n°295, p. 43, 2002).
- La citoyenneté semble devoir être considérée non pas comme un état, mais comme un acte : on ne naît pas bon citoyen, on le devient (Sébastien Harel, *La citoyenneté, que peut-on encore en dire ?* *Revue EPS* n°293, p.23, 2002).
- Il nous semble que le problème de l'éducation physique n'est pas de greffer de la citoyenneté sur ses contenus, mais d'exploiter la richesse citoyenne des pratiques sociales qui légitiment sa présence à l'école (Didier Delignières, Christine Garsault, *Libre propos sur l'éducation physique*, p. 110, Editions *Revue EPS*, 2004).
- L'éducation à la citoyenneté dépasse aujourd'hui le strict respect des règles et vise une participation plus active des élèves (Martine Janner-Raimondi, Michel Nicolas, Matthias Jouttet, *La citoyenneté : un concept dynamique*, p. 19. In Amael André, *La citoyenneté*, 2014).
- La capacité à participer à l'évolution des règles témoigne d'une forme aboutie de citoyenneté (Éric Flavier, *La citoyenneté : entre règles communes et liberté individuelle*, p. 56. In Amael André, *La citoyenneté*, 2014).
- La discipline propose une citoyenneté incarnée dans les APSA faisant émerger chez l'élève le besoin de construire un ensemble de règles nécessaires à la pratique sportive des uns et des autres (Benjamin Gandar, Geoffrey Loïdice, *L'éducation à la citoyenneté en et par l'EPS*, *Revue EPS* n°381, p. 11, 2018).

### Textes

- La crise de la citoyenneté est l'expression d'une forme de modernité, qui s'incarne dans ce que Tourraine (1995) appelle l'école du sujet. L'ère est finie de l'ordre intériorisé grâce à l'action persévérante d'instances socialisation sans faille, préparant chacun à devenir un rouage docile d'une grande horloge

sociale. Dans les sociétés complexes, l'ordre est désormais négocié. Sans se dérouler à armes égales, cette négociation donne à quiconque refuse les règles assez de pouvoir pour troubler le jeu. Il importe donc que chacun adhère aux règles volontairement. La violence symbolique qui interdit de penser, couplée à une répression féroce du moindre écart, ne constitue plus un dispositif efficace à moyen terme (Philippe Perrenoud, Le débat et la raison, Cahiers pédagogiques, supplément n°4, 1998).

- L'éducation à la citoyenneté ne se décrète pas mais se vit concrètement au quotidien, dans les pratiques pédagogiques de l'EPS et du sport, à travers des expériences sociales en étroite relation avec les apprentissages spécifiques aux activités physiques sportives et artistiques. C'est, par exemple, à travers la confrontation de points de vue sur l'efficacité d'une stratégie, la perception des conditions de l'équité entre filles et garçons ou la construction collective de règles de jeu que la citoyenneté peut être vécue. L'EPS et le sport sont souvent présentés comme des leviers susceptibles de développer des valeurs citoyennes. Toutefois, ils sont aussi des lieux d'expression de l'exclusion, d'inégalités ou de tricheries. Les intervenants en EPS et en sport sont donc amenés à devenir des stratèges capables de s'interroger sur les valeurs véhiculées dans leurs pratiques pédagogiques (Amael André, L'éducation à la citoyenneté, des discours aux pratiques, p. 41, Revue EPS n°364, 2015).

## CLASSES DIFFICILES

### Citations

- Il n'existe pas une pédagogie particulière pour ces classes, c'est la même qui doit cependant être mieux définie, mieux adaptée et mieux appliquée (Patrick Lefevre, Les classes difficiles, Revue EPS n°248, p. 36, 1994).
- Avec les classes très difficiles, il faut d'abord que ça marche, qu'il y ait du plaisir, et la motivation pour apprendre se développe aussi à la suite de l'activité (Marc Barthélémy, L'EPS en banlieue et le renouvellement des questions de la laïcité et de citoyenneté, p. 30, Dossier EPS n°35, Rencontres chercheurs / praticiens, 1997).
- S'appuyer sur les contenus semble fondamental, particulièrement en classe difficile (Jacques Badreau, Jacques Lemaire, L'approche didactique, p. 33, Dossier EPS n°42, La violence, l'école, l'EPS, 1999).
- Enseigner à une classe difficile, c'est avant tout vouloir faire des élèves des participants avant même d'en faire des apprenants (Éric Nogaro, Faire de l'athlétisme une activité encore motivante, p. 33, Revue EPS n°309, 2004).

## CLASSIFICATION

### Citations

- Les classifications sont généralement des outils extrêmement cohérents. Elles n'ont cependant de sens que par rapport aux conceptions qui les fondent (Didier Delignières, Christine Garsault, Libres propos sur l'EP, p. 36, 2004).

## COMPÉTENCE

### Citations

- Une compétence permet de faire face à une situation singulière et complexe, à « inventer », à construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Philippe Perrenoud, Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, In Alain Bentolila, Les entretiens Nathan, Savoirs et savoir-faire, p. 75, Nathan, 1995).
- Construire une compétence, c'est apprendre à identifier et retrouver les connaissances pertinentes (Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, p. 28, 1997).
- Il n'y a de compétences stabilisées que si la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués (Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, p. 29, 1997).
- C'est à la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème qu'on reconnaît une compétence ! (Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, p. 41, 1997).
- L'acquisition des savoirs développe, par son mouvement même, toute une série de compétences (Denis Paget, Savoirs et compétences, In Ce qui s'apprend en EPS, p. 188, SNEP, 1997).
- Les compétences sont apprises. On n'est pas naturellement compétent pour un type de tâches, mais on l'est devenu ou on le devient. Les compétences s'acquièrent par diverses voies : l'action, l'apprentissage, l'imitation (Jacques Leplat, EPS interroge, Revue EPS n°267, p. 10, 1997).
- Dans leur sens large, les compétences recouvrent trois notions différentes : le savoir agir qui ouvre la

porte du comment faire, le pouvoir agir c'est-à-dire les capacités qui permettent de mobiliser les ressources nécessaires à l'action et le vouloir agir qui exprime l'appropriation par l'élève d'une intention d'action dans un contexte éducatif (Robert Lopez, Groupes d'activités et compétences en EPS, Revue EPS n°272, P. 72, 1998).

- Une compétence ne saurait constituer l'objectif d'une situation didactique (Didier Delignières, Christine Garsault, Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, p. 43, 1999).
- Ce n'est donc pas le passage à l'acte qui délimite la frontière entre connaissances et compétences, mais plutôt un niveau d'intégration et de complexité (Didier Delignières, Christine Garsault, Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, p. 44, 1999).
- Construire une compétence (de l'ordre du pouvoir) suppose des connaissances (de l'ordre du savoir) et une (des) méthode(s) pour les utiliser de façon adaptée au champ d'exercice de la compétence. (...) Une compétence se formule par un verbe d'action et une connaissance par un substantif (Michel Delaunay, Éditorial, pp. 3-4, Cahiers de l'Académie de Nantes n°20, 1999).
- Il n'y a pas de situations pour développer des compétences générales et des situations pour développer des compétences spécifiques (Gérard Vergnaud, EPS interrogée, Revue EPS n°288, P. 13, 2001).
- Les compétences ne se construisent pas de façon linéaire, mais par essais et erreurs, par retours en arrière, par restructurations et réorganisations multiples (Jean Brunelle, Approche pédagogique par compétences : des pistes pour y arriver. In Ghislain Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP, p. 326, 2004).
- Les compétences sont à la fois le processus et le produit de l'activité de l'élève. Comme processus, elles mettent en évidence la nécessaire articulation de connaissances de différentes natures (sur soi, sur les autres, sur l'APSA...). Comme produit, elles s'actualisent dans des situations déterminées permettant de valider la production de l'élève (Jean-Luc Ubaldi, Les compétences en EPS : mode ou réel changement ? p. 79, In Ubaldi J-L., Les compétences, Editions Revue EPS, 2005).
- L'approche par compétences permet de lutter contre la fragmentation des apprentissages, de donner du sens aux savoirs en dépassant l'horizon de la réussite aux épreuves scolaires. (Olivier Vors, De la transmission des savoirs à l'approche par compétences, p. 6, Dossier d'actualité. Service de veille scientifique et technologique n°34, 2008).
- L'idée même qu'une compétence est conçue pour être appliquée dans des contextes différents conduit rapidement à celle d'autonomie (Gérard Bonhoure, L'approche par compétences : regard sur quelques années d'expérience, p. 3, Revue e-nov eps n°2, La construction des compétences, 2012).

## COMPÉTITION

### Citations

- À l'évidence les élèves ne vivent pas en EPS la pratique des APSA comme nous souhaiterions qu'ils le fassent ! Somme toute, ce qui apparaît pour le moins surprenant c'est que les élèves n'utilisent pas les APSA sur le registre qui les caractérisent le mieux et sur lequel on aurait tendance à les attendre : le domaine compétitif. En effet, la plupart des APSA sont compétitives et doivent leur existence à la pérennisation à cet aspect (Philippe Gagnaire, François Lavie, Les collégiens éprouvent-ils du plaisir en EPS ? p. 126. In Philippe Gagnaire, François Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).
- On met les enfants systématiquement dans une activité de compétition les uns avec les autres alors que pour moi le sport c'est confronter l'enfant à lui-même d'abord et à lui permettre de découvrir qui il est, ses ressources (Anne Hébrard, Le plaisir des expériences relationnelles de coopération et de solidarité, p. 154. In Philippe Gagnaire, François Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).

## CONFLIT SOCIOCOGNITIF

### Citations

- De nombreuses recherches montrent que l'élève progresse mieux dans le cadre d'un rapport à d'autres apprenants : spécialement lorsqu'il y a désaccord (Marie-Josée Rémigny, Quand les désaccords favorisent l'apprentissage. In Éduquer et former, p. 109, 2<sup>e</sup> édition, 2001).
- En réalité, seule la confrontation avec la différence peut susciter chez l'élève ce que les psychologues nomment un « conflit socio-cognitif ». Un sujet, en effet, n'évolue que par la nécessité d'intégrer dans son architecture psychique de nouvelles données qui l'amènent à la reconfigurer et à accéder à un niveau supérieur de complexité (Philippe Meirieu, Faire l'école, faire la classe, p. 48, 2004).
- Lorsque le conflit est associé à une menace pour les compétences, celui-ci perd ses bénéfices (Céline Buchs, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny, Fabrizio Butera, Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage, p. 118, Revue Française de pédagogie n°163, 2008).

- La résolution du conflit ne se révèle efficace qu'à la condition qu'elle s'effectue sur un mode cognitif et non pas sur un mode relationnel (Christine Berzin, Lucile Lafont, Florence Darnis, Apprendre à deux entre pairs, p. 35. In Florence Darnis, Interaction et apprentissage, Éditions Revue EPS, 2010).
- Pour qu'il y ait conflit sociocognitif, il faut un désaccord sur le résultat ou sur la procédure de résolution. De plus, il faut que ce désaccord soit argumenté et débouche sur une proposition de solution unique (Florence Darnis, Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs, p. 92. In Florence Darnis, Interaction et apprentissage, Éditions Revue EPS, 2010).

#### **Textes**

- Deux conditions s'avèrent nécessaires pour que le conflit socio-cognitif se produise. En premier lieu, les situations interactives utiles, dans cette optique, sont celles qui opposent deux points de vue contradictoires, mais qui relèvent toutes deux du même niveau développemental, caractérisé par la centration sur un seul aspect du réel (la décentration devant permettre, au niveau supérieur, la combinaison de deux points de vue). (...) Pour que la dynamique interindividuelle face à une tâche soit efficace la condition de niveau définie ci-dessus ne suffit pas. Il est nécessaire aussi que les régulations interpsychiques ou interindividuelles, aient lieu sur le mode du raisonnement, de la discussion, et non sur celui du pouvoir (A. Cartron, F. Winnykamen, Les relations sociales chez l'enfant, Paris : Armand Colin, p. 137, 1995).

### **CONNAISSANCE DE SOI**

#### **Citations**

- La connaissance de soi qu'un élève peut avoir de son niveau, de ses habiletés ou aptitudes en EPS est toujours subjective ou biaisée par des facteurs personnels, affectifs, sociaux ou culturels (Jean-Pierre Famose, Florence Guérin, La connaissance de soi, p. 12, 2002).
- Les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes masquent souvent leurs capacités réelles (Nicolas Mascret, p. 66, Comment dépasser « l'impuissance apprise » ? Revue EPS n°309, 2004).

### **CONNAISSANCE DU RÉSULTAT**

#### **Citations**

- Quand un individu s'entraîne sans connaître ses résultats, il est peu probable qu'il les améliore (Barbara Knapp, Sport et motricité, p. 54, Éditions Vigot, 1975).
- La connaissance des résultats est cependant qualifiée de « condition sine-qua-non de l'apprentissage moteur », de « variable essentielle dans l'apprentissage », de « variable cruciale » et « d'outil le plus puissant dont disposent enseignants et entraîneurs... (Pierre Simonet, Apprentissages moteurs, p. 151, Vigot, Paris, 1985).
- Il n'y a pas d'apprentissage sans connaissance des résultats. La rapidité et la qualité de l'apprentissage dépendent de la précision et de la compréhension de cette information ainsi que des conditions et des formes par lesquelles elle est apportée (Alain Hébrard, Réflexions et perspectives, p. 146, Editions Revue EPS, 1986).
- Il n'y a pas d'enseignement sans évaluation et il n'y a pas d'apprentissage sans que celui qui apprend ait besoin de la connaissance des résultats de son action (Alain Hébrard, L'EPS, réflexions et perspectives, p. 175, Editions Revue EPS, 1986).
- L'apprentissage humain du mouvement est basé sur la connaissance du résultat ou information sur l'erreur de réponse (J. A Adams, 1976, cité par Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, p. 45, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).
- Un des facteurs important de l'apprentissage est le fait de pouvoir disposer de la connaissance des résultats de son action (Jean-Jacques Temprado, Apprentissage moteur, quelques données actuelles, p. 22, Revue EPS n°267, 1997).
- Acquérir et disposer de la connaissance des résultats de son action pour pouvoir évaluer rapidement sa maîtrise d'exécution et sa performance, concourt au développement de la connaissance de soi et constitue un élément essentiel dans la progression de l'élève (Olivier Deconinck, Éric Fontaine, Impliquer l'élève dans un projet, p. 57, Revue EPS n°295, 2002).

### **CONSIGNE**

#### **Citations**

- On considère généralement que l'apprentissage des habiletés complexes est avant tout affaire de pratique, et que l'intervention de processus représentatifs sophistiqués tend en quelque sorte à

« dénaturer » leur mode spontané d'acquisition. Une solution pour contourner ce problème est de faire appel à des consignes ne sollicitant pas des processus élaborés d'analyse, mais évoquant de manière imagée la coordination à apprendre. (Didier Delignières, Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices, p. 10, Revue EPS n°322, 2006).

## CONTENU

### Citations

- Les contenus d'enseignement sont les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions. Le problème des contenus est complexe en EPS car c'est à partir de la manifestation motrice visible que l'enseignant doit proposer à l'élève des conditions de réalisations susceptibles de lui permettre de s'engager dans des voies de progrès (Jacqueline Marsenach, EPS, quel enseignement, p. 44, INRP, 1991).
- La responsabilité des contenus d'enseignement nous semble devoir être assurée par les enseignants et par les didacticiens (Jacqueline Marsenach, EPS, quel enseignement, p. 45, INRP, 1991).
- Toute éducation de type scolaire suppose donc, au sein de la culture d'une époque donnée, une sélection de contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles et qui constituent la culture scolaire (Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, p. 17, ESF, 1992).
- Les contenus concernent les conditions que l'élève doit réaliser pour optimiser ses relations à l'environnement (Jacqueline Marsenach, Chantal Amade-Escot, L'enseignement de l'EPS dans les collèges. Le problème des contenus : état des lieux et perspectives, p. 57, In Enseigner l'EPS, AFRAPS, 2<sup>e</sup> édition, 1994).
- Les contenus disciplinaires sont à cet égard disciplinants, et ce qui socialise, dans les limites de ce que peut l'école, c'est d'apprendre quelque chose qui vaille le respect de la règle et de ses contraintes (Annick DAVISSE, L'EPS des ZEP... et d'ailleurs, Dossier EPS n°31, 1996).
- (Les contenus d'enseignement) Ils sont l'ensemble des éléments que l'élève doit s'approprier pour transformer de façon significative et durable sa motricité usuelle, afin de s'adapter aux contraintes et exigences des situations motrices auxquelles on le confronte en EPS (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, p. 24, Revue EPS n°268, 1997).
- (Il faut considérer les mouvements) non comme des objets d'enseignements, mais plutôt comme la conséquence du degré d'appropriation par l'élève de certains contenus (Eric Arieu, Alain Catteau, Les contenus au cœur du progrès, Revue EPS n°280, p. 23, 1999).

### Textes

- Ne pouvant tout enseigner, l'EPS, doit confronter les élèves à des contenus réellement significatifs. Ceux-ci sont, certes, liés aux particularités de chacune des APS, mais sélectionnés pour cerner ce qui permet des ruptures avec la motricité commune (...) Pour maîtriser ce type de situations complexes l'élève doit remettre en cause ce qu'il sait déjà faire ; certaines de ces remises en causes imposent des remaniements profonds, de véritables « révolutions motrices ». C'est à ce niveau que se situent les obstacles qui se caractérisent par la contradiction avec des savoirs antérieurs fonctionnels, par leur caractère durable et par la possibilité de voir surgir à tout instant les savoirs anciens (Jacky Marsenach, Éducation physique et sportive, quel enseignement ? p. 42, 1991)
- Tout n'est pas fondamental au même moment. Ainsi, un apprentissage "clé" qui permet le progrès d'un nageur (exemple la respiration) peut être inadaptée à un moment donné d'un parcours d'apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que les "pas en avant", véritables progrès décisifs dans l'APSA, jalonnent le cursus d'apprentissage des élèves. Les enseignants doivent ainsi accéder à l'intelligibilité du choix des "objets" d'enseignement (Alain Coston, Michelle Coltice, Serge Philippon, Jean-Luc Ubaldi, Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS, Les cahiers du CEDRE n°6, p. 7, 2006).

## CONTRAT DIDACTIQUE

### Citations

- Ce contrat didactique met donc le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée (Guy Brousseau, Théorie des situations didactiques, p. 73, Éditions La Pensée sauvage, 1998).
- Enseigner, c'est interagir. Dans cette perspective, parler de contrat didactique, c'est reconnaître l'existence d'un système implicite d'obligations réciproques entre le professeur et les élèves, ainsi que les contraintes qui peuvent contribuer à la transmission des savoirs ou lui porter préjudice (Chantal Amade-Escot, La didactique, p. 31, 2007).

## CONTRAT PÉDAGOGIQUE

### Citations

- Le contrat pédagogique demande de reconnaître les allant-de-soi qui permettent de s'affilier à la communauté scolaire. Il suppose une clôture sur des valeurs communes, des règles de vie (Marc Barthélémy, L'EPS en banlieue et le renouvellement des questions de laïcité et de citoyenneté, Dossier EPS n°35, p. 29, 1998).
- Le contrat social ne se distingue pas du contrat didactique (...) Considérer les élèves comme des entités séparées conduirait à attendre qu'ils soient socialisés pour commencer à enseigner. Or, c'est l'apprentissage qui socialise, qui rend les individus aptes à vivre en société (Jacques Badreau, Jacques Lemaire, L'approche didactique, pp. 29-30. In La violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42, 1999).
- Le rapport pédagogique a en même temps vocation à travailler à sa propre disparition : le maître atteint en principe son but ultime lorsque l'élève n'a plus besoin de lui (Philippe Perrenoud, p. 26, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Éditions ESF, 2<sup>e</sup> édition, 1999).
- À ne jamais retravailler les fondements du contrat qui nous lie aux adolescents, et qui seul justifie les contraintes scolaires, les notes, les sanctions, les rapports de pouvoir, nous laissons sur la touche ceux qui ne soupçonnent même pas ce contrat, ni ses fondements humanistes et républicains (Jacques-André Méard, Stefano Bertone, Citoyenneté et apprentissage, Revue EPS n°288, p. 28, 2001).
- L'idée que tout puisse être transparent et explicite entre le professeur et les élèves est à l'opposé même de la notion de contrat didactique (Chantal Amade-Escot, Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en EPS, p 229, In G. Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP, AFRAPS, 2004).

### Textes

- En principe, la relation pédagogique repose sur une confiance minimale qui fonde la sociabilité. Enseignant et élèves s'accordent mutuellement crédit ou suffisamment de respect, souvent mêlé de crainte, pour accepter tacitement le cadre de travail ou ce que nous avons dénommé le contrat pédagogique implicite. Il est vrai que cet implicite laisse ouvert les risques de manipulations. Mais passer à l'explicitation conduit à remplacer la relation de confiance par la relation de droit objectif et induit l'idée qu'on ne peut accorder confiance qu'au rapport de droit explicite. C'est une certaine vision de la vie sociale qui est ainsi reconnue, où la raison remplace le cœur avec ses avantages et ses inconvénients. On sait que la démarche du contrat pédagogique explicite est née à la suite des difficultés rencontrées par les enseignants avec des élèves qui ne respectaient plus les règles tacites de conduite qui organisent la vie de classe. C'est d'abord une démarche utilisée avec des élèves ayant des comportements que les équipes pédagogiques ont du mal à assumer : absentéisme, défiance envers l'institution, difficultés scolaires souvent doublées de problèmes familiaux. Soucieux d'avoir une autre approche avec ces élèves en difficulté, certains proviseurs et professeurs essaient de les amener à formuler un projet et à passer "un contrat moral" avec l'institution scolaire, contrat assorti d'objectifs précis : passage dans la classe supérieure en un ou deux ans. Engagement d'être ponctuel, de ne pas s'absenter sans raison sérieuse... Cet engagement est explicite ; il est écrit et signé par l'élève et l'adulte (professeur ou CPE) et porte sur un ou plusieurs points particuliers. Il peut parfois n'être que verbal surtout entre professeurs et élèves à la suite d'une difficulté sérieuse. Mais sommes-nous dans une véritable relation contractuelle. Existe-t-il cet espace de liberté permettant un *accord de volontés* ? (Michel Sonntag, Françoise Werckmann, p. 92, Le contrat en pédagogie, pas si simple ! Cahiers pédagogiques n°342/343, 1996).

## COOPÉRATION

### Citations

- Un acte coopératif relève de la liberté et révèle l'existence d'une volonté commune partagée par ces derniers (Gilles Lecocq, L'EPS : un espace d'articulation entre réussite scolaire et le projet personnel de l'élève, p. 166, Dossier EPS n°29, 1996).
- Le simple fait de mettre des élèves en groupe et de leur demander de travailler ensemble n'aboutit que très rarement à une véritable coopération (Pierre Ensergueix, Lucile Lafont, Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. Revue eJRIEPSn° 12, p. 52, 2007).
  - La coopération permet d'atténuer les discriminations en rassemblant les membres de différents groupes autour d'un groupe commun (Amael André, Benoît Louvet, Pascale Deneuve, La citoyenneté : entre égalité et diversité, p. 45. In Amael André, La citoyenneté, 2014).
  - Toute activité collective suppose que ses protagonistes aient développé un « répertoire » de connaissances, savoir-faire, habitudes, règles, codes langagiers, normes culturelles... suffisamment partagés entre eux pour pouvoir s'engager dans une pratique commune (Jacques Saury, Qu'est-ce que l'activité collective, p. 27. In Oliviers Vors, L'activité collective, Éditions Revue EPS, 2015).
  - Ainsi se concrétise la dialectique : d'un côté, les possibilités théoriques d'intelligence collective augmentent à mesure que la taille du collectif augmente ; de l'autre côté, la taille du collectif complexifie les processus groupaux et accroît les risques de faillite collective (Jérôme Bourbousson, Cyril Bossard,

David Adé, L'intelligence collective, p. 35. In Oliviers Vors, L'activité collective, Éditions Revue EPS, 2015).

- Les communautés de pratique permettent la transmission des règles, normes, codes d'action, véhiculés par les pratiques dans les collectifs. Trois dimensions en organisent le fonctionnement : un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé (Philippe Veyrunes, Oliviers Vors, Communautés de pratique et configurations de l'activité collective, p. 56. In Oliviers Vors, L'activité collective, Éditions Revue EPS, 2015).

- Dans une communauté de pratique, l'apprentissage se fait plus par imprégnation par la pratique que par transmission formelle institutionnalisée (Philippe Veyrunes, Oliviers Vors, Communautés de pratique et configurations de l'activité collective, p. 58. In Oliviers Vors, L'activité collective, Éditions Revue EPS, 2015).

- La coopération n'est pas forcément un allant de soi et il y a bien sûr lieu d'organiser les rôles ainsi que les interactions entre élèves (Anthony Van de Kerkhove, David Couvert, Vincent Duballet, La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. In AEEPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, p. 110).

## CORPS

### ✍ Citations

- (Le corps) Il est illusoire et mystificateur de l'unifier, d'y chercher une cohérence : en ce sens, le corps sera toujours, à la fois le lieu d'inscription, le moteur de toute éducation et sa limite ultime (Michel Bernard, L'ambivalence du corps, Revue Esprit n°5, p. 738, 1975).

- Le corps, en un sens, déjoue le discours (Georges Vigarello, Éducation physique et revendication scientifique, Revue Esprit n°5, p. 746, 1975).

- Le corps, c'est aussi ce qui nous lâche, ce qui nous trahit. Aussi bien parce qu'il ne répond pas à ce que nous voudrions qu'il fasse que parce qu'il exhibe de nous ce que nous ne voudrions pas qu'on voit (Olivier Reboul, EPS interroge un philosophe, Revue EPS n°229, p. 12, 1991).

- Les apprentissages en EPS ne sont pas des apprentissages tout à fait comme les autres (...) ils mettent en jeu un objet particulier qui est le corps propre, lui-même se déplaçant dans un environnement d'objets physique (Jacky Marsenach, EPS, quel enseignement ? INRP, p. 27, 1991).

- La situation de promiscuité corporelle et sexuelle que l'EPS inaugure peut entretenir un mécanisme de renforcement du refoulement du corps et de son image (Pierre Therme, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, p. 239, 1995).

- À travers l'EPS à l'école s'effectue une logique de construction des corps qui se fait par identification aux corps des autres (Françoise Labridy, Du passé faisons un avenir, Cahiers pédagogiques n°361, p. 65, 1998).

- Au cœur de l'activité physique, il y a une logique du *jouer et du jouir* : courir, sauter, combattre, frapper un ballon ou un autre corps, éprouver ses limites dans des défis impossibles, c'est fait pour sentir son corps et celui de l'autre, pour en jouir, on vérifie si on a un corps (Françoise Labridy, Du passé faisons un avenir, Cahiers pédagogiques n°361, p. 65, 1998).

- L'éducation physique est une technique disciplinaire du corps au sens de Foucault, c'est un traitement de la jouissance du corps. Les APS sont des façons réglées de jouer de son corps et de celui de l'autre (Françoise Labridy, Du passé faisons un avenir, Cahiers pédagogiques n°361, p. 65, 1998).

- La spécificité de la discipline EPS est d'engager le corps de l'élève, mettant ce dernier en position d'égalité, voire de supériorité, avec le maître. (...) Le professeur, selon son attitude, risque alors d'apparaître comme "l'empêcheur de frimer en rond" (Yves Sihrener, Michèle Lequarré, L'approche institutionnelle, La violence, l'école, l'EPS, p. 36, Dossier EPS n°42, 1999).

- L'EPS est le seul lieu actuellement où peuvent être défendues concrètement et pour tous des valeurs du corps « qui unissent et qui libèrent » (Thierry Tribalat, Pour une réflexion commune à l'AEEPS sur les valeurs, Revue Hyper n°207, p. 5, 1999).

- Pour faire enfin corps avec soi, prendre chair dans le monde, il faut éprouver ses limites physiques, les mettre en jeu pour les sentir et les apprivoiser afin qu'elles puissent contenir le sentiment d'identité (David Le Breton, Un pari pour exister, Les Cahiers Pédagogiques n°411, p. 12, 2003).

- Le corps est un lieu de convergence de normes naturelles, techniques voire technologiques mais aussi morales et esthétiques (Thierry Tribalat, La composante culturelle 5 des programmes des lycées. Approche compréhensive, p. 2, Revue Hyper EPS n°222, 2003).

- Le corps, et particulièrement la peau, est un moyen symbolique pour se dire aux autres, traduire le dépit ou la jubilation d'être soi (David Le Breton, La scène adolescente : les signes de l'identité. Revue Adolescence n°53, p. 595, 2005).

- Il convient d'apprendre en danse et en EPS à entendre la parole du corps, à identifier son langage, non pas à travers la forme produite qui serait porteuse de significations – erreur fréquente – mais son langage propre, c'est-à-dire sa texture, ses nuances de flux, de rapport à la gravité, ses élans, ses rebonds... et d'autres contenus d'enseignement à apprendre (Jocelyne Caumeil, Dominique Commeigne, Laurence Jay, Corps sensible, Cahiers du CEDREPS n°8, p. 31, 2009).

- Le corps est l'interface entre le social et l'individuel, la nature et la culture, le physiologique et le symbolique (David Le Breton, La sociologie du corps, p. 120, PUF, collection « Que sais-je ? n°2678, 7<sup>e</sup> édition, 2010).
- Ce n'est pas le résultat de la production qui préoccupe certains élèves en difficulté corporelle mais plutôt le spectacle de leur imperfection physique supposée (Bernard Lebrun, Ewa Derimay, Le bon usage du corps, p. 63, Revue eNov EPS n°9, 2015).
- Le corps marqué par l'effort, qui transpire et se déforme, ne répond pas à l'image que souhaite véhiculer la plupart des élèves (Bernard Lebrun, Ewa Derimay, Le bon usage du corps, p. 64, Revue eNov EPS n°9, 2015).

#### **Textes**

- ... le corps sensible (...) au sens du corps de l'expérience, du corps considéré comme étant la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire. Une caisse de résonance capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible ; capable aussi, par des voies dépassant les outils quotidiens de l'attention à soi, de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées (Eva Berger, Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation, Revue Corps et formation n°50, p. 51, 2005).

### **CRÉATIVITÉ**

#### **Citations**

- La persévérance face aux obstacles est une autre qualité fréquemment rencontrée chez les personnes qui, non seulement ont un esprit créatif, mais aboutissent à des réalisations concrètes (Jacques Lecomte, Les fondements de la créativité, p. 30, Revue Sciences Humaines n°56, 1995).
- Un haut niveau de créativité ne peut être atteint que si la plupart de ces composantes sont à la fois présentes et de niveau élevé (Chantal Pacteau, Todd Lubart, Le développement de la créativité, p. 40, Revue Sciences Humaines n°164, 2005).

### **CULTURE**

#### **Citations**

- Si la société a, par l'intermédiaire de son école, la responsabilité et la mission fondamentale de transmettre une culture et d'en faciliter l'accès à tous, elle doit aussi offrir les moyens du dépassement et de l'évolution de la culture présente par le développement maximal des possibilités d'action et de réaction de chacun face à l'environnement physique et humain (Alain Hébrard, L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives, p. 28, 1986).
- Dans l'éventail du champ culturel il y a bien des pôles, plus ou moins familiers, vers lesquels se portent plus ou moins l'activité de sujets divers, selon le sens personnel, « subjectif », qu'ils prennent pour chacun(e), au-delà de ce que peut être leur signification générale, « objective » (Annick DAVISSE, Sports, école, société : la part des femmes, p. 206, 1991).
- Le sport est à la fois produit de culture et producteur de culture (Donald Guay, La culture sportive, p. 121, 1993).
- ... sortir de l'empilement des savoirs utilitaires et utiliser pour écraser l'autre ; refonder les savoirs dans leur histoire, retrouver le tressaillement de leur émergence, ce en quoi ils sont spécifiquement humains et contribuent à l'émergence de l'humanité dans l'homme, bref, faire entrer les disciplines scolaires dans une véritable « culture scolaire » (Philippe Meirieu, Plaidoyer pour une véritable culture scolaire, Contre-Pied n°1, p.28, 1997).
- L'entrée dans la culture passe selon nous, par la mise en jeu d'une pédagogie du sens inductrice d'une motricité signifiante l'école (Jean-Michel Legras, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS. Le point de vue du CEDRE, Revue EPS n°268, p. 23, 1997).
- La culture scolaire est une culture d'apprentissage ; ce n'est pas la culture du bien être ensemble et de la convivialité (Paul Goirand, L'apprentissage du risque : enjeu de l'école moderne, Cahier Velin n°5, p. 14, 1998).
- Dans une certaine mesure, l'entrée dans la culture est toujours un pas dans l'inconnu pour celui qui y est confronté (Samuel Josuha, L'école, entre crise et refondation, p. 135, 1999).
- Raisonner en termes de culture commune, c'est d'abord raisonner en termes d'intégration (François Dubet, Entretien, p. 18, Revue Sciences Humaines n°136, 2003).
- La culture à laquelle participe l'EPS tient davantage au développement chez tous les élèves d'attitude volontaire en matière d'activité physique et à l'acquisition de compétences relatives au savoir pratiquer et

apprendre (David Rossi, Dominique Mauffrey, Roger Madelaine, Le projet de formation de l'élève en EPS, Revue Enseigner l'EPS n°247, p. 25, 2009).

- La culture que portent les divers champs des pratiques sportives n'est pas homogène (...) ces cultures sont des cultures en acte (Nicolas Mascret, Olivier Rey, Culture sportive et culture scolaire des APSA, p. 100. In Maxime Travert, Nicolas Mascret, La culture sportive, 2011).

- La culture de l'affrontement ne tombe pas sous le sens pour la totalité de nos élèves, elle est à construire (Cathy Patinet, Claire Pontais, Laurence et Sylvaine Duboz, Mettre d'autres lunettes pour exercer sa vigilance, Revue Contre-Pied hors-série n°7, p. 19, 2013).

- Le sport est un lieu par excellence des stéréotypes liés au corps (Christiane Gogendeau, Karine Charpentier, Éduquer à l'égalité, Revue enov n°7, p. 2, 2014).

### **Textes**

- Les activités corporelles pratiquées à l'école en EPS nous apparaissent donc comme une culture scolaire des APSA. C'est-à-dire comme une pratique sociale originale, organisée dans l'espace-temps de la classe pour transmettre des éléments significatifs des spécialités (exemple en badminton : gérer intentionnellement l'alternative jeu long / jeu court pour mettre en difficulté l'adversaire). Une telle position exclut un *culturalisme simplificateur*, réduit à quelques formules totalisantes (problèmes fondamentaux, logique interne) donnant l'illusion d'une culture en mots alors qu'elle nous paraît relever d'une culture en actes qu'on est loin de pouvoir circonscrire. Une culture incorporée aux formes de pratique (CEDRE, Pour une culture scolaire des APSA en EPS, Revue EPS n°328, p.67, 2007).

- Le lycéen physiquement cultivé :

- dispose de ressources potentielles pour s'engager avec lucidité dans des environnements physiques inhabituels. Il connaît les conditions d'élargissement de ses ressources ;
- a identifié certains traits de son registre moteur spontané. Lorsque celui-ci est stéréotypé (identité de genre), il en connaît certaines limites et la nécessité de l'élargir ;
- peut prendre rapidement des initiatives seul et en groupe dans des situations d'affrontements interindividuels, quels que soient son statut (dominant/dominé), son rôle et les résultats momentanés de cet affrontement (score) ;
- s'est confronté, quel qu'en soit l'objet, à une activité de développement physique dans la durée (entraînement physique, de forme, de compensation physiologique). Il connaît pratiquement les propriétés d'une action d'intervention sur certains aspects de son activité corporelle (charge, dépense, récupération, réparation, surcompensation) ;
- sait qu'à toute pratique correspond un ensemble de règles constitutives de jeu, de règles éthiques, de normes de sécurité, de comptabilisation des scores.

Cet ensemble de savoirs, acquis ponctuellement dans diverses circonstances de pratique (dont la pratique scolaire), devrait être rendu cohérent par les démarches et les contenus proposés en EPS (Raymond Dhellemmes, Contenus d'enseignement pour les lycées, p. 17, Dossier EPS n°52, 2000).

## **DANSE**

### **Citations**

- Il n'y a d'œuvre qu'à la rencontre active d'une intention et d'une attention (Gérard Genette, Esthétique et poétique, p.8, 1992).

- Il convient d'apprendre en danse et en EPS à entendre la parole du corps, à identifier son langage, non pas à travers la forme produite qui serait porteuse de significations – erreur fréquente – mais son langage propre, c'est-à-dire sa texture, ses nuances de flux, de rapport à la gravité, ses élans, ses rebonds... et d'autres contenus d'enseignement à apprendre (J. Caumeil, D. Commeigne, L. Jay, Corps sensible, Cahiers du CEDREPS n°8, p. 31, 2009).

### **Textes**

- (la danse contemporaine) « ... à son abord, majoritairement, les élèves sont saisis par le vertige de l'intime que leur corps résiste à révéler. Un appel exclusif au sensible engendre chez eux une réaction de défense, laquelle confine majoritairement au rejet lorsque s'ajoute d'emblée, le mythe de l'injonction créatrice et/ou expressive. Tout comme le verbe aimer, créer ne se conjugue pas à l'impératif. S'éprouvant maladroitement, plus que dans toute autre APSA, chacun, étranger à lui-même, se vit comme coupé de son appartenance identitaire et se détourne » (Bernard Boda, Osez les activités physiques artistiques, Revue EPS n°317, p. 17, 2006).

- Faire vivre la possibilité du geste dansé, c'est trouver les conditions propices au surgissement du mouvement, et guider l'élève dans l'appropriation de ses nouvelles expériences. La question n'est pas de trouver une bonne situation, ni même une bonne consigne, mais d'accompagner le travail par précisions et images successives, par aller-retour entre le mouvement (son orientation, sa vitesse, son poids...) et le ressenti. De là, se tisse une mise en jeu chaque fois particulière, mais reliée (à soi et aux autres) et

permettant l'échange à partir de ce qui est vécu, la sensation et le ressenti. Un jeu ouvrant des espaces imaginaires. Dans cette expérience-là, l'élève fait la connaissance d'un corps relieur, c'est-à-dire relié à lui-même, corps sensible. Et l'enseignant expérimente l'accompagnement au travers d'un regard portant au-delà de l'extériorité du corps pour toucher à l'intériorité. Il expérimente une possible poésie du corps, fondée sur une logique où il y a du jeu, du mouvement, du lien, de la chair. Cette expérience reconnue comme juste repose donc sur cette relation à la fois intime et partagée ou se partageant (Jocelyne Caumeil, Dominique Commeigne, Laurence Jay, Corps sensible, Cahiers du CEDREPS n°8, p. 31, 2009).

## DÉCALAGE OPTIMAL

### Citations

- Le décalage entre l'élève et la tâche sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions ou des conflits qui suscitent un dépassement (re-structuration) de son mode de traitement actuel (Linda Allal, Stratégies d'évaluation formative, p. 163, In Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, 1989).
- Il s'agit donc de proposer des tâches dont le niveau de difficulté est, certes, supérieur aux capacités des sujets, sans quoi il n'y aurait pas d'apprentissage, mais qui reste adapté à leurs possibilités (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, p. 15, Paris, INSEP, 1990).
- Le professeur gère le décalage de la difficulté de la situation face au niveau acquis afin de le rendre optimum. Trop faible le problème n'intéresserait pas l'élève, trop important, il l'inhiberait au vue de l'effort à fournir (Jean-Yves Bort, Une représentation du risque, p. 77, Revue EPS n°254, 1995).
- La mesure devient la source essentielle de l'individualisation, du progrès et donc de la motivation (Michel Gerbeaux et coll., La VMA à l'école. Dans quelles conditions ? Comment ? p. 145, Dossier EPS n°35, 1996).
- Pour apprendre, le sujet doit être stimulé dans sa « zone optimale de développement » et confronté à des obstacles : en l'absence de défi nouveau, il fait face à la situation sans rien construire d'inédit. À l'autre extrême, si la situation « le dépasse », il n'apprend pas, son impuissance engendre sentiment d'échec ou stratégie de fuite (Philippe Perrenoud, Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! Revue Migrants-Formation n°104, p. 168, 1996).

## DÉMONSTRATION

### Citations

- Au début de l'apprentissage, il ne sert à rien pour le pédagogue de démontrer le geste à faire, ni même de l'expliquer. La tâche qui lui incombe en premier lieu est de faire en sorte que la situation matérielle soit propice à l'évolution du comportement de l'individu (Alain Hébrard, Les limites de la démonstration, p. 38, Annales de l'ENSEPS, 1974).
- L'imitation est une activité cognitive complexe (Fayda Winnykamen, Imitation et apprentissage, p. 7, Revue EPS n°232, 1991).
- Elle permet un gain de temps important en remplaçant des explications trop longues, peu précises et par là, ennuyeuses (Maurice Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, p. 131, 1992).
- La présentation d'un modèle permet de diminuer la quantité de pratique nécessaire pour atteindre un seuil de performance donné, comparativement à la pratique sans modèle préalable (Jean-Jacques Temprado, Apprentissage moteur, quelques données actuelles, p. 22, Revue EPS n°267, 1997).
- Par ailleurs, « si la démonstration n'est pas une recherche d'éblouissement, si elle n'écrase pas l'élève, alors elle sera toujours positive pour la relation : l'élève, voyant l'enseignant s'impliquer sur le plan moteur, le sentira proche de lui » (Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, Enseigner l'éducation physique au secondaire, p. 94, 1998).
- L'enjeu réel de l'observation du jeu n'est pas d'occuper les élèves durant leur temps de non activité, mais bien de faire de ce temps un temps d'apprentissage réel (Jean-François Gréhaigne, Nicolas Mahut, Paul Godbout, Observation du jeu : nouvelle donne dans le métier d'élève, p. 71, Revue EPS n°285, 2000).
- Analyser une image motrice, très éphémère par nature, demande une réelle compétence de la part de l'élève (Smaïl Mézighen, « Observer les autres pour distinguer les conduites efficaces », oui mais quoi et comment ? p. 16, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes, 2003).
- Si on accepte le vieil adage : « une image vaut mille mots », on pourrait ici étendre le concept à quelque chose comme : « une démonstration vaut un manuel » (Jacques La Rue, Comment apprend on ? p. 380. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, tome 1, 2004).
- Les sujets bénéficieront davantage d'une démonstration dans un apprentissage requérant l'acquisition d'une nouvelle coordination (Jacques La Rue, Comment observer l'apprentissage, p. 384. In Jacques La

Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, tome 1, 2004).

- Les gymnastes peuvent interpréter les démonstrations partielles s'ils ont un niveau physique suffisant pour accéder à l'apprentissage de cet élément (Marlène Kholer, L'apprentissage par observation en gymnastique, p. 19, Revue Gym'Technic n°48, 2004).

- Observer, ce n'est pas regarder passivement, c'est investir l'action différemment, en se projetant dans le mouvement (Marlène Kholer, L'apprentissage par observation en gymnastique, p. 20, Revue Gym'Technic n°48, 2004).

- Si la démonstration explicitée est efficace, les guidages souples et adaptés tels que la tutelle ou l'imitation interactive la surpassent (Lucile Lafont, Interactions sociales et habiletés motrices, p. 23. In Florence Darnis, Interactions et apprentissages, Éditions Revue EPS, 2010).

## DÉSIR

### Citations

- En fait, pour que « l'énigme » d'une « situation-problème » puisse avoir quelque incidence, encore faut-il que, préalablement à cet enjeu d'un « objectif d'apprentissage », ait pu exister un sujet disposé à apprendre, un sujet de désir (Francis Imbert, Médiations, institutions et loi dans la classe, p. 24, 1994).

- Nous devons créer les conditions initiales afin que le sujet puisse investir son désir sur les objets culturels que propose l'école (Pierre Therme, Exclusion, intégration, p. 109, In Ce qui s'apprend en EPS, Colloque SNEP, 1996).

- Le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies (Philippe Meirieu, EPS interroge, p. 11, Revue EPS n°258, 1996).

- Accepter de savoir, c'est accepter de désirer savoir (Michel Develay, Origines, malentendus et spécificités de la didactique, p. 64, Revue Française de Pédagogie n°120, 1997).

- L'enseignant ne peut transmettre qu'un désir par contagion. Le savoir (...) doit toujours répondre à un besoin ou à une question. Il est nécessaire qu'il comble un ou plusieurs manques ou qu'il se situe dans le prolongement d'un mobile d'action (André Giordan, Apprendre ! p. 217, Belin, 1998).

- L'enseignant ne doit pas cesser d'être un transmetteur. Mais ce qu'il a de plus important à transmettre c'est un désir, une passion, celle d'apprendre (André Giordan, EPS interroge... p. 18, Revue EPS n°279, 1999).

- En EPS, à vouloir à tout prix faire des élèves des apprenants, avant d'en faire des pratiquants, on risque de briser le levier qui déclenche la curiosité et le désir d'apprendre (Philippe Gagnaire, François Lavie, La dialogique plaisir/satisfaction comme moteur de l'évolution des conduites, Revue Hyper n°220, p. 11, 2003).

- C'est bien parce qu'il n'y a pas de « désir d'apprendre » que le pédagogue est utile (Michel Soëtard, Renaud Hétier, L'éducation entre fin, finalité et finalisme. Le sens de la pédagogie : repères philosophiques, résonances pédagogiques, p. 67, Revue Française de Pédagogie n°143, 2003).

- L'insatisfaction peut, dans certaines conditions, être considérée comme une émotion positive, susceptible de faire émerger un plaisir différé, donc un désir d'apprendre (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 96. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Les désirs de l'enfant ne peuvent être abolis par décret. Il faut, pour le moins, « faire avec » (Philippe Meirieu, Peut-on susciter le désir d'apprendre ? p. 40, Revue Sciences Humaines n°268, 2015).

### Textes

- Le paradoxe du désir tient, en effet, à ce que l'objet désiré doit être à la fois connu et inconnu, qu'on doit en deviner les contours, en entrevoir le secret, mais qu'il faut qu'il reste caché et que le secret ne soit pas percé. Si le rôle du maître est bien de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de « créer l'énigme », ou plus exactement de *faire du savoir une énigme* : en dire ou en montrer suffisamment pour que l'on entrevoit son intérêt et sa richesse et se taire à temps pour susciter l'envie du dévoilement. Or nous croyons trop souvent rendre service à autrui, dans ses apprentissages, en lui livrant « le secret » : parce que nous-même, quand nous avons appris, nous avons buté sur ce que nous avons pris pour des difficultés, parce que nous avons alors cherché le renseignement ou la solution et que nous nous imaginons que nous serions allés plus vite si l'on nous les avait fournis sans que nous ayons eu besoin de les chercher, parce que nous sommes victimes de cette illusion rétrospective... nous croyons rendre service à autrui en le privant de ce temps de recherche, en lui donnant ce qu'il devrait tenter de trouver par lui-même. Nous pratiquons alors une pédagogie bavarde qui, au lieu de suspendre l'explication et faire naître le désir, anticipe la demande et tue le désir dans l'œuf, avant même son éclosion. En pédagogie, contrairement à beaucoup d'autres domaines, il faut toujours en dire « trop et pas assez », il faut lever un coin de voile, mais un coin seulement pour ne pas démobiliser le sujet. Il faut, pour reprendre ici une expression que nous avons déjà employée, le mettre dans une « situation-problème » à la fois accessible et difficile, qu'il puisse maîtriser à terme sans en faire d'emblée le tour ni disposer à l'avance de la solution. C'est quand l'élève ressent le sentiment qu'il peut y arriver, qu'il entrevoit une hypothèse mais qu'il n'y parvient pas encore et qu'il reste quelque chose à faire, qu'il se met en route, il

se met en route pour percer le secret (Philippe Meirieu, Apprendre, oui... mais comment, p. 92, 8<sup>e</sup> édition, 1991).

- Considérer que le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies. Je crois avoir écrit quelque part que la tâche première de l'enseignant était de « faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir » : faire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction. Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence. Faire du savoir avec du désir, c'est rendre possible la recherche active d'une connaissance qui n'est pas monnayée par l'affection de l'autre ou l'attribution d'une récompense, mais comporte d'abord, en elle-même, sa propre satisfaction (Philippe Meirieu, EPS interroge, p. 11, Revue EPS n°258, 1996).

## DÉVOLUTION

### Citations

- La difficulté est ici d'empêcher l'élève d'imiter l'indicateur (le geste) de la réponse optimale. La situation doit être gérée par lui, au moyen d'un système de relation entre des paramètres (Raymond Dhellemmes, p. 88, EPS au collège et athlétisme, 1995).

- La dévolution ne porte pas sur l'objet de l'enseignement mais sur les situations qui le caractérisent (Guy Brousseau, Théorie des situations didactiques, p. 64, Éditions La Pensée sauvage, 1998).

- La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert (Guy Brousseau, Théorie des situations didactiques, p. 303, Éditions La Pensée sauvage, 1998).

### Textes

- La recherche de motivation pousse le pédagogue à faire l'hypothèse que l'élève, face à un aménagement posant un problème, manifeste un désir d'apprendre par lequel il devient capable d'agir en autonomie. En réalité, cette hypothèse comporte des limites. En effet, qu'un sujet motivé tende à structurer le problème qu'il rencontre et qu'il soit poussé à organiser ses moyens selon un projet d'action finalisé, ceci semble acquis. Mais l'inverse ne va pas de soi : rien ne prouve qu'un sujet à qui l'on propose un projet, des tâches, une progression de problèmes, aussi précise et graduelle soit-elle, manifeste un intérêt spontané et une motivation à apprendre conformes à ceux souhaités. Certaines propositions didactiques reposent pourtant sur ce raccourci. Le rôle de l'activité de résolution sur l'attitude de l'élève est limité par le fait que le problème n'est pas, au départ, celui de l'élève, mais celui de l'institution. Or chez les tenants de démarches d'apprentissage à orientation cognitiviste, cette limite est rarement évoquée et l'on assiste à des dispositifs qui paraissent suffisants pour maintenir l'activité de l'élève (Jacques Méard, Stefano Bertone, L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EP, p. 55, PUF Paris, 1998).

## DIDACTIQUE

### Citations

- La didactique se propose d'étudier scientifiquement les conditions et les caractéristiques de l'acte d'enseigner dans son rapport avec l'acte d'apprendre (M. Bru, 1987, cité par Marguerite Altet, La formation professionnelle des enseignants, p. 16, PUF, 1994).

- En réalité, c'est une autre conception de la didactique qu'il faut promouvoir. C'est une didactique qui pense la totalité de l'acte scolaire ; c'est-à-dire du rapport que l'enseignant entretient avec ses élèves dans l'ensemble du temps où ceux-ci lui sont confiés (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, p. 29, Spirales n°29, 1995).

- ... même si le projet didactique est de comprendre le rapport au savoir de l'élève (...) la didactique a encore d'importantes problématiques de recherche à suggérer. Parmi celles-ci, les questionnements anthropologiques, épistémologiques et éthiques (Michel Develay, Origines, malentendus et spécificités de la didactique, Revue Française de Pédagogie n°120, p. 65, 1997).

- (La didactique des sciences) "Ce qui la fonde plutôt, c'est la prise de conscience qu'existent des difficultés d'appropriation qui sont *intrinsèques aux savoirs*, difficultés qu'il faut diagnostiquer et analyser avec une grande précision pour faire réussir les élèves" (Jean-Pierre Astolfi, Les mots clés de la didactique, pp. 5-6, 1997).

- La didactique de l'EPS est le produit de la tension entre les exigences de l'école et les pressions du monde sportif (André Terrisse, La référence dans l'enseignement de l'EPS, p. 135, In André Terrisse, Didactique des disciplines. Les références au savoir, De Boeck, 2001).

### **Textes**

- La didactique interrogée : Ce qui m'amène à une deuxième série de remarques sur cette crise du lien social, au moment où arrivent dans les écoles, dans les collèges, dans les lycées, ces fameux élèves qui ne sont pas "éduqués". La didactique est inévitablement interrogée. Elle est interrogée sur son identité. Et on est en droit de lui demander: est-ce que vous êtes une discipline qui suppose que l'élève est déjà éduqué, scolarisé, qu'il s'est approprié le métier d'élèves, ou est-ce que vous intégrez cette nouvelle dimension, cette irruption extraordinaire des comportements anormaux dans les établissements scolaires ? Est-ce que vous construisez une didactique qui soit simultanément une didactique de l'apprentissage et de la socialisation ? Est-ce que la question de la socialisation devient non pas une question en plus, mais bien une question qui vient travailler de l'intérieur la réflexion didactique ? Non pas pour créer des cours de socialisation qui se juxtaposeraient aux cours déjà existants, mais pour faire de la socialisation une des dimensions fondatrices de la réflexion didactique. Donc il devient essentiel d'interroger la transmission des savoirs non pas seulement sous l'angle de son efficacité transmissive mais sous l'angle de la manière dont ces savoirs contribuent aussi à créer le lien social. C'est-à-dire à réunir les élèves, à leur permettre de se découvrir semblables en dépit de leurs différences, et de partager ensemble un certain nombre d'expériences fondatrices de la socialité.

(...) En réalité, c'est une autre conception de la didactique qu'il faut promouvoir. C'est une didactique qui pense la totalité de l'acte scolaire; c'est-à-dire du rapport que l'enseignant entretient avec ses élèves dans l'ensemble du temps où ceux-ci lui sont confiés. Une didactique du quotidien dans toute sa complexité, une didactique des apprentissages dans toutes leurs dimensions (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, p. 29, Spirales n°8, Spécial didactique, 1995).

## **DISCIPLINE SCOLAIRE**

### **Citations**

- Une discipline scolaire n'est pas, ne peut pas être, le simple décalque d'un savoir savant ou de pratique sociales de références (Philippe Meirieu, Plaidoyer pour une véritable culture scolaire, Revue Contre-Pied n°1, p. 27, 1997).

- La plupart des disciplines scolaires ne sont rien d'autre qu'une mise en forme des savoirs, spécifiques à l'enseignement (Martine Fournier, La fabrication des disciplines, p. 25, Revue Sciences Humaines n°121, 2001).

- Toute discipline scolaire mène ensemble deux projets : d'une part, développer des compétences qui lui sont spécifiques, et puis contribuer à construire un être humain, ce qui implique donc un projet éducatif (Bernard Rey, Compétences, patrimoine culturel, visées éducatives : quelles articulations ? p. 38, Les cahiers du CEDRE n°2, 2001).

- C'est dans le déplacement de son centre de gravité que la discipline EPS peut envisager son salut. Il lui faut passer d'une discipline de pratiques à une discipline de construction des savoirs et d'élaboration des intelligences (Patrick Beunard, Pourquoi re-dynamiser, réinventer parfois, l'EPS ? p. 16, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°34, 2006).

- La pertinence d'une discipline se mesure, d'abord, dans sa capacité à définir des connaissances qu'elle seule est en mesure de dispenser, Nicolas Terré, L'EPS peut-elle devenir fondamentale ? p. 19, Revue EPS n°325, 2007).