

PROPOS SUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

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



R - Z

Vincent LAMOTTE

TABLE DES MATIERES

R

Rapport au savoir
Règle
Répétition
Représentation (affective)
Représentation (cognitive)
Responsabilité
Ressources
Rétroactions
Réussite
Risque

S

Sanction
Santé
Savoir
Sécurité
Sens
Sens (en EPS)
Sensibilité / Sensorialité
Sentiment de compétence
Situation complexe
Situation d'apprentissage
Situation-problème
Socialisation / Solidarité
Sport
Sport scolaire

T

Tâche
Technique
Tennis de table
Transfert
Transposition

V

Valeur
Verbalisation
Vie physique
Violence
Voie professionnelle

RAPPORT AU SAVOIR

Citations

- Le savoir n'est libérateur que s'il peut être transféré, que s'il n'entretient pas le sujet dans une stricte relation de dépendance avec la situation formative, que s'il permet d'apprendre autre chose et tout seul, que s'il donne le goût et le pouvoir de l'aventure intellectuelle (Philippe Meirieu, Michel Develay, Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, p. 150, 1992).
- On a essayé de redéfinir le rapport aux savoirs comme une relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et des processus ou produit du savoir (Jean-Yves Rochex, Rapports à l'école – Rapports aux savoirs, p. 21, L'EPS dans l'école et la société d'aujourd'hui, Revue Spirales n°8, 1995).
- Voilà ce qu'il conviendrait de placer "au centre du système éducatif" et qui constituerait une véritable "révolution copernicienne en pédagogie". Non point un puérocentrisme naïf –et d'ailleurs toujours démenti par les pratiques-, non point une "fabrication" par une accumulation de connaissances ou d'habiles manipulations psychologiques, mais la construction d'un être par lui-même à travers la verticalité radicale des questions que pose la culture dans ses formes les plus élevées (Philippe Meirieu, L'élève au centre de quoi ? Revue Fenêtre sur cours n°114, p. 44, 1996).
- Le rapport au savoir est un rapport à son propre désir (Michel Develay, Donner du sens à l'école, p. 21, 1996).
- Quel est le centre de l'école ? Ce n'est pas l'enfant, ce ne sont pas les professeurs, c'est le rapport d'appropriation de la culture, par les élèves, avec l'aide des professeurs. Voilà le vrai centre, il est dialectique. (Henri Pena-Ruiz, Enseigner et/ou éduquer, Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous, Actes colloque Orsay, p. 209, SNEP, 2000).
- C'est dans la relation désir / plaisir / objet que le rapport au savoir supposé va se construire (Joëlle Aubert, Vers un pratiquant cultivé en EPS, Revue Hyper n°232, p. 24, 2006).
- Ce n'est donc pas tant l'investissement réel ou figuré de l'élève qui doit être interrogé mais plutôt son rapport à l'apprentissage et plus généralement au savoir (Sébastien Harel, EPS et échecs scolaires, Revue EPS n°324, p. 31, 2007).

Textes

- À ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'insertion socioprofessionnelle, on court le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir. Si l'école ne peut faire sens aussi parce qu'on y apprend, elle risque fort d'accroître la démobilité et d'exacerber le ressentiment que nourrit déjà la fermeture des perspectives sur le marché du travail (Jean-Yves Rochex, pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils, Revue Clés à venir n°7, p. 56, 1995).

RÈGLE

Citations

- L'intervention du pédagogue sur ces règles n'est donc intéressante qu'à condition que les dispositions du sujet le place en situation manifeste de progrès, c'est-à-dire qu'il soit à même de rendre ces nouvelles règles signifiantes pour lui-même, qu'il soit prêt à se les approprier (Gilles Bui-Xuan, Une modélisation du procès pédagogique. In Gilles Bui-Xuan, Jacques Gleyse, Enseigner l'éducation physique, p. 85, AFRAPS, 1993).
- Les règles seront d'autant plus respectées qu'ils (*les élèves*) les auront produites (Bernard Boda, L'EPS, une discipline fondamentale..., Dossier EPS n°29, p. 448, 1996).
- La règle est de l'ordre de la morale qui permet à un groupe de fonctionner dans des circonstances précises. Elle n'existe que parce qu'elle est simultanément censée prévenir (donc agir en amont de son application) et aussi permettre d'expié (en intervenant en aval, après que la faute ait été constatée (Michel Develay, Donner du sens à l'école, p. 75, 1996).
- L'École comme lieu d'émergence de la loi, et pas uniquement comme lieu d'application des règlements (Michel Develay, Donner du sens à l'école, p. 80, 1996).
- 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, p. 56. Lettres à nos remplaçants, Dossier EPS n°31, 1996).
- L'École est le lieu de l'apprentissage de la loi constitutive de toute société civile (Philippe Meirieu, Plaidoyer pour une véritable culture scolaire, Revue Contre-Pied n°1, p. 28, 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 (Marc Barthélémy, L'EPS en banlieue et le renouvellement des questions de laïcité et de citoyenneté, Dossier EPS n°35, Rencontres chercheurs / praticiens, p. 29, 1997).
- Une règle correspond fondamentalement à un principe qui circonscrit une attente générale de l'enseignant relativement à des comportements à adopter par les élèves dans des contextes donnés (Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, Enseigner l'éducation physique au secondaire, p. 140,

De Boeck, 1998).

- Pour que la règle s'impose, il faut qu'elle soit devenue nécessaire du dedans de l'essentiel du jeu (Annick Davisse, L'EPS et la violence en milieu scolaire, p. 11, Dossier EPS n°42, La violence, l'école, l'EPS, 1999).

- Nous avons, ne serait-ce que par le rapport de l'élève aux règles inhérentes à chaque APS, une forme de socialisation non négligeable (Didier Montigny, Citoyen en lycée professionnel, Revue EPS n°283, p. 26, 2000).

- Quels que soient les choix didactiques et pédagogiques effectués c'est toujours une personne qui enseigne, qui administre la loi et de celle-ci dépend en grande partie la réussite ou pas d'un enseignement (Jean-Luc Ubaldi, Une EPS de l'anti-zapping, p. 49, Revue EPS n°309, 2004).

- L'interdit est donc différent de l'empêchement puisque l'interdit est une invitation à exprimer son désir d'une manière relationnellement et culturellement acceptable (Boris Cyrulnik, L'enfant difficile considéré comme un être singulier, p. 13, Revue EPS n°309, 2004).

- (Les règles) Elles ne sont pas une limitation de possibilités, mais une dotation de capacités (Vincent Descombes, La conquête de l'autonomie, p. 48, Revue Sciences Humaines n°175, 2006).

- En laissant aux élèves la possibilité de choisir les règles du jeu au début de chaque match, l'enseignant favorise l'internalisation et donc le respect de ces règles (Philippe Roy, Damien Tessier, Pédagogie de la motivation en sports collectifs p. 77. In Damien Tessier, La motivation. 2013).

- Le système de règles communes n'est plus à considérer comme un système de contraintes s'imposant au futur citoyen, mais au contraire comme un ensemble de ressources (Éric Flavier, La citoyenneté : entre règles communes et liberté individuelle, p. 48. In Amael André, La citoyenneté, 2014).

Textes

- L'EPS est la seule discipline à pouvoir « jouer » sur autant de règles, donc d'entrées différentes pour provoquer une attribution de sens de la part de l'élève, pour lancer l'engrenage d'une activité signifiante dans le cadre scolaire, ce qui légitime véritablement le rôle de notre discipline dans une école conçue comme lieu d'appropriation de savoirs disciplinaires, mais aussi comme lieu de vie pour tous les enfants et adolescents (Jacques-André Méard, Stéfano Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, Revue EPS n°259, p. 64, 1996).

- Construire de la loi en classe, c'est pour un enseignant accepter de discuter en mettant à plat ses désirs et en entendant ceux de ses élèves, à propos de ce qu'il est utile de faire pour apprendre et vivre ensemble, ce qui va se traduire en dernier ressort par le règlement de la classe. La loi, élaborée collectivement, est l'exigence pour passer d'une société de droit oral à une société de droit écrit. Elle est la condition pour faire vivre une classe comme une réalité groupale et pas uniquement comme la somme d'individus. Elle est la disposition nécessaire pour dénouer la relation maître-esclave et faire vivre une relation éducative basée sur un rapport de confiance et non pas sur un rapport d'autorité charismatique ou même de compétence. Sans construction de la loi, toute entreprise éducative est vouée au conditionnement (Michel Develay, Donner du sens à l'école, p.82, Éditions ESF, 1996).

- Perçue plus comme un temps d'apprentissage moins contraignant dans ses principes de fonctionnement, comme un champ disciplinaire qui ne présente que de faibles enjeux en termes de destin scolaire et social, appréhendée comme un espace de vie scolaire plus libre, comme animée par des enseignants plus ouverts, l'EPS est une discipline paradoxale puisque c'est vraisemblablement celle parmi toutes les autres qui demande la plus grande application et acceptation des règles et des normes (Dominique Bodin, Catherine Blaya, Stéphane Héas, Violences à l'école et EPS, p. 55, Revue Agora n°37, 2004).

- L'EPS n'est donc pas seulement ludique au sens premier du terme, elle est socialisante à travers l'acceptation et l'intelligibilité de règles partagées pour son bon déroulement. Le rapport à la règle, et donc sa contestation possible, voire celle de l'autorité des enseignants, semblent ainsi soumis tout à la fois à l'intérêt suscité par la discipline et l'enseignant chez nos élèves les plus turbulents, mais aussi à la capacité de comprendre ou faire comprendre pourquoi celles-ci existent. C'est probablement une des différences fondamentales entre l'EPS et les autres disciplines : d'un côté des règles explicitées, vécues, agies, nécessaires au fonctionnement même des activités et des savoirs transmis, consubstantielles donc de la leçon d'EPS et, de l'autre, des règles imposées vécues comme autant de contraintes extérieures aux pratiques qu'elles sont censées ordonner et faire vivre (Dominique Bodin, Luc Robène, Stéphane Héas, Catherine Blaya (Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée, p. 32, Revue Déviance et société n°30, 2006).

RÉPÉTITION

Citations

- Les habiletés motrices ne peuvent être apprises sans essai, et peu d'entre elles peuvent l'être en un seul (Barbara Knapp, Sport et motricité, p. 23, Éditions Vigot, 1975).

- L'apprentissage est le résultat de la pratique : ce n'est qu'après un nombre conséquent d'essais que les sujets parviennent à stabiliser la nouvelle coordination. Cette stabilisation requiert de l'effort et suppose la répétition (Didier Delignières, Apprentissage moteur, quelques idées neuves, Revue EPS n°274, p. 64, 1998).
- L'acte de répéter est en lui-même déterminant pour l'apprentissage moteur. Autrement dit, ce ne serait pas la "proximité" (la ressemblance voire la similitude) de la réponse reproduite avec le mouvement cible qui faciliterait l'apprentissage, mais bien le fait en soi de reproduire une réponse (Jacques Dupuis, Activité cognitive et apprentissage en EPS, Revue EPS n°283, p. 81, 2000).
- L'apprentissage moteur ne constitue pas un *insight*, une brusque illumination apparaissant après quelques confrontations à une tâche. L'apprentissage repose sur la répétition des essais et la durée de la pratique (...) On peut à ce niveau être étonné, lorsque l'on observe des séances d'éducation physique, du faible nombre de répétitions réalisées par les élèves dans les situations d'apprentissage. Le plus souvent, ils consentent à « essayer » une fois ou deux (Didier Delignières, Christine Garsault, Libres propos sur l'éducation physique, p. 157, 2004).
- La limitation des possibilités de répétition entraîne un déficit de stabilisation des pouvoirs moteurs Collectif de réflexion sur l'intervention en EPS, Évaluer et identifier ses progrès en EPS, p. 21, Revue EPS n°365, 2015).
- La confrontation répétée à une tâche motrice est la condition première de la réussite dans l'acquisition d'habiletés motrices nouvelles (Olivier Madelain, Ambroise Le Pannéer, Maintenir l'engagement lors de séquences longues : l'exemple du dispositif « classe ta classe. Revue Enseigner l'EPS n°275, p. 17, 2018).

REPRÉSENTATION (AFFECTIVE)

Textes

- Représentations affectives (subjectives) L'EPS comporte quatre caractéristiques qui rendent sans doute encore plus puissant le rôle des représentations subjectives de l'élève dans la transformation ou non de son attitude. En premier lieu, en EPS, l'échec et la réussite sont tout de suite visibles et se prêtent immédiatement au jugement social. En second lieu, ce qui touche au physique renvoie, plus que tout autre domaine, à l'idée de don. Cette certitude erronée que véhiculent les élèves adolescents et enfants et à laquelle les enseignants ont à faire face, est extrêmement puissante et sclérosante du point de vue du niveau d'aspiration, de la difficulté et de la compétence perçues. En troisième lieu, le support sportif fait naître à l'inverse chez certains élèves des espoirs de carrière à haut niveau qui sont la plupart du temps fantasmatiques. La médiatisation des champions et les processus d'identification qu'elle génère ne sont sans doute pas étrangers à ce phénomène. Il n'en reste pas moins vrai que ces erreurs d'appréciation déclenchent souvent, au niveau des attitudes, des perturbations liées à un niveau d'aspiration en totale inadéquation avec ce qui est proposé en EPS. En quatrième lieu, il s'agit d'un domaine où les enfants et les adolescents sont en situation de concurrence, domaine dominé par la compétition et où l'issue prend souvent des proportions énormes car elle est investie d'une dimension mythique (voir le chapitre sur le jeu et l'émotion sportive). Il est peut être illusoire dans cette mesure de demander ponctuellement à l'élève de se polariser sur la tâche, d'oublier les autres, de s'intéresser seulement à ses progrès, d'accorder un statut positif à l'erreur. D'autant plus que le contexte scolaire tout entier, quoi qu'on en dise, invite à la comparaison (Jacques Méard, Stéfano Bertone, L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EP, p. 79, PUF Paris, 1998).

REPRÉSENTATION (COGNITIVE)

Citations

- Les représentations sont essentiellement des interprétations, ou des reformulations, que se fait l'élève d'un certain nombre d'éléments lorsqu'il tente d'accomplir une tâche particulière (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, p. 53, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).
- L'intention est la représentation d'un but à atteindre ou d'un certain effet à produire dans l'environnement (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).
- Une représentation n'est pas vraie ou fausse, l'important est qu'elle soit fonctionnelle (Michel Denis, Entretien, Revue Sciences Humaines n°27, p. 21, 1993).
- Pour apprendre, l'apprenant doit aller à l'encontre de ses conceptions... mais il ne pourra le faire qu'en faisant avec (André Giordan, EPS interrogé... p. 14, Revue EPS n°279, 1999).

Textes

- Autrement dit, l'interaction entre les informations et le projet ne s'inaugure pas à l'école, ni dans les situations d'apprentissage formalisées ; elle existe très tôt et fait que l'enfant, en arrivant dans la classe, comme l'adulte en arrivant en formation dispose de toute une série de connaissances. Il « sait » comment marche une automobile, ce qu'est un rayon laser, pourquoi il y a du vent et comment se reproduisent les plantes... Il sait ce que sont « la nature et la « fonction » d'un mot, ce que représente « l'infini » de la même manière qu'il « sait » pourquoi on lui pose ce problème et ce que l'on attend de lui en lui faisant faire cet exercice... Certes, on peut toujours faire abstraction de ce « savoir » et engager un apprentissage comme s'il n'en était rien ; on a alors toutes les chances de simplement superposer à ce « savoir » antérieur un « savoir scolaire », vernis superficiel qui craquera dès que la situation scolaire qui l'a mis en place disparaîtra. Vous pouvez expliquer à des enfants que ce qui fait pousser une graine, c'est l'eau, et vérifier cette acquisition, sans toucher pour autant le moins du monde à la représentation selon laquelle ce qui fait pousser la graine, c'est la terre : quelques jours après la leçon, l'enfant se sera « libéré » de votre savoir savant et sera revenu à la confusion terriblement prégnante du lieu avec la cause... En interrogeant récemment des élèves de première sur la Révolution de 1789, j'ai pu constater que ceux-ci, alors qu'ils ont étudié au moins quatre fois dans leur scolarité cet événement historique, croient et affirment toujours que, en 1789, on a guillotiné le roi et instauré la République ! On n'a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas émerger, si on ne les « travaille pas », au sens où un potier travaille la terre, c'est-à-dire non pour lui substituer autre chose mais pour la transformer. Car il y aurait beaucoup d'illusion à croire que, quand on a repéré la représentation par un entretien, une mise en situation ou un dessin, il suffit de l'exorciser pour la chasser de l'esprit de l'élève et lui substituer la vérité scientifique. Un sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de mettre en œuvre un projet plus ambitieux qui, lui-même, contribue à la structurer. Et chaque représentation est, à la fois, un progrès et un obstacle ; elle est même d'autant plus un obstacle qu'elle aura constitué un progrès décisif et que, en raison de cela, le sujet lui sera d'autant plus attaché (Philippe Meirieu, Apprendre, oui mais comment ? p. 59-60, 8^e édition, 1991).

- Au lieu de chercher à chasser les représentations (elles reviennent alors au galop !), il convient de se les (re)présenter pour mieux les prendre en compte et amener le sujet à se transformer. L'obstacle n'est plus à éviter ou à gommer mais à rencontrer. De cette rencontre pourra naître une transformation durable des représentations du sujet. Les situations didactiques doivent donc favoriser une prise de conscience par l'apprenant des obstacles que ses représentations entraînent. Lorsqu'un individu passe d'un système de traitement dogmatique des informations à un autre fondé sur la construction de modèles provisoires de la réalité, il s'engage sur une voie de liberté, condition essentielle de l'évolution du monde (Georges Chappaz, Les représentations du monde comme tremplin pédagogique, Revue Sciences Humaines n°27, p. 30, 1993).

RESPONSABILITÉ

Citations

- La responsabilité reflète l'obligation qu'ont les hommes, pris individuellement ou dans une société donnée, de répondre de certains actes (C. Bouquin, La responsabilité en EPS, Revue EPS n°159, p. 49, 1979).

- Être responsable, c'est manifester la solidarité de sa personne avec ses actes, c'est s'en reconnaître l'auteur, en assumer le mérite et le démerite. Être responsable implique donc conscience et liberté (J. Marsenach, Quelle problématique d'avenir pour l'EPS ? Revue Spirales n°8, p. 148, 1995).

RESSOURCES

Citations

- Si nous ne développons pas les ressources des élèves, et si nous ne développons pas de réelles compétences dans les activités physiques et sportives en EPS, qui va le faire ? (Thierry Choffin, Sollicitations des différentes ressources et développement des compétences chez les élèves. Les Bistrotts pédagogiques n°12, p. 2, AEEPS, 2011).

RÉTROACTIONS

✍ Citations

- Un des facteurs important de l'apprentissage est le fait de pouvoir disposer de la connaissance des résultats (C.R.) de son action (Jean-Jacques Temprado, Apprentissage moteur, quelques données actuelles, p. 22, Revue EPS n°267, 1997).
- Informer les élèves de leurs progrès entraîne généralement une augmentation de leur investissement dans la tâche (Richard A. Schmidt, p. 260, Apprentissage moteur et performance, 1999).
- Éviter les longues séries d'essais durant lesquelles aucun feed-back n'est fourni, car la motivation peut faiblir, et la pratique peut devenir inefficace (Richard A. Schmidt, p. 261, Apprentissage moteur et performance, 1999).
- Il convient de donner périodiquement du feedback positif, même si son contenu informationnel est pauvre, de manière à alimenter la motivation de l'apprenant (Jacques La Rue, Comment apprend-on ? p. 377. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, tome 1, 2004).

RÉUSSITE

✍ Citations

- Tout adolescent peut connaître le succès s'il est capable de se mesurer à son propre record et s'il est encouragé à ne pas sans cesse comparer son niveau à celui des autres (Barbara Knapp, Sport et motricité, p. 68, Paris, Vigot, 1975).
- Il est important pour l'élève d'identifier ses réussites si l'on veut qu'il les reproduise (Georgette Nunziati, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, p. 62, Cahiers pédagogiques n°280, 1990).
- Les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire, c'est-à-dire qui trouvent du plaisir dans le travail intellectuel sans en attendre des résultats concrets à court terme (Vincent Troger, La sociologie de l'éducation en France, p. 64, Revue Sciences Humaines n°161, 2005).
- L'école de demain doit offrir à tous les élèves des conditions réelles d'accès à la réussite (Ghislain Hanula, Eric Llobet et Jean-Yves Saulnier, Devenir champion de soi-même, p. 11, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015).
- La réussite de l'élève est indissociable de l'instauration d'une relation dynamique entre le(s) but(s) atteint(s) et le(s) moyen(s) utilisé(s) (Maxime Travert, Ghislain Hanula. Réussir avec sa manière. Revue EPS n°377, p.64, 2017).

RISQUE

✍ Citations

- Le choix d'un comportement de but, dans une situation risquée, est subordonné à la confrontation de deux représentations : le risque préférentiel d'une part, et le risque perçu d'autre part (Didier Delignières, Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In Jean-Pierre Famose, Cognition et performance, p. 81, INSEP, Paris, 1993).
- L'expérience du risque est à ce niveau particulièrement ambivalente. Le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet. Dans une certaine mesure, cette dissonance est source d'affects positifs. Mais, au-delà d'un certain seuil, elle va être génératrice d'angoisse et de stress. Risque et plaisir seraient ainsi liés par une courbe à optimum (Didier Delignières, Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. In Jean-Pierre Famose, Cognition et performance, p. 82, INSEP, Paris, 1993).
- Ne progresse que celui qui souhaite avoir plus qu'il n'a et qui est capable de risquer pour avoir davantage (J-Y Bort, Une représentation du risque, Revue EPS n°254, p. 75, 1995).
- Il est nécessaire de concevoir les conduites de prise de risque comme des conduites permettant au sujet de se situer dans un ensemble environnemental (Pierre Therme, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, p. 123, 1995).
- La prise de risque c'est la mise à l'épreuve de soi-même (Paul Goirand, L'apprentissage du risque : enjeu de l'école moderne, Cahier Velin n°5, p. 17, 1998).
- L'enjeu de l'école est alors d'aider les élèves à prendre des risques, à savoir prendre des risques (Paul Goirand, L'apprentissage du risque : enjeu de l'école moderne, Cahier Velin n°5, p. 17, 1998).
- La prise de risque est au cœur de la situation d'apprentissage (Paul Goirand, Savoir prendre des risques : enjeu de l'école moderne, Revue Contre-Pied n°8, p. 39, 2001).
- Ce qui est intéressant dans le risque, ce n'est pas le danger en tant que tel, c'est la possibilité de dépassement dans l'épreuve. Et voilà où est l'enjeu. Si l'élève ne met rien en jeu, s'il ne prend aucun risque, il n'apprendra rien (Paul Goirand, Savoir prendre des risques : enjeu de l'école moderne, Revue Contre-Pied n°8, p. 39, 2001).
- Les conduites à risque sont des sollicitations symboliques de la mort dans une quête de limites pour

- exister (David Le Breton, Un pari pour exister, Les Cahiers Pédagogiques n°411, p. 11, 2003).
- Les conduites à risque forment une manière ultime de fabriquer du sens et de la valeur. Témoignant de la résistance active du jeune et de ses tentatives de se remettre au monde, elles s'opposent au risque bien plus incisif de la dépression ou de l'effondrement radical du sens (David Le Breton, Un pari pour exister, Les Cahiers Pédagogiques n°411, p. 12, 2003).
 - La prise de risque objective dépend de la précision avec laquelle le sujet est capable d'évaluer la dangerosité de la situation (Sébastien Chambet, Représentations du risque chez les lycéens, p. 64, Revue EPS n°320, 2006).
 - Les conduites à risque sont des manières ambivalentes de lancer un appel à ceux qui comptent. Manière ultime de fabriquer du sens et de la valeur, elles témoignent de la résistance active du jeune et de ses tentatives de se remettre au monde (David Le Breton, Souffrances adolescentes et conduites à risque, p. 36. In Armand Touati, Jeunes, du risque d'exister à la reconnaissance, 2006).
 - En quête d'un sens à donner à son existence, l'adolescent interroge parfois le signifiant ultime qu'est la mort pour savoir si vivre a encore une signification, recherchant délibérément des prises de risques, conduites pouvant entraîner des effets dangereux pour lui et les autres (Pierre Coslin, Qu'est-ce que l'adolescence, p. 27. In Lucile Lafont, L'adolescence, 2011).
 - Il est formateur de faire vivre l'expérience du « jeu aux limites » pour que la personne devienne consciente de sa capacité à se perdre elle-même, en supprimant bien sûr tout risque d'atteinte de l'intégrité fonctionnelle (Jean Griffet, Maxime Travert, Sport à risque et risque en EPS, p. 23, Revue EPS n°353, 2012).

Textes

- Les conduites à risque sont des sollicitations symboliques de la mort dans une quête de limites pour exister, ce sont des tentatives maladroites et douloureuses de se mettre au monde, de ritualiser le passage à l'âge d'homme. Elles marquent le moment où l'agir l'emporte sur la dimension du sens. La mentalisation est mise en échec et la résolution de la tension implique le passage à l'acte ou les conduites addictives. Les émotions, la souffrance, débordent les mots. Il s'agit d'accoucher de soi dans un corps à corps avec le monde et les autres. La question du goût de vivre est essentielle, son manque ou son insuffisance ouvre en soi un abîme qui expose au pire.
- Les conduites à risque se distinguent absolument de la volonté de mourir, elles ne sont pas des formes maladroites de suicides, mais des détours symboliques pour s'assurer de la valeur de son existence, rejeter au plus loin la peur de son insignifiance personnelle. Tentatives de vivre, plutôt que de mourir. Ce sont des rites intimes de fabrication du sens qui ne trouvent souvent leur signification que dans l'après-coup de l'évènement (David Le Breton, Les conduites à risque des jeunes, p.36, Revue Agora n°27, 2002).

SANCTION

Citations

- La sanction est faite pour redonner la parole et réintroduire la réciprocité (Bernard Defrance. Des solutions ? Pour ne pas arriver trop tard... p. 31, Cahiers pédagogiques, n° 287, Octobre 1990).
- Pour conserver sa valeur pédagogique, la sanction doit revêtir une double fonction : celle de répression/réparation, mais aussi celle de réintégration en offrant toujours à l'élève une « porte de sortie honorable », c'est-à-dire en le réhabilitant au sein de la classe une fois la sanction acceptée (Éric Flavier, Jacques-André Méard, Comprendre les conflits professeur-élève(s) en EPS, Revue EPS n°303, p. 28, 2003).
- La sanction n'a de sens que si elle aide le jeune à comprendre la portée de ses actes (Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat, Élèves difficiles, profs en difficulté, p. 75, Éditions Chronique sociale, 2006).
- Impliquer l'élève dans l'élaboration de la sanction, c'est lui permettre d'en comprendre l'utilité et la portée, en d'autres termes de construire le lien entre la règle et les éléments circonstanciés de la situation. En ce sens, la sanction est éthique dans la mesure où elle participe à la responsabilisation de l'élève et rend possible sa réhabilitation, une fois sa peine « purgée » (Éric Flavier, Jacques-André Méard, Sébastien Respaud, Incivilités et respect des règles. In L'enseignement, sous la direction de Sébastien Chaliès, Stefano Bertone, p. 74, Éditions Revue EPS, 2008).
- Pour être comprise et acceptée, la sanction doit réprimer une action – selon des critères justes et clairement établis – plus que l'individu qui en est l'auteur (Éric Flavier, Jacques-André Méard, Sébastien Respaud, Incivilités et respect des règles. In L'enseignement, sous la direction de Sébastien Chaliès, Stefano Bertone, p. 75, Éditions Revue EPS, 2008).
- Ce sont les punitions qui engendrent les refus, pas les sanctions (Jean-Claude Richoz, Comment gérer les classes difficiles ? Revue Cerveau & psycho n°41, p. 66, 2010).

SANTÉ

Citations

- Ce qui me semble essentiel, c'est que l'enseignement de l'EPS (obligatoire pour tous) offre aux enfants et adolescents la possibilité de s'initier à la connaissance de leur corps. L'éducation physique fait, pour moi, partie intégrante d'une politique générale de santé publique (Michel Rieu, EPS interroge... Revue EPS n°243, p. 11, 1993).
- L'endurance est à la fois un facteur de performance et de santé. Des adaptations bénéfiques peuvent être obtenues relativement rapidement. Il s'agit d'une qualité qui doit, par excellence, être enseignée à l'école. Puis être entretenue ultérieurement dans la vie "active" afin d'obtenir des réponses adaptatives chroniques (Emmanuel Van Praagh, Luc Léger, A quoi sert l'EPS ? Dossier EPS n°29, p. 146, 1996).
- Si les préoccupations de santé peuvent dans un premier temps motiver l'implication des individus dans la pratique physique, leur persévérance sur le long terme est liée aux sensations de plaisir et de bien-être qu'ils pourront en tirer (Didier Delignières, Christine Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? Dossier EPS n°29, p. 157, 1996).
- L'éducation pour la santé suppose de partir de ce qui fait sens pour celui auquel on souhaite s'adresser (Claire Perrin, L'éducation pour la santé en et par l'EPS. In Ghislain Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner, p.137, AFRAPS, 2004).
- Les professeurs d'éducation physique et sportive ont l'ambition de transmettre à leurs élèves un goût et un savoir de la pratique des activités physiques, pour le bien être, pour le plaisir, pour la santé, pour l'entretien de soi ou son développement personnel (Georges Bonnefoy, Du rôle des médias à propos d'une politique de santé. Information et formation, p. 16, Revue Hyper EPS n°225, 2004).
- Quant aux adolescents, ils perçoivent les problèmes de santé comme résultant d'atteintes extérieures imprévisibles et accidentelles. De ce fait, ils sont peu sensibles aux discours de prévention, y compris dans le cadre de leurs pratiques sportives (Claire Perrin, Activité physique et éducation pour la santé : un pont à consolider, p. 15, Revue Hyper EPS n°227, 2004).
- ... l'EPS, acronyme qui signifie "éducation pour la santé" mais également "éducation physique et sportive (Claire Perrin, Activité physique et éducation pour la santé : un pont à consolider, p. 16, Revue Hyper EPS n°227, 2004).
- L'EPS discipline scolaire se doit par sa spécificité de contribuer à la lutte contre les conduites à risque en développant chez les élèves un habitus de pratique physique positif et régulier (Thierry Tribalat, Réflexion autour de la santé des jeunes et contribution de l'EPS, p. 27, Revue Hyper EPS n°228, 2005).
- Il n'y a pas de sens à définir la santé d'un point de vue purement organique : la santé dépend aussi des attentes du sujet, de ses besoins, de son environnement (Catherine Halpern, La santé : à la poursuite d'une utopie, p. 8, Revue Sciences Humaines, Hors-série n°48, 2005).
- Les connaissances et les compétences développées en EPS en matière d'éducation à la santé ne peuvent s'opérer « à vide », au travers d'un discours hygiénique perçu trop souvent comme « moralisateur » chez les élèves. C'est en leur donnant des occasions concrètes de se confronter à des situations porteuses de problématiques de santé, que l'EPS peut contribuer spécifiquement à cette éducation (Gilbert Orsi, Santé et bien-être en EPS, Revue EPS n°317, p. 13, 2006).
- Une réelle éducation pour la santé doit permettre à chaque élève non seulement d'éprouver en EPS un « bien-être » mais aussi et surtout d'accéder à un « mieux-être » (Didier Lantz, Coralie Alexandre, Éducation pour la santé par l'EPS, p. 52, Revue EPS n°327, 2007).
- En fait, il apparaît que l'une des difficultés majeures à laquelle est confrontée l'éducation physique est la prédominance d'une définition médicale de la santé qui limite sa contribution à la dimension physiologique. L'enjeu est sans doute d'avancer vers une vision plus large de la santé et de ses déterminants et ainsi mieux situer la place de l'éducation physique (Carine Simar, Didier Jourdan, La contribution spécifique de l'éducation physique à la lumière de travaux de recherche récents, p. 12, Revue EPS n°330, 2008).
- L'éducation physique, le sport, ne contribuent pas « par nature » à l'amélioration de la santé. Ils offrent un support extrêmement pertinent pour éduquer à la santé, ce qui est différent (Didier Jourdan, À propos de l'éducation à la santé en milieu scolaire, p. 7, Revue EPS n°239, 2008).
- Pour introduire de réelles modifications chez les sédentaires, l'activité physique pour la santé doit avant tout faire éprouver le plaisir de l'action et non recourir à des arguments moralisateurs ou hygiénistes (Cécile Delens, Pour une approche dynamique, fonctionnelle et interactive de la santé. In Carlier Ghislain, La santé, p. 27, 2008).

Textes

- Les réflexions développées dans le présent ouvrage interrogent néanmoins grandement les conceptions « classiques » de l'éducation à la santé en éducation physique. On peut notamment se demander si une approche trop « sérieuse », supportée par des activités essentiellement hygiéniques, orientées délibérément et explicitement vers l'acquisition de connaissances plus ou moins savantes sur l'exercice et l'hygiène de vie, est la stratégie la plus efficace. L'essentiel est peut-être de cultiver, chez les élèves, un enthousiasme pour l'activité physique, en leur faisant vivre et ressentir le plaisir d'une pratique régulière (Didier Delignières, Christine Garsault, Libres propos sur l'éducation physique, p.73, 2004).

- La plupart des stratégies de conscientisation, qui reposent essentiellement sur la transmission de connaissances déclaratives, sont plus ou moins efficaces : l'enseignement théorique des bienfaits d'un style de vie sain et actif ne suffit pas à changer les comportements des jeunes. Des études ont d'ailleurs démontré que les enfants et les adolescents ne s'engagent pas dans des actions favorables pour leur santé, même lorsqu'ils connaissent les facteurs qui en favorisent l'amélioration ou le maintien (Valérie Michaud, Jocelyn Gagnon, L'éducation à la santé en milieu scolaire, p. 70. In Ghislain Carlier, La santé, Collection Pour l'action, Editions Revue EPS, 2008).

SAVOIR

✍ Citations

- Ce qui vaut la peine d'être enseigné, c'est ce qui permet de juger, ce qui permet de communiquer (Olivier Reboul, EPS interroge un philosophe, Revue EPS n°229, p. 11, 1991).
- Je ne pense pas que la nature du savoir soit d'être transmissible (Olivier Reboul, EPS interroge un philosophe, Revue EPS n°229, p. 13, 1991).
- 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 du lien social (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, p. 29, Spirales n°8, 1995).
- Les savoirs scolaires doivent contribuer à donner aux jeunes, aux élèves, le sentiment de partager la même humanité (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, p. 30, Spirales n°8, 1995).
- Ma conviction la plus profonde c'est que les savoirs scolaires doivent contribuer à donner aux jeunes, aux élèves, le sentiment de partager la même humanité (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, p. 30, Spirales n°8, 1995).
- La particularité des savoirs de l'EPS est qu'ils sont incorporés et de ce fait ils sont difficilement objectivables (Michel Develay, Education Physique et Sportive, discipline scolaire, p. 31, Revue Contrepied n°1, 1997).
- Le véritable savoir a toujours cette conséquence pratique qu'il modifie le comportement (Jacques Billard, Enseigner le civisme et la citoyenneté, p. 63. Entretiens Nathan, L'école contre l'exclusion, 1997).
- Le propre des savoirs de l'EPS est qu'ils sont incorporés. De ce fait, ils sont difficilement objectivables (Michel Develay, L'EPS, une discipline scolaire, Spirales n°12, p. 141, 1998).
- Le choix des savoirs enseignés à l'école correspond au projet de socialisation que la société nourrit pour ses jeunes générations (Jean-Louis Derouet, Les savoirs scolaires sous le feu des critiques, p. 26, Revue Sciences Humaines n°121, 2001).
- Il devrait pourtant être clair aujourd'hui que les savoirs ne peuvent être transmis, mais que chacun doit les reconstruire (Jean-Pierre Astolfi, L'école pour apprendre, p. 76, 7^e édition, 2004).

SÉCURITÉ

✍ Citations

- Permettre à l'élève d'identifier les facteurs de risques, d'y rapporter les capacités réclamées par la situation et de juger s'il y a adéquation avec ses propres capacités du moment ou celles de son camarade, est une démarche d'éducation à un esprit de sécurité qui doit être poursuivie en EPS (J-M. Bonnard, In Freddy Vedel, Escalade, traitement didactique de la sécurité, Revue EPS n°221,, p. 73, 1990).
- Les habiletés de sécurité ne peuvent s'acquérir efficacement qu'en situation de « péril » (Didier Delignières, Risque perçu et apprentissage moteur, In Yves Touchard, Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur, rôle des représentations, p. 166, 1991).
- Enseigner la sécurité, c'est s'engager dans une pédagogie motrice de la prise d'informations multiples et interactives (Pierre-Henri Martinet, Le risque en toute sécurité, p. 58, Revue EPS n°255, 1995).
- Si l'éducation à la sécurité doit s'appuyer sur les représentations des élèves, encore faut-il que l'activité pratiquée éveille en eux un sentiment significatif de risque (Didier Delignières, À propos de l'éducation à la sécurité, Revue EPS n°255, p. 60, 1995).
- Rester en sécurité est une démarche active d'apprentissage, c'est aussi se positionner entre deux balises : un comportement inhibé et un comportement dangereux. L'école doit prendre sa part dans cette construction (Jean-Albert Lagarrigue, La sécurité par l'EPS, Revue EPS n°256, p. 37, 1995).
- Enseigner la sécurité, c'est s'engager dans une pédagogie motrice de la prise d'informations multiples et interactives (...) La sécurité ne peut s'envisager en soi, ni s'émietter ; c'est un comportement, un état d'esprit en relation (Pierre-Henri Martinet, La sécurité, enjeu de l'EPS, Dossier EPS n°29, p. 502, 1996).
- La construction d'une culture commune de la gestion des risques passe par le partage réfléchi et clairement exprimé des précautions et mesure à prendre (Jean Griffet, Maxime Travert, Sport à risque et risque en EPS, p. 23, Revue EPS n°353, 2012).

SENS

Citations

- N'est d'événement que ce qui fait sens pour celui à qui cet événement advient (Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, p. 25, Armand Colin, 1992).
- Le sens d'une situation déborde toujours la situation elle-même (Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, p. 25, Armand Colin, 1992).
- Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir (Michel Develay, *Pour une pédagogie du sens*, p. 45, Spirales n°4, 1992).
- Trouver du sens dans une situation, c'est vraisemblablement être capable d'analyser tout à la fois mon désir à maîtriser la situation, être capable d'analyser l'intérêt que je peux trouver dans la réussite de cette situation (Michel Develay, *Pour une pédagogie du sens*, p. 46, Spirales n°4, 1992).
- Une pédagogie du sens ce n'est pas seulement une pédagogie de l'investissement, ce n'est pas seulement une pédagogie qui permet de trouver des significations sociales à un savoir, c'est une pédagogie qui permet de se mettre à distance vis-à-vis du rapport qui me lie au savoir (Michel Develay, *Pour une pédagogie du sens*, p. 46, Revue Spirales, 1992).
- Le désir est du côté du sujet, l'intérêt est du côté de l'objet, le sens est du côté de la conscience qu'a le sujet de son rapport avec l'objet (Michel Develay, *Pour une pédagogie du sens*, p. 47, Revue Spirales, 1992).
- Chaque acteur à une théorie de ce qui le fait courir (Philippe Perrenoud, *Sens du travail et travail du sens à l'école*, Cahiers pédagogiques n°314-315, p. 24, 1993).
- Cette construction (du sens) est une activité mentale complexe, réflexive, dans laquelle l'acteur investit une part de sa liberté et de sa distance au monde (Philippe Perrenoud, *Sens du travail et travail du sens à l'école*, Cahiers pédagogiques n°314-315, p. 24, 1993).
- Engager les élèves dans des activités scolaires finalisées par l'apprentissage de savoirs disciplinaires demande que ceux-ci investissent dans les situations du désir, y découvrent de l'intérêt, et construisent dans le rapport à l'objet le sens qui polarisera leur énergie (Paul Goirand, *Le projet de l'élève*, Spirales n°7, p. 110, 1994).
- Le sens est un rapport et pas un objet (Jean-Yves Rochex, *Rapports à l'école – Rapports aux savoirs*, p. 21, *L'EPS dans l'école et la société d'aujourd'hui*, Revue Spirales n°8, 1995).
- On sait aujourd'hui que le sens n'est pas donné d'avance, qu'il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations et à l'intérieur d'interactions sociales (Elisabeth Vellas, *Donner du sens aux savoirs à l'école*, pas si simple, p. 14. In *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, GFEN, 1996).
- La situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre (Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, p. 91, 1996).
- Chaque apprentissage requiert une aventure personnelle, chaque enseignement aussi (Guy Brousseau, cité par Chantal Amade-Escot, *Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement*. In Chantal Amade-Escot & coll., *Recherches en EPS*, p. 264, 1998).
- Le sens que nous attribuons aux connaissances ne peut se transmettre directement. Seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont, au travers de leurs expériences individuelles (André Giordan, *EPS interrogé...* p. 14, *Revue EPS* n°279, 1999).
- Le souci d'accessibilité, en développant des processus de didactisation massive, dévitalise les savoirs qui ne sont plus reliés, pour celui qui les rencontre, aux pratiques et aux problèmes susceptibles de leur donner du sens (Philippe Meirieu, *Les voies de la pédagogie*, Eduquer et Former, p. 71, Editions Sciences Humaines, 2001).
- La capacité à construire du sens est certes liée à une expérience sociale qui renvoie au milieu d'origine de chaque élève, mais elle dépend aussi d'une expérience personnelle qui ne s'inscrit pas dans le cadre d'un fatalisme sociologique (Jean-Louis Derouet, *Les savoirs scolaires sous le feu des critiques*, p. 29, *Revue Sciences Humaines* n°121, 2001).
- La question du sens renvoie à l'articulation, au lien entre ce que l'élève fait (ici et maintenant) et le but qu'il vise, rapporté lui-même à des motifs plus profonds (Jacques. Méard, Stéfano Bertone, *Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles*, p. 299, AFRAPS, 2004).
- Les élèves, particulièrement les plus faibles, ne seront en situation d'apprendre que si ce qui est dispensé a une valeur et un intérêt à leurs yeux (Pascal Bordes, *Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS ?* *Revue Hyper* n°232, p. 5, 2006).
- Donner du sens aux apprentissages, c'est alors réintroduire l'élève dans un processus actif, dans une logique de l'intérêt, de la compréhension, du désir et du plaisir (Pascal Bordes, *Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS ?* *Revue Hyper* n°232, p. 5, 2006).
- Même ce qui apparaît comme un non sens renvoie le plus souvent à un sens profond (Pascal Bordes, *Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS ?* *Revue Hyper* n°232, p. 6, 2006).
- Pour apprendre, il faut d'abord trouver du sens à ce que l'on doit apprendre et être motivé pour l'apprendre. Cette étape initiale mobilise parfois à elle toute seule tous les efforts et le temps de l'enseignant (Jean-Jacques Temprado, *Apprentissage moteur : quel usage des connaissances scientifiques ?* *Revue EPS* n°340, p. 7, 2010).

- En proposant à l'élève de s'impliquer directement dans la recherche de la manière avec laquelle il compte atteindre le but visé (...), nous espérons donner du sens et de l'énergie à son engagement (Maxime Travert, Ghislain Hanula. Réussir avec sa manière. Revue EPS n°377, p.67, 2017).

Textes

- Dans quel registre un apprentissage peut-il avoir du sens pour un apprenant... Pour avancer sur cette question, on peut fort schématiquement faire jouer trois couples de notions :

- Un apprentissage, tout d'abord, peut avoir du sens parce qu'il répond à une question que l'on s'est déjà posée ou parce qu'il résout un problème que l'on a déjà rencontré : nous dirons, alors, qu'il est finalisé par l'amont. Il peut aussi trouver du sens par rapport à un problème que l'on est capable d'imaginer ou d'anticiper : on parlera, alors, de finalisation par l'aval.
- Un apprentissage, ensuite, peut avoir du sens dans le registre « fonctionnel », parce que les problèmes rencontrés ou anticipés sont d'ordre plutôt « technique » ; il peut également avoir du sens dans le registre « symbolique », parce que les questions auxquelles il se rattache renvoient à des enjeux de nature plus personnelle, qu'ils sont de l'ordre d'un défi à / relever, d'un mystère à percer, d'une image de soi à construire ou à restaurer.
- Un apprentissage, enfin, peut avoir du sens en référence à des pratiques scolaires, parce que c'est dans la classe, à l'occasion d'un exercice ou d'une activité, que les problèmes ont émergé ou vont émerger ; ou bien, il peut avoir un sens en référence à des pratiques extrascolaires parce que l'on a été placé ou que l'on se place, dans son environnement familial, social ou économique, en face de questions qu'un savoir nouveau va contribuer à résoudre.

(Philippe Meirieu, La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? Cahiers pédagogiques n°286, p. 51, 1990).

- Chercher du sens dans un apprentissage, ce n'est pas uniquement relier cet apprentissage à des pratiques sociales qui existent en dehors de l'école, ce n'est pas uniquement chercher à motiver les élèves, c'est les aider à identifier les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour réussir ou échouer dans les apprentissages qu'on leur propose. Le sens est du côté de la mise à distance... ((Michel Develay, Pour une pédagogie du sens, p. 46, Spirales n°4, 1992).

- Ceci amène à se défier des discours et pratiques qui rabattent la question du sens de l'école et du savoir sur celle de leur utilité pour un métier futur. À ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation de l'insertion socio-professionnelle, on court le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir. Si l'école ne peut faire sens aussi parce qu'on y apprend, elle risque fort d'accroître la démobilité et d'exacerber le ressentiment que nourrit déjà la fermeture des perspectives d'avenir sur le marché du travail (Jean-Yves Rochex, Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? Clé à venir n°7, p. 56, 1995).

- Ce que j'appelle le sens, c'est le rapport entre ces deux composantes – objective et subjective – de l'activité ou de l'expérience. Le sens n'est donc pas un objet, un pré-requis, un préalable, dont l'enseignant ne pourrait que constater l'absence ou la présence (pas plus d'ailleurs que ce que l'on désigne souvent sous le terme de « motivation »). Ce n'est pas une constante, mais un produit de l'activité, qui est susceptible, de par les conditions de cette activité, de se déplacer, de se transformer, de se développer ou, au contraire de se perdre ou de s'étioler. Si le sens n'est pas un objet, mais un rapport entre les deux composantes de l'activité, cela signifie que toute transformation, tout événement se produisant sur l'une de ces composantes est susceptible de transformer l'ensemble des systèmes de sens investis et/ou produits dans l'activité (Jean-Yves Rochex, Rapports des jeunes au système éducatif aujourd'hui, p. 11, Revue EPS n°262, 1996).

- Je me souviens de ma première démarche d'auto-socio-construction d'un savoir, vécue au GFEN. Il s'agissait de celle de la numérotation, décrite dans le livre d'Odette Bassis, Quand les enfants prennent pouvoir en mathématiques. Pour la première fois de ma vie, je me trouvais dans une situation d'apprentissage qui me forçait à réinventer un savoir : le principe de numération. Cette expérience fut fascinante. Je recréai l'écriture positionnelle, le "0" comme nécessité fonctionnelle par rapport à cette écriture*. En trois heures de temps, je rebâtis, avec d'autres et grâce à eux, notre système numérique, que d'autres peuples, d'autres civilisations avaient fait parvenir jusqu'à nous, dans des luttes et par des hasards que je découvrais et qu'on me donnait, du même coup, envie de connaître. Cette situation me fit construire, grâce à la qualité d'animation d'Odette Bassis, un sens profondément humain à ce savoir mathématique. Je me sentais vivre, comprendre en profondeur un savoir qui, jusque là, avait été le dernier de mes soucis. Il n'était plus extérieur à moi, mais devenait le mien, tout en appartenant à tous. C'est tout mon rapport aux savoirs scolaires qui a basculé ce jour là. Et à entendre la révolte de certains participants adultes envers leur passé scolaire, lorsqu'ils découvraient, enfin, la valeur de la numération, je compris que la construction du sens de son principe n'était pas monnaie courante en classe. Les plus surpris d'entre tous mes compagnons étaient encore ceux qui pensaient avoir tous compris, en début de démarche, parce qu'ils enseignaient les différentes bases à leurs élèves... (Etiennette Vellas, Donner du

sens aux savoirs à l'école, pas si simple, p. 24. In Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté, GFEN, 1996).

* Comprendre que le 10, quel que soit la base, correspond à un paquet et aucun reste !

- La question est moins de réconcilier l'élève avec l'école pour favoriser les apprentissages que d'assurer la réussite des apprentissages pour redonner son sens à l'école. Ce sont eux qui participent de la socialisation, qui sont les conditions du développement personnel et de l'émancipation. Il s'agit de confronter l'élève à quelque chose qui vaille la peine, le respect des règles, l'effort consenti, l'investissement sur la durée. En milieu sensible et plus qu'ailleurs, il est nécessaire de permettre aux élèves d'accéder à des niveaux de compétences signifiants et ambitieux. En d'autres termes, il s'agit qu'ils vivent l'expérience de la maîtrise, de la compétence, dans des activités sportives et artistiques socialement valorisées (Christine Garsault, Que ces élèves accèdent à des niveaux de compétences ambitieux et exigeants, Revue Contre-Pied n°25, p. 21, 2010).

SENS (EN EPS)

Citations

- La symbolique de l'eau repose sur l'ambivalence de la vie et de la mort. Cette ambivalence se retrouve aussi au niveau des sensations et émotions de peur et de plaisir (Aude Legrand, Nager : une rencontre avec l'imaginaire, Revue Contre-Pied n°7, p. 72, 2001).

- L'action, l'émotion, l'orientation mais aussi la compréhension président à son (*le sens*) émergence (Jean-Luc Ubaldi, Les compétences en EPS : mode ou réel changement ? p. 76, In Ubaldi J-L., Les compétences, Editions Revue EPS, 2005).

- Le sens, c'est aussi, et peut-être surtout, en EPS, l'éprouvé, la sensation (Pascal Bordes, Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS ? Revue Hyper n°232, p. 4, 2006).

- L'EPS doit donc réconcilier les différentes acceptions du mot « sens ». Elle doit accrocher les élèves, partir de ce qui les fait vibrer, de ce qui leur donne frissons et émotions. L'éprouvé sensoriel est un incontournable. Notre discipline doit s'en servir comme tremplin, mais aussi comme fil rouge. Cet éprouvé doit être prolongé et dirigé vers une signification commune tout autant qu'il doit être nourri continuellement. (Pascal Bordes, Qu'est-ce que donner sens aux apprentissages en EPS ? Revue Hyper n°232, p. 7, 2006).

- Le sens est dans le rapport qu'on installe aux objets et non dans les objets eux-mêmes (Jean-Luc Ubaldi, Alexandre Falco, Pour une pédagogie du sens en EPS. In L'EPS dans les classes difficiles, Dossier EPS n°64, p. 271, 2006).

SENSIBILITÉ / SENSORIALITÉ

Citations

- Le déchiffrement du monde est d'abord sensoriel et cette sensorialité s'inscrit dans un rapport social (Thierry Tribalat, Contenus de l'éducation physique, valeurs éducatives et citoyenneté, p. 52. Actes du colloque EP scolaire, personne et société, AEEPS, 1997).

Textes

- La notion de sensibilité doit être comprise comme l'accès au sens, c'est-à-dire la sensorialité. Nous avons tous au moins six sens, les cinq sens communément admis et le sens du mouvement dont parle A. Berthoz et qui est au cœur de notre travail. Il est très important de ne pas laisser un doute s'installer avec la sensualité qui se définit par l'attachement au plaisir des sens (propre à chacun). La sensibilité elle, est propre à chacun. C'est pourquoi, il ne peut y avoir de jugement. Une sensation n'est ni juste, ni fautive, elle est » (Jocelyne Caumeil, Dominique Commeigne, Laurence Jay, Corps sensible, Cahiers du CEDREPS n°8, p. 34, 2009).

SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Citations

- Ce qui incite un individu à agir et à accomplir des tâches pouvant se solder par un succès ou un échec, c'est le besoin qu'il a de se sentir compétent (Marc Durand, L'enfant et le sport, p. 40, PUF, 1989).

- Dans tous les cas, ce qui détermine un enfant à faire des efforts pour apprendre et acquérir une nouvelle habileté, lorsqu'il n'y est pas contraint, c'est sa volonté de se sentir compétent ou de démontrer sa compétence (Marc Durand, Effort et acquisition des habiletés motrices, p. 62. In Jean-Pierre Famose & coll., Le rôle des représentations, Editions Revue EPS, 1991).

- Parce que chargé d'incertitude, de peurs, de croyances irrationnelles issues du milieu, apprendre est

saturé du risque subjectif le plus grave : celui de l'échec et donc celui de se montrer incompetent à l'intérieur d'un groupe de pairs où l'on se compare, dans une société et une institution où la réussite est célébrée et l'échec très peu toléré (Anne Hébrard, L'analyse transactionnelle, Revue EPS n°243, p. 41, 1993).

- On peut penser pouvoir recentrer l'élève par rapport à lui-même et non plus par rapport aux autres, ce qui provoque inévitablement un processus de discrimination très nuisible à l'investissement dans l'apprentissage et, ce, principalement chez les enfants possédant une faible compétence perçue (Gilles Bot, Revue EPS n°243, p. 78, 1993).

- Un sujet est d'autant plus motivé pour une tâche qu'elle est pour lui l'occasion de faire la preuve de sa compétence (Marielle Cadopi, Des représentations... partout ? In Gilles Bui Xuan, Jacques Gleyse, Enseigner l'éducation physique, p. 100, AFRAPS, 1993).

- Le sentiment de compétence dépend donc de la difficulté de la tâche réalisée, mais également de l'impression d'avoir pu la maîtriser dans un délai et avec un coût raisonnables (Didier Delignières, Christine Garsault, Apprentissage et utilité sociale, p. 159, Dossier EPS n°28, À quoi sert l'EPS ? 1996).

- Aux moments où dans la vie personnelle résonnerait plus fort la question de l'usage de soi, de l'image de soi, devenir adolescent(e), devenir lycéen(e), se jouerait une redistribution des motivations culturelles (donc disciplinaires) (Annick Davisse, Filles et garçons, In Ce qui s'apprend en EPS, p. 101, SNEP, 1997).

- L'essentiel est que chaque élève puisse recevoir, à des moments qui lui sont propres, une ou plusieurs stimulations significatives, puisse vivre des moments forts qui feront naître en lui-même et une motivation dont on peut espérer qu'elle soit durable (Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, Enseigner l'éducation physique au secondaire, p. 105, De Boeck, 1998).

- Toute perturbation doit aller de pair avec une confiance en soi ou un accompagnement (André Giordan, EPS interroge... p. 16, Revue EPS n°279, 1999).

- L'accès à un niveau significatif de compétence constitue le déterminant central de la construction d'une relation de plaisir à la pratique sportive, et à terme un gage d'investissement sur le long terme. Par ailleurs, il s'agit pour l'élève d'une expérience essentielle, permettant un renforcement du sentiment de compétence et plus généralement de l'estime de soi (Didier Delignières, Christine Garsault, Connaissances et compétences en EPS, p. 47, Revue EPS n°280, 1999).

- La peur de faire mal devant les autres, de se sentir en situation d'échec est souvent un facteur de démotivation, de recherche d'évitement, et donc de dispense de complaisance (Michel Verger, Nathalie Gourson Verger, L'absentéisme en EPS, p. 37, Revue EPS n°282, 2000).

- Son expertise est donc d'arriver à motiver des enfants aux aspirations diverses dans un contexte scolaire fortement orienté vers la performance (Michel Verger, Nathalie Gourson Verger, L'absentéisme en EPS, p. 41, Revue EPS n°282, 2000).

- Chaque élève doit connaître la satisfaction d'atteindre, dans au moins une APS un niveau significatif de compétence (Didier Delignières, Plaisir et compétences, Contre-pied n°8, SNEP, p. 43, 2001).

- Les attentes des enseignants ne sont pas sans effet sur l'image que l'élève et ses pairs ont de lui, et la probabilité qu'il s'y conforme est grande (Sabine Kahn, Une réforme scolaire : des intentions aux résistances, Revue Sciences Humaines n°153, p. 43, 2004).

- Les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes masquent souvent leurs capacités réelles (Nicolas Mascrot, Comment dépasser « l'impuissance apprise » ? p. 66, Revue EPS n°309, 2004).

- L'adolescence constitue une période de fragilité durant laquelle le sentiment de compétence est exagérément sensible au regard d'autrui (Christophe Gernigon, Gregory Ninot, La compétence : un sentiment personnel, p. 52. In Jean-Luc Ubaldi, Les compétences, Éditions Revue EPS, 2005).

- Pour qu'un individu se perçoive compétent, il faut non seulement que celui-ci réussisse dans une activité ayant une valeur significative à ses yeux, mais encore faut-il qu'il identifie les procédures (ou comportements) qui conduisent à cette réussite et surtout qu'il s'en rende responsable (D. Lantz, C. Alexandre, Éducation pour la santé par l'EPS, Revue EPS n°327, p. 55, 2007).

- Les personnes « entrepreneurs » se caractériseraient par le fait que leur sentiment de compétence serait un peu (mais pas trop) supérieur à leurs compétences réelles (Martine Alcorta, Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école, Le journal des psychologues n°260, pp 64-67, 2008).

☐ Textes

- Dans le groupe classe hétérogène d'éducation physique obligatoire, grâce à la diversité des contenus d'enseignement (objectifs et pratiques), grâce aussi à la diversité des interventions (communications et organisations), l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être « bon », d'être reconnu bon à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre par lui-même et avec d'autres des motivations, des satisfactions et des acquisitions qui lui soient propres tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre après et en dehors des cours (Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, Enseigner l'éducation physique au secondaire, p. 68, 1998).

- Si l'on veut favoriser l'investissement dans les loisirs physiques et sportifs, il est important de savoir pourquoi les individus pratiquent et surtout adhèrent à la pratique sur le long terme. Un certain nombre

de travaux ont montré qu'ils pratiquent essentiellement les APS pour le plaisir qu'ils y trouvent. Si on poursuit un peu plus loin l'analyse, on s'aperçoit que la satisfaction et la persistance dans la pratique, est principalement liée à deux facteurs: le sentiment de compétence et le sentiment d'auto-détermination. L'auto-détermination renvoie au fait que les individus pratiquent une activité librement choisie et surtout qu'ils poursuivent, dans ce cadre, des objectifs qu'ils ont au moins contribué à déterminer. Le sentiment de compétence renvoie, pour sa part, au fait d'avoir été capable de mener leur projet à son terme. Le plaisir vient, en fait de l'aboutissement du projet même si le projet passe par l'effort et l'apprentissage (Didier Delignières, Plaisir et compétence, p. 43, Revue Contre-pied n°8, 2001).

SITUATION (TÂCHE) COMPLEXE

Citations

- Pour que l'élève puisse définir sa stratégie, il est nécessaire que le professeur ne l'ait pas préalablement fait à sa place. Pour que cela soit possible, il doit proposer à l'élève des tâches complexes (Delphine Evain, Bernard Lebrun, Pour une pédagogie de la construction des compétences, p. 2, Revue e-nov eps n°2, 2012).
- La complexité n'est pas liée à la difficulté de la situation, mais au fait qu'elle est irréductible à un modèle fini (Joël Dugal, Compétences et évaluation, p. 14, hors-série numérique n°26, Les cahiers pédagogiques, 2012).
- Son rôle principal est d'entraîner à la mise en synergie de ressources acquises séparément (Philippe Perrenoud, Le projet, un générateur de situations complexes, p. 21, Les Cahiers Pédagogiques n°510, 2014).
- Enseigner la complexité impose donc de résister à la tentation de délivrer le savoir permettant de résoudre la situation, supprimant ainsi les zones d'incertitude qu'elle contient (Éric Abiven, Julien Gagnebien, Jean-Marc Volant, Penser et enseigner la complexité pour construire des compétences, p. 40, Revue EPS n°362, 2014).
- Une compétence ne peut être mobilisée qu'à travers une tâche complexe (Régis Fayaubost, Marc Berenguier, Enseigner et évaluer des compétences, Revue Enseigner l'EPS n°262, p.2, 2014).
- La situation complexe doit engager l'élève dans une démarche d'investigation visant la construction d'une réponse adaptée sans que celle-ci soit puisée dans un répertoire de réponses préprogrammées (Scott Lavaud, Bruno Marrier, Basket-ball, une situation complexe en niveau 2, p. 60, Revue EPS n°363, 2014).

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Citations

- Une situation d'apprentissage véritable suppose ainsi de manière simultanée et complémentaire, une déstabilisation et un point d'appui (Jean-Pierre Astolfi, L'important, c'est l'obstacle, Cahiers pédagogiques n°281, p. 15, 1996).
- C'est tout "l'art" ou les compétences de l'enseignant de savoir proposer non pas directement le savoir adéquat, parce que l'élève ne pourra l'enregistrer directement, mais le cocktail d'éléments – ce que nous appelons l'environnement didactique – capable d'interférer avec la structure de la pensée (et de faire) de l'apprenant pour la faire progresser (André Giordan, EPS interrogée, Revue EPS n°279, p. 14, 1999).
- La bonne tâche est celle qui agence de manière satisfaisante (c'est-à-dire par dosage adéquat) les contraintes spécifiques permettant les traitements nécessaires aux apprentissages escomptés. Elle doit également respecter un écart compatible entre les potentialités des apprenants et le niveau des différentes contraintes (Michel Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages, p. 19-20. In Michel Récopé, L'apprentissage, Éditions Revue EPS, Paris, 2001).

Textes

- Si on accepte que l'apprentissage est une modification de la connaissance que l'élève doit produire lui-même et que le maître doit seulement provoquer, on est conduit à faire les raisonnements suivants. Pour faire fonctionner une connaissance chez l'élève, le professeur cherche une situation appropriée. Pour que ce soit une situation d'apprentissage, il faut que la réponse initiale que l'élève envisage à la question posée ne soit pas celle qu'on veut lui enseigner : s'il fallait déjà posséder la connaissance à enseigner pour pouvoir répondre à la question, ce ne serait pas une situation d'apprentissage. La « réponse initiale » doit seulement permettre à l'élève de mettre en œuvre une stratégie de base à l'aide de ses connaissances anciennes ; mais très vite, cette stratégie devrait se révéler suffisamment inefficace pour que l'élève soit obligé de faire des accommodations, c'est-à-dire des modifications de son système de connaissances, pour répondre à la situation proposée. Plus les modifications de connaissances sont profondes, plus « le jeu doit en valoir la chandelle » donc, plus la situation doit permettre une longue interaction et être visiblement générale ou symbolique (Guy Brousseau, Théorie des situations

SITUATION (RÉSOLUTION) PROBLÈME

Citations

- La résolution de problèmes est une forme d'apprentissage convenant particulièrement lorsqu'il s'agit d'élaborer des notions tout à fait nouvelles pour l'élève (Raymond Champagnol, Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes, p. 27, Revue Française de Pédagogie n°28, 1974).
- (la pédagogie des situations-problèmes) impose que l'on s'assure à la fois de l'existence d'un problème à résoudre et de l'impossibilité de résoudre le problème sans apprendre (Philippe Meirieu, Apprendre...oui mais comment ? 8^e édition, p. 169, 1991).
- Pour qu'il y ait situation-problème, il faut donc concevoir un dispositif qui relie problème et opération mentale (Michel Fabre, Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème, p. 52, Revue Française de Pédagogie n°120, 1997).

Textes

- C'est dans cette perspective que nous proposons un modèle d'organisation de l'enseignement à partir de la notion de situation-problème. (...) nous croyons que, pour le moment, cette manière d'apprendre est la plus conforme au projet que nous avons pour le sujet apprenant : son intérêt y est mobilisé par une "énigme" et non renvoyé à un désir préexistant ; il y est explicitement placé en situation de construction de ses connaissances ; il y est proposé une tâche dont la structure permet à tous les participants d'effectuer les opérations mentales requises ; on y respecte le cheminement de chacun sans, pour autant, renoncer à des objectifs communs d'instrumentation intellectuelle ; on y identifie les résultats obtenus en termes d'acquisition personnelle et on s'efforce de les détacher des conditions de leur apprentissage ; on y intègre un travail méta-cognitif en mettant en rapport régulièrement les résultats acquis et les procédures utilisées. En d'autres termes, on y apprend de quoi comprendre le monde ; on s'y construit autant que l'on construit son propre savoir ; on s'y construit autonome. (Philippe Meirieu, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, Apprendre, oui mais comment ? p. 166, 8^e édition, 1991).

- Dans une situation-problème, l'objectif principal de formation se trouve donc dans l'obstacle à franchir et non dans la tâche. Réaliser. Or toute la difficulté vient du fait que pour l'apprenant, la plupart du temps, la tâche reste longtemps la seule réalité saisissable : c'est elle qui le mobilise et qui oriente ses activités en lui donnant une représentation du but à atteindre. Il est d'ailleurs tout à fait nécessaire qu'il en soit ainsi : sans cette représentation de ce qu'il doit faire, il ne peut se mettre en route ; sans critères pour identifier la réussite de son projet, il ne dispose d'aucun outil de régulation de son travail. C'est pourquoi il est particulièrement utile, comme le recommandent les théoriciens de l'évaluation formatrice, d'établir avec l'apprenant, avant d'engager la séquence d'apprentissage, une « fiche de tâche où figureront les critères qui permettront de contrôler la qualité du résultat final (« la tâche sera réalisée quand... si .. au moment où... »). Mais, autant est-il possible de se représenter la tâche en raison du fait qu'elle se concrétise en un « produit », autant est-il extrêmement difficile et particulièrement rare de pouvoir se représenter l'objectif à atteindre avant de l'avoir atteint dans la mesure où il s'agit d'un « savoir », d'un « savoir-faire », d'un « savoir-être ». Je ne peux savoir ce que je dois savoir avant de le savoir. L'objectif n'est saisissable par l'apprenant que « en creux », en tant qu'obstacle, manque, difficulté à franchir... il n'est véritablement identifiable qu'après-coup.

Il faut donc bien garder à l'esprit qu'une situation-problème, si elle se présente toujours pour l'apprenant comme une tâche à effectuer, doit néanmoins être construite par le formateur à partir de l'objectif d'acquisition qu'il s'est fixé. En tant que poursuite d'une tâche, la situation-problème peut faire l'objet d'une analyse critériologique et de l'élaboration d'une « fiche de tâche », En tant qu'assujettie à la poursuite d'un objectif, la situation-problème doit aboutir à l'explicitation de celui-ci en fin de séquence et à son évaluation individuelle systématique. L'inverse, s'il était possible, serait pervers : en évaluant la tâche, on entraînerait les sujets à contourner l'apprentissage ; en critériologiant les objectifs en début de séquence, on s'exposerait à leur dénaturation (Philippe Meirieu, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, p. 171, Apprendre, oui, mais comment ? 8^e édition, 1991).

SOCIALISATION / SOLIDARITÉ

Citations

- 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 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 (Philippe

Meirieu, L'enseignant dans la crise, p. 29, Spirales n°8, 1995).

- Les savoirs scolaires doivent contribuer à donner aux jeunes, aux élèves, le sentiment de partager la même humanité (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, Revue Spirales n°8, p. 30, 1995).

- 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 Davaisse, L'EPS des ZEP et d'ailleurs... Dossier EPS n°31, p. 56, 1996).

- Pour s'adapter à un groupe sur le plan social, un individu doit arriver à partager assez largement les valeurs, opinions et attitudes du groupe (Marielle Cadopi, À propos d'apprentissage en APS et en EPS, p. 149, Actes du colloque SNEP, Ce qui s'apprend en EPS, 1996).

- Pour être sociable en effet, il faut se sentir protégé des autres (Marc Barthélémy, L'EPS en banlieue et le renouvellement des questions de laïcité et de citoyenneté, Dossier EPS n°35, Rencontres chercheurs / praticiens, p. 27, 1997).

- Une socialisation sans apprentissage n'est que répression et soumission (Paul Goirand, L'apprentissage du risque : enjeu de l'école moderne, Cahier Velin n°5, p. 14, 1998).

- En mettant en œuvre un projet d'intégration sociale, notre but est de faire passer les élèves d'un phénomène de marginalisation à un sentiment plus profond d'appartenance sociale (Yves Million, Enseigner l'EPS en ZEP, Revue EPS n°274, p. 45, 1998).

- Ce qui renforce la cohésion d'une équipe, c'est la qualité de son projet (Jacques Metzler, Être plus solidaire en volley-ball, p. 23, Les cahiers du CEDRE n°2, 2001).

- Nous les enseignants d'EP nous avons les moyens de montrer et de faire expérimenter que grâce à l'autre on peut devenir plus fort et plus compétent si mutuellement nous allions nos ressources (Anne Hébrard, p. 12, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, 2002).

- De nombreuses raisons permettent d'affirmer que les sports collectifs n'ont jamais à priori socialisé. Bien au contraire, ils peuvent être à l'origine, suivant l'utilisation qui en est faite, d'incivilités, de frustrations, de renforcement de mécanisme d'influence ou de domination à l'intérieur d'un groupe, voire même de conflits violents (Vincent Valéry, Sports collectifs : terrain d'entente ou terrain d'affrontement ? Revue EPS n°310, p. 21, 2004).

- L'EPS n'est donc pas seulement ludique au sens premier du terme, elle est socialisante à travers l'acceptation et l'intelligibilité des règles partagées pour son bon déroulement (Dominique Bodin, Catherine Blaya, Stéphane Heas, Violence à l'école et EPS, Revue Agora débats / jeunesse n°37, p. 56, 2004).

- Ce qui est recherché par les élèves, mais également par tout pratiquant, c'est la reliance, la quête du lien social, le partage d'émotions dans cet autour de l'action mais en rapport avec elle (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).

- La coopération n'est pas un vœu, c'est une condition de la construction de l'intelligence et des connaissances (Philippe Meirieu, Si on veut maîtriser la coopération, il faut se donner des objectifs d'apprentissage, p. 6, Revue Animation & Éducation n°199-200, 2007).

- Le fait de proposer des situations de compétitions entre deux groupes, d'activer des rivalités, permet d'accroître la cohésion interne au groupe et donc de renforcer le sentiment d'appartenance, la satisfaction d'être ensemble, de développer une identité collective et de limiter la comparaison sociale au sein du groupe (Marina Fortes, Nicolas Hauw, Jouer ensemble pour se sentir bien, Revue EPS n°337, p. 26, 2009).

- Inverser les rôles des partenaires sur des pyramides simples dès la première séance, sera une démarche très efficace pour permettre à chacun d'appréhender l'importance du rôle de l'autre (Éva Mauriceau, Valentine Simon, Carine Charlier, Mélanie Avisse, Cédric Lagrange, Acrobatie. La sécurité active. Être responsable de soi et de ses partenaires, p. 8, Revue EPS n°353, 2012).

- Si les adolescents pratiquent du sport aujourd'hui, c'est en premier lieu pour partager un moment avec les autres (Ghislain Hanula, Le sport et les élèves : une relation en mouvement, p. 193, Les cahiers du CEDREPS n°13, 2013).

- Si l'on n'envisage pas les compétences sociales en termes de contenus d'enseignement et de progression, on ne peut imaginer les faire construire (Jacques Méard, Les compétences sociales en EPS : faut-il didactiser la fraternité ? p. 51, Revue EPS n°364, 2015).

- L'apprentissage des rôles sociaux nécessite donc de notre part une activité pédagogique et didactique aussi précise que celle que nous déployons quand nous souhaitons que les élèves acquiert une efficacité d'action dans chacune des APSA programmées (Michel Guélou, Les rôles sociaux ont-ils un sexe ? Revue EPS n°367, p. 25, 2015).

- L'apprentissage des élèves et leur socialisation doivent être envisagés dans un même temps, l'un et l'autre formant un cercle vertueux devant constituer un objectif ambitieux (Baptiste Le Moigne, Des situations complexes responsabilisantes et engageantes, Revue EPS, n°375, p. 65, 2017).

Textes

- À cet égard, je dirai volontiers que la coopération comme processus psychique est un processus fondateur, à la fois dans l'ordre de l'apprentissage, des apprentissages intellectuels, et dans l'ordre de la citoyenneté, c'est-à-dire dans la capacité à vivre ensemble. C'est fondateur dans l'ordre des apprentissages intellectuels parce que l'enfant qui n'entend pas l'altérité ne peut pas rentrer dans la

pensée. L'altérité est constitutive dans la construction de la pensée et dans la construction de la citoyenneté puisque la citoyenneté, c'est l'acceptation que nous vivons ensemble dans la solidarité et que cette solidarité n'est pas la juxtaposition des intérêts individuels, qu'elle doit aboutir dans la complexité, dans la temporalité, dans la difficulté à la construction du bien commun (Philippe Meirieu, Si on veut maîtriser la coopération, il faut se donner des objectifs d'apprentissage, p. 6, Revue Animation & Éducation n°199-200, 2007).

SPORT

Citations

- Le sport donne le goût de l'effort désintéressé mais il ne saurait se réduire au jeu qui, lui, n'a pas de visée, qui vit et meurt dans l'instant (Jean-Paul Callède, Les jeunes, le sport, le loisir, p. 30, Revue EPS n°144, 1977).
- L'activité sportive est essentiellement un devenir et un devoir-faire (Jean-Paul Callède, Les jeunes, le sport, le loisir, p. 31, Revue EPS n°144, 1977).
- Le sport ne peut servir à contenir ou aseptiser artificiellement la violence sociale. Il doit offrir l'espace et l'occasion de sortir de cette violence, non par en bas, en transformant chaque citoyen en spectateur social, mais par en haut, en élargissant le pouvoir d'agir sur le monde et sur soi de chacun d'entre nous (Yves Clot, cité par Annick Davisse, L'EPS et la violence en milieu scolaire, p. 13. In La violence, l'école, l'EPS, B. Carmel, R. Dhellemmes, R. Hodique. Dossier EPS n°42, 1999).
- Le sport est un lieu par excellence des stéréotypes liés au corps (Christiane Gogendeau, Karine Charpentier, Éduquer à l'égalité, Revue enov EPS n°7, p2, 2014).

Textes

- Les définitions ne manquent pas et on peut tenir l'objet pour délimité d'une manière suffisamment approximative : les trois critères classiques (effort musculaire, compétition, institutionnalisation) sont acceptables. Ils laissent un sérieux problème de marge (en particulier du côté de ce qu'il est convenu d'appeler les « sports de loisir » où la compétition et l'institutionnalisation sont incertaines) et surtout un problème de fondement (assurer la santé ? Il est des sports dangereux et l'on meurt en France dix fois plus du sport que de la drogue ; faire reculer les limites de l'impossible ? Mais ne frôle-t-on pas l'idéologie stakhanoviste ? Agir ses pulsions de mort ? mais les agir, est-ce les abrégier et pourquoi occulter rituellement la pulsion sexuelle ?) (Claude Prévost, Sciences et techniques des APS : réflexions épistémologiques. Remarques naïves sur l'épistémologie des STAPS, p. 11, Revue STAPS n°17, 1988).

SPORT SCOLAIRE

Citations

- L'AS peut jouer un rôle extraordinaire d'intégration. Le sport peut contribuer à la lutte contre l'exclusion, contre l'échec... Marquer un but, se placer dans un cross, c'est réussir quelque chose, c'est être reconnu et respecté par les autres au sein de l'établissement ou de la classe. (Jean-Louis Boujon, Entretien avec... Revue EPS n°257, p. 71, 1996).
- La multiplicité des formes de pratique et l'évolution des motivations des élèves doivent nous inciter à proposer des contenus en AS adaptés et diversifiés dont l'évaluation en sera l'engouement suscité (Jacotte Sels, Sport scolaire : des questions d'avenir, p. 138, SNEP, Ce qui s'apprend en EPS, 1997).
- Le sport scolaire a une identité. Ce n'est pas un lieu de pratique uniquement consumériste (Michel Leblanc, le sport scolaire dans le premier et le second degré, p. 46, revue EPS n°291, 2001).
- Plus encore, dans la perspective d'éducation à la citoyenneté, l'association sportive, même si elle est d'abord un lieu d'appropriation d'une culture sportive, peut être un démultiplicateur d'objectifs et d'actions (Jean-Louis Boujon, De l'AS dans l'école à l'école de la vie associative, p. 20, Revue EPS n°292, 2001).
- L'AS est une occasion privilégiée d'enrichir les relations entre partenaires ou simples camarades (Ewa Derimay, EPS et AS : deux espaces d'enseignement, p. 2, Revue e-nov eps n°1, 2011).

TÂCHE

Citations

- Une tâche a pour fonction générale de solliciter chez le sujet la mobilisation de certaines ressources (Jean-Pierre Famose, Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information, p. 10, Dossier EPS n°11983).
- La manipulation de la difficulté de la tâche constitue donc une composante centrale dans la stratégie

d'enseignement (Jean-Jacques Temprado, Jean-Pierre Famose, Analyse de la difficulté informationnelle et description des tâches motrices, p. 166, In Jean-Pierre Famose, Cognition et performance motrice, INSEP, 1993).

- La manipulation de la difficulté de la tâche s'inscrit dans la logique de la résolution de problème d'enseignement (Jean-Jacques Temprado, Jean-Pierre Famose, Analyse de la difficulté informationnelle et description des tâches motrices, p. 178, In Jean-Pierre Famose, Cognition et performance motrice, INSEP, 1993).

- Réaliser une tâche en éducation physique, c'est résoudre un problème moteur, c'est-à-dire produire une réponse qui a un statut de solution à dominante motrice dans un milieu qui contraint cette motricité (Marc Durand, Paul Henri Fagot, Jacques Riff, Apprentissage et enseignement en EPS. In Gilles Bui Xuan, Jacques Gleyse, Enseigner l'éducation physique, p. 245, AFRAPS, 1993).

- La tâche définit le but, le résultat à atteindre par l'élève dans des conditions déterminées. Elle revêt à ce titre une importance considérable dans le processus d'appropriation du contenu et doit être considérée comme un moyen pour que l'élève se l'approprie activement (Eric Arieu, Alain Catteau, Les contenus au cœur du progrès, Revue EPS n°280, 1999).

Textes

- La technique créée, on le voit bien, n'est que l'aspect ultime de l'activité dans laquelle le joueur s'est engagé. Elle ne peut donc en aucun cas se réduire au seul niveau de la réalisation motrice produite et doit toujours être mise en relation avec la perception et la compréhension que les sujets ont de la situation qui lui a donné naissance. A ce titre, la technique de « balle percutée » n'aurait pu voir le jour si le contre ne s'était imposé de plus en plus comme une arme très efficace de défense. On peut alors caractériser l'activité technique, en tant qu'activité adaptative, comme étant une activité complexe toujours en réaction à une situation (Jacques Metzler, Nourrir le présent avec le passé, Revue EPS n°269, p. 36, 1998).

TECHNIQUE

Citations

- La technique est dans le sujet et son activité, non dans l'objet qu'il produit (René Garassino, La technique maudite, Revue EPS n°164, p. 51, 1980).

- Donc, pour un sujet actif, la technique est la manière dont son activité est organisée (ou structurée) (René Garassino, La technique maudite, Revue EPS n°164, p. 51, 1980).

- Le but de l'éducation physique n'est pas d'apprendre aux élèves des techniques constituées, mais de les initier à une activité de production de techniques (Paul Goirand, pour une conception unitaire de l'EP : pratiques polyvalentes des APS, Spirales n°3, volume 1, p. 7, 1990).

- La définition fautive est celle qui réduit la technique à ses manifestations les plus directement observables, essentiellement gestuelles et spatiales, et qui l'assimile ainsi à un produit formel (Alain Soler, De la conception de la technique sportive dans quelques propositions d'enseignement des techniques athlétiques en EPS, p. 66, In Techniques sportives et EP, Dossier EPS n°19, 1994).

- Les techniques en EPS peuvent alors être conçues comme des productions adaptatives d'élèves leur permettant au travers d'actes moteurs significatifs de s'extraire d'une motricité spontanée (Chantal Amade-Escot, Questions, p. 131. In Techniques sportives et EP, Dossier EPS n°19, 1994).

- Lorsque les ressources du sujet ou les contraintes de l'environnement se modifient, se créent les conditions pour une évolution de la production technique (Daniel Bouthier, L'EPS et son rapport aux techniques, p. 96. In Techniques sportives et EP, Dossier EPS n°19, 1994).

- Interroger les situations sportives comme recelant des problèmes, c'est différent que de les interroger comme porteuses de solutions déjà trouvées. Cette attitude relativise la technique comme une réponse contingente, provisoire, historiquement située (Paul Goirand, Plaidoyer pour une technologie culturelle, p. 16. In Paul Goirand, Jacques Metzler, Techniques sportives et culture scolaire. Paris, Revue EPS, 1996).

- Le modèle technique présenté *comme production idéale à atteindre*, ne donne aucune chance et aucune espoir pour un bon nombre d'élèves (Pierre Fayard, Pour une éducation physique et sportive centrée sur l'élève citoyen du 3^e millénaire. Quel programme ? p ; 41, Revue EPS n°258, 1996).

TENNIS DE TABLE

Textes

- Ils sont rares les sports où l'on peut continuer à apprendre. Le ping-pong est très proche d'un art martial. On n'a pas besoin d'être plus grand, plus costaud et plus musclé pour vaincre son adversaire. Ça crée une espèce de démocratie entre joueurs : on peut être un vieux joueur et battre un plus jeune. Le corps ne trahit pas l'esprit. Tout est affaire de réflexes, de cadence et de concentration. Le mental est primordial. Il n'y a pas de sports comme le ping-pong, où l'on vieillit si lentement (Jérôme Charyn, p.67. In Jean-Philippe Acensi, Denis Soula, Joël Szpindel, La leçon de sport, Autrement, 2006).

TRANSFERT

Citations

- Pour l'éducateur physique, la croyance en l'existence d'effets bénéfiques de transfert apparaît dès l'instant où il utilise des exercices de compréhension (Bernard Pinon, Le transfert dans les situations d'apprentissage moteur, p. 36, Annales de l'ENSEP, 1973).
- Les possibilités de transfert des habiletés motrices paraissent bien étroites et ne justifient pas réellement l'usage intensif qui en est fait en EPS (Marielle Cadopi, À propos d'apprentissage en APS et en EPS, p. 154, Actes du colloque SNEP, Ce qui s'apprend en EPS, 1996).
- L'éducation motrice est le problème du transfert (Jean-Pierre Famose, Considérations sur la manière d'enseigner, Dossier EPS n°50, p. 99, 2000).
- C'est le principe qui se retrouve et non les éléments dans la réponse à la nouvelle situation (Jean-Pierre Famose, Considérations sur la manière d'enseigner, Dossier EPS n°50, p. 101, 2000).
- Enseigner les principes en choisissant rigoureusement la tâche ou l'activité permet de développer l'adaptabilité des élèves, et donc de résoudre le problème de leur éducation motrice (Jean-Pierre Famose, Considérations sur la manière d'enseigner, Dossier EPS n°50, p. 99, 2000).
- Tout enseignement repose sur la croyance que ce qui est appris peut être réutilisé dans des contextes différents (Jacques Fiard, Michel Recopé, La généralisation des apprentissages, p. 54, In Michel Recopé, L'apprentissage, Editions Revue EPS, 2001).
- La généralisation s'opère quand un individu reconnaît, dans une situation, des éléments qu'il peut rattacher à des expériences mémorables (Jacques Fiard, Michel Recopé, La généralisation des apprentissages, p. 62, In Michel Recopé, L'apprentissage, Editions Revue EPS, 2001).
- La puissance d'une éducation réussie dans un cadre scolaire, réside dans le pouvoir adaptatif et réutilisable des savoirs appris (Yannick Hallet, Smaïl Mezighen, Alain Schmit, Organiser le transfert pour l'élève, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°24, p. 24, 2001).
- Seule la procédure reproductible rend la solution trouvée réinvestissable, alors que chaque processus reste singulier (Jean-Pierre Astolfi, Actualité du transfert, Cahiers pédagogiques n°408, p. 9, 2002).
- Transférer suppose aussi la métacognition, c'est-à-dire une position réflexive sur ce que l'on fait, et comment on le fait (Jean-Pierre Astolfi, Actualité du transfert, Cahiers pédagogiques n°408, p. 9, 2002).
- Le transfert d'habiletés cognitives semble plus évident que le transfert d'habiletés motrices (Jacques La Rue, Comment observer l'apprentissage, p. 365. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, tome 1, 2004).
- Le transfert d'habiletés motrices est généralement positif, mais faible (Jacques La Rue, Comment observer l'apprentissage, p. 365. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, tome 1, 2004).
- Un apprentissage ne vaut que s'il peut aider le sujet à affronter de son propre chef des situations nouvelles (Patrick Fargier, Les compétences en question, p. 40. In Jean-Luc Ubaldi, Les compétences, Éditions Revue EPS, 2005).
- Ce qui semble généralisable n'est en fait pas la compétence en soi, mais la capacité à lire la situation pour construire un problème et choisir une solution (Christelle Marsault, Les compétences : quelles significations en EPS ? p. 34, Revue EPS n°359, 2013).

TRANSPPOSITION

Citations

- Une discipline scolaire n'est pas le simple décalque d'un savoir savant ou de pratiques sociales de référence (Philippe Meirieu, Plaidoyer pour une véritable culture scolaire, Contre pied n°1. p. 27, 1997).
- Prendre les pratiques sociales comme référence ne veut pas dire les faire entrer dans l'école telles quelles (Paul Goirand, Référence culturelle et transposition didactique, Revue Contre-Pied n°1, p. 44, 1997).
- L'EPS ainsi conçue ne s'identifie pas aux pratiques d'APSA qu'elle prend en référence car si elle en respecte la signification essentielle, elle s'en démarque par ses finalités et les formes concrètes qu'elle adopte (Paul Goirand, Référence culturelle et transposition didactique, Revue Contre-Pied n°1, p. 46, 1997).
- Cette « transposition didactique » aboutit à la production d'un savoir scolaire décontextualisé des conditions originelles de sa production et linéarisé par un découpage arbitraire, pour rendre possible le processus d'enseignement (Yves Chevallard et M-J Josuha, La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, cité par Martine Fournier, L'élève en quête de sens, p. 37, Revue Sciences Humaines hors série n°24, 1999).

VALEUR

Citations

- Les valeurs n'ont de sens que par ceux qui les respectent et les vivent au quotidien (Bernard Boda, L'EPS, une discipline fondamentale..., Dossier EPS n°29, p. 448, 1996).
- Les véritables valeurs défendues par l'enseignant émergent dans l'intimité de la relation qu'il nourrit avec ses élèves quand il veut leur transmettre son savoir (Thierry Tribalat, Contenus de l'éducation physique, valeurs éducatives et citoyenneté, p. 47. Actes du colloque EP scolaire, personne et société, AEEPS, 1997).
- Toute action éducative est finalisée par une matrice axiologique, qui place l'éducateur dans le paradoxe de chercher à la fois à transmettre (imposer ?) des valeurs, et à les proposer pour favoriser la libre émergence d'un sujet (Michel Tozzi, Tout se tient, Cahiers pédagogiques, supplément n°4, p. 2, 1998).
- Une éducation morale ne passe pas vraiment par une sorte d'étude qui chercherait les raisons pour lesquelles il faut être moral, mais plutôt par un examen des raisons pour lesquelles on a du mal à l'être (Jacques Billard, La morale ne s'apprend pas, p. 0 ; Les cahiers pédagogiques, supplément n°4, 1998).
- Quand on dit que les élèves manquent de repères, c'est sûrement vrai, mais je pense que l'école manque de repères aussi. (Annick Davisse, Hétérogénéité : obstacle ou point d'appui ? p. 98, Colloque SNEP 2000).
- Mais il ne faut pas oublier que la morale est surtout affaire d'attitude et que l'injonction ou le discours moralisateur ont rarement eu un impact sur les élèves (Sébastien Harel, La citoyenneté, que peut-on encore en dire ? Revue EPS n°293, p. 25, 2002).

VERBALISATION

Citations

- ... les deux versants de la problématique de la verbalisation (...) : d'une part, la possibilité d'une extraction, d'une abstraction des représentations fonctionnelles, par la verbalisation de règles d'actions, et d'autre part, le rôle planificateur de propositions déclarées (Didier Delignières, Apprentissage moteur et verbalisation, Échanges et controverses n°4, p. 31, 1992).
- La démonstration ou l'explicitation des moyens à mettre en œuvre pour atteindre le but de la tâche, non seulement se révèlent peu pertinentes quand il s'agit d'influencer des routines déjà largement automatisées, mais encore risquent d'entraîner une confusion des buts (Didier Delignières, Apprentissage moteur et verbalisation, Échanges et controverses n°4, p. 36, 1992).
- Les rapports entre apprentissage moteur et verbalisation seront donc largement différenciés en fonction du type d'habileté concerné (Didier Delignières, Apprentissage moteur et verbalisation, Échanges et controverses n°4, p. 38, 1992).
- Il ne convient pas que les élèves pensent sans agir, mais bien que leurs actions soient au service d'une pensée libératrice (Bernard Boda, L'EPS : une discipline fondamentale pour enrichir le patrimoine culturel, en construire une intelligibilité et participer à la construction de la citoyenneté, p. 446, Dossier EPS n°29, 1996).
- La verbalisation doit être une étape de traitement, une étape de recherche de solutions, mais non une finalité en EPS. » Ria, Comprendre pour réussir en EPS ? p. 544, in Bernard Xavier René, À quoi sert l'EPS Dossier EPS n°29, 1996
- Les situations de verbalisation sont des situations qui permettent aux élèves de confronter leurs informations et connaissances, dans le but de compléter et reconsidérer leurs représentations en vue d'améliorer l'efficacité de leurs actions (Daniel Deriaz, Bernard Poussin, Jean-François Grehaigne, Sports collectifs. Le débat d'idées, p. 81, Revue EPS n°273, 1998).
- La verbalisation a pour fonction explicite de favoriser la prise de conscience, la mémorisation ou de faire émerger des connaissances acquises (Christophe Cottinet, Michel Harmand, Verbaliser pour apprendre, une activité centrale en EPS, p.38, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003).
- La verbalisation semble être un « allant de soi », mais elle recouvre pourtant bon nombre d'implicites que l'enseignant doit cerner et traiter (Christophe Cottinet, Michel Harmand, Verbaliser pour apprendre, une activité centrale en EPS, p.38, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003).
- La simple verbalisation ne garantit pas l'apprentissage effectif de ce qu'elle formule (Yann Pressensé, Les non dits et les non-appris des situations d'enseignement, Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°35, p. 33, 2003).
- L'entrée dans les apprentissages par ses propres ressentis à verbaliser sert de starter pour interpeller, d'une part, l'élève sur ses propres sensations, et d'autre part, le concentrer sur un projet d'action (Christophe Grellier, Heureux qui communique fait un bon apprentissage, p. 47, 2007).
- La verbalisation peut ainsi autoriser la transformation collective des éprouvés émotionnels en paroles et donc en connaissances (Pierre Therme, Christophe Maïano. Le partage social des émotions, p. 98. In Travert M. Rey O. L'engagement de l'élève en EPS. Dossier EPS n°85, 2018).

VIE PHYSIQUE

Citations

- Offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant *l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence* (Claude Pineau, Introduction à une didactique de l'éducation physique, Dossier EPS n°8, p. 13, 1991).
- Il importe avant tout que l'élève ait construit un « capital d'estime de soi » et sorte du système scolaire sans avoir été découragé de la pratique physique (Geneviève Cogérino, Gestion de la vie physique, Revue E.P.S. n° 251, p. 23, 1995).
- C'est pendant ces moments-clés de la vie que s'enracinent dans la personnalité les schémas de pensée et d'actions qui guideront les comportements du futur adulte. Le goût, l'indifférence ou le dégoût pour les exercices du corps se façonnent en partie pendant les cours d'EPS (Bernard Paris, L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?, p. 31, Dossier EPS n°22, 1995).
- La meilleure formation que l'on puisse donner aux élèves en vue de leur permettre d'avoir dans l'avenir une vie physique positive n'est-elle pas de leur faire vivre le plaisir de la pratique sportive, ou plutôt de leur permettre de construire une relation de plaisir avec les APS ? (Didier Delignières, Christine Garsault, Apprentissage et utilité sociale, p. 158. In Bernard Xavier René, À quoi sert l'EPS ? Dossier EPS n°29, 1996).
- ... l'entrée en pratique et la persévérance à long terme reposent sur des déterminants distincts, et que le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (Didier Delignières, Sandra Pérez, Le plaisir perçu dans la pratique des APS : élaboration d'un outil d'évaluation, p. 8, Revue STAPS n°45, 1998).
- Gérer sa vie physique à tous les âges de la vie, suppose non seulement de savoir s'échauffer, s'étirer, renforcer sa musculature, se détendre, courir... mais cela suppose aussi et surtout d'avoir développé des compétences psychosociales (Claire Perrin, L'éducation pour la santé en et par l'EPS. In Ghislain Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner, p.136, AFRAPS, 2004).
- Le lycée constitue, pour la majorité des élèves, le dernier moment de rencontre avec l'EPS obligatoire. Il faut donc nous garantir qu'ils disposeront des compétences essentielles à la prise en charge de leur vie physique afin qu'ils deviennent des citoyens physiquement et socialement éduqués (Questions à Véronique Éloi-Roux, p. 8, Revue EPS n°384, 2019).

Textes

- La durée visée est, au-delà des séances d'enseignement, celle de la « gestion de la vie physique » des élèves, rendue possible par la dévolution à ceux-ci de la responsabilité des savoirs et savoir-faire pertinents, dans un dispositif disciplinaire dont l'activité physique est l'objet d'étude commun. C'est la possibilité pour l'élève de se considérer transformable, d'en avoir le désir et d'en acquérir les moyens qui est en jeu, dans une dialectique présent/futur et plaisir/effort souvent figée chez les élèves en difficulté physique, scolaire et/ou existentielle (Daniel Motta, Fabienne Raimbault, L'EPS : l'éducation pour la santé ? In Ce qui s'apprend en EPS, Actes du colloque SNEP, p. 112, 1996).
- Certains pourraient s'étonner, d'autres pourraient s'inquiéter d'une contribution même indirecte de l'EPS à l'éducation affective et sexuelle, la percevant comme un glissement regrettable vers des préoccupations extérieures à la discipline. Pour nous, c'est au contraire une occasion inespérée d'intégrer les préoccupations des adolescents dans les contenus d'enseignement: les transformations pubertaires auxquelles sont confrontés les élèves de troisième modifient la relation à l'autre et à l'activité physique. Considérées comme perturbatrices des apprentissages, elles sont le plus souvent passées sous silence dans le cadre de l'enseignement. Or, ces transformations constituent une préoccupation centrale pour les adolescents qui peuvent perdre leur aisance motrice et surtout le goût pour la pratique. Participer à la construction de savoirs concernant la gestion des émotions, la communication, l'identité et la préservation mutuelle, c'est d'une certaine façon reconnaître les questions des adolescents, leur offrir les moyens de les explorer et de se construire des réponses. C'est préciser l'espace dans lequel l'EPS peut contribuer à la gestion de leur vie physique actuelle et à venir (Claire Perrin, Daniel Motta, Analyse d'un cas de contenus interdisciplinaires visant la prévention du sida, In Chantal Amade-Escot & coll., Recherches en EPS, Bilan et perspectives, p. 377, 1998).

VIOLENCE

Citations

- Les comportements d'agressions sont, comme n'importe quel autre comportement, des moyens d'expression et d'action (Pierre Karli, EPS interroge... p. 9, Revue EPS n°210, 1988).
- En amont de la violence à l'école, n'y a-t-il pas à déceler dans le quotidien de la vie de la classe, des phénomènes d'exclusion non spectaculaires, qui s'accumulant se dramatisent et s'expriment à un moment critique par l'agressivité ou la violence physique ? (Paul Goirand, L'éducation physique au collège

et l'exclusion scolaire, Revue Spirales n°8, 1995).

- Ceux qui passent à l'acte ne sont-ils pas ceux qui n'ont pas « les mots pour le dire » (Annick Davaisse, L'EPS des ZEP... et d'ailleurs, p. 63. Lettres à nos remplaçants, Dossier EPS n°31, 1996).

- On parle de violence à l'école, et peu de violence de l'école, et pourtant... (Michel Develay, Donner du sens à l'école, p. 69, ESF, 1996).

- Il n'y a aucun caractère d'innéité dans le comportement agressif. Il a toujours un caractère « instrumental », c'est-à-dire utilisé pour atteindre un objectif : soit se débarrasser de quelque chose de désagréable, soit obtenir quelque chose d'agréable (Marc Clément, Pierre Lorca, Violence et enseignement scolaire, p. 59, Revue EPS n°267, 1997).

- La conduite agressive est d'autant plus répétée qu'elle permet d'obtenir ce que l'on veut, sans risques de sanction et sans recevoir la réprobation de ses pairs (Marc Clément, Pierre Lorca, Violence et enseignement scolaire, p. 59, Revue EPS n°267, 1997).

- Les pratiques sociales de référence ne constituent pas un viatique pour réussir avec les élèves difficiles (Marc Clément, Pierre Lorca, Violence et enseignement scolaire, p. 61, Revue EPS n°267, 1997).

- Un des aspects de la lutte contre la violence, du point de vue des situations scolaires, consiste bien à se repositionner dans le rapport au monde, aux autres et à soi et il y a une dimension cognitive de la lutte contre la violence (Bernard Charlot, L'échec scolaire n'existe pas, revue EPS n°273, p. 12, 1998).

- La violence à l'école n'est pas une tragédie, une fatalité, elle est un défi, un ensemble de problèmes auxquels la société, l'école, les personnels d'éducation et les jeunes eux-mêmes doivent et peuvent trouver des éléments de réponse (Bernard Charlot, L'échec scolaire n'existe pas, Revue EPS n°273, p. 13, 1998).

- Est violent l'acte d'un ou de sujet qui diminue, rétrécit ou ampute les possibilités de l'autre ou les siennes propres (Yves Clot, L'homme lui-même est tempête, Revue Société française n°11, p. 22, 1998).

- La violence n'est pas un excès de prise de risque, mais le contraire (Paul Goirand, L'apprentissage du risque : enjeu de l'école moderne, Cahier Velin n°5, p. 17, 1998).

- Le sport, parce qu'il se présente comme une forme codifiée des jeux violents traditionnels, entretient un rapport privilégié avec la violence, un véritable « rapport organique » (Olivier Rasclé, Geneviève Coulomb, Catherine Sabatier, Le sport scolaire est-il en danger ? Revue EPS n°271, p. 65, 1998).

- Les contenus et la forme de délivrance des contenus disciplinaires au sein de l'école sont générateurs de violence. La danse pour un petit gars des quartiers populaires, c'est une violence énorme (Annick Davaisse, L'EPS et la violence en milieu scolaire, p. 12. In La violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42, 1999).

- N'oublions pas que la violence n'est pas innée, elle s'apprend (Eric Debarbieux, Violence, incivilité, insécurité, p. 21. In La violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42, 1999).

- Peut-on transformer des comportements violents ? Oui, à la condition de ne pas agir sur les comportements mais plutôt sur le ressenti (Pierre Tiercin, Dominique Maillard, La connaissance de soi, p. 44, Dossier EPS n°42, La violence, l'école, l'EPS, 1999).

- Chez l'adolescent en recherche de ses limites corporelles, relationnelles et identitaires, la violence peut constituer une réponse à cette investigation (Pierre Therme, La violence à l'école : de la compréhension à l'intervention, p. 59. In La violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42, 1999).

- Encore une fois, la violence n'est que le véhicule symptomatique d'une expression de souffrance ou d'injustice vécue par le sujet (Jean-Pierre Pons, Mais à quoi peut donc bien servir la violence ? Revue Contre-Pied n°4, p. 43, 1999).

- La personne violente ne trouve pas les mots pour se faire entendre et ne semble pouvoir le faire que dans un passage à l'acte qu'il impose à l'autre (Jean-Pierre Pons, Mais à quoi peut donc bien servir la violence ? Revue Contre-Pied n°4, p. 44, 1999).

- Il s'avère très difficile et parfois totalement impossible de désamorcer une situation de violence sans recourir à l'historicisation des événements vécus au présent et sans proposer un sens préalablement inexistant ou bien encore nouveau et différent de celui sur lequel les comportements étaient établis (Jean-Pierre Pons, Mais à quoi peut donc bien servir la violence ? Revue Contre-Pied n°4, p. 45, 1999).

- La violence se déchaîne alors, parce qu'il n'y a pas d'espace pour le risque (Paul Goirand, Sport, violence, EPS, Revue Contre-Pied n°4, p. 54, 1999).

- La frontière entre le respect et l'insolence s'est déplacée sans pour autant être abolie (Pascal Duret, la violence dans les bandes d'hier à aujourd'hui : transformation des formes culturelles de ritualisation pour se donner un chef, Revue Contre-Pied n°4, 1999).

- L'expression de la violence vient d'une rupture « d'avant ça » (Samuel Josuha, La violence et l'école, Revue Contre-Pied n°4, p. 38, 1999).

- Nous savons que le principal facteur de la violence, c'est la non-communication (Alain Touraine, L'école est active, elle crée ou diminue l'égalité, p. 51, Le Monde de l'éducation, juillet-août 2000).

- La violence n'est pas un excès de prise de risque mais le contraire (Paul Goirand, Savoir prendre des risques : enjeu de l'école moderne, p. 39, Revue Contre-Pied n°8, 2001).

- La violence est une conduite de passivité par rapport à des sentiments, des émotions qui ne sont pas accueillies dans la conscience (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 14, 2002).

- Ridiculiser quelqu'un, ne pas le prendre au sérieux, le condamner au silence et à la solitude, c'est le menacer du néant (Tzvetan Todorov, Sous le regard des autres, p. 24, Revue Sciences Humaines n°131,

2002).

- Avec la Coupe, nous nous attachons à montrer qu'il n'y a pas de lutte contre la violence sans réussite scolaire (Jean-Pierre Duval, Serge Reitchess, Football : contre la violence et l'échec. 10 000 collégiens de Seine St Denis, Contre-Pied n°12, p. 36, 2003).

- L'éducation physique entretient ainsi un rapport ambigu avec les violences dont elle est à la fois de part sa nature disciplinaire une source potentielle et un moyen privilégié de remédiation (Dominique Bodin, Luc Robène, Stéphane Héas, Catherine Blaya, Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée, Revue Déviance et société n°30, p. 26, 2006).

- Le comportement violent permet au sujet d'avoir des satisfactions qui pallient un sentiment de vulnérabilité (Daniel Favre, L'agressivité, un déni d'émotivité, Revue Sciences Humaines n°190, p. 26, 2008).

- Plus le sujet a été privé précocement de l'accès au langage et à l'activité potentiellement symbolique que le langage rend possible, plus les mécanismes de défense dont il est capable vont produire des conduites manifestement énigmatiques qui feront symptôme (André Sirota, Violences à l'école, p. 5, 2008).

Textes

- ... toute agression est instrumentale et toute agression est affective. En effet, toute agression est instrumentale dans la mesure où elle ne constitue pas son propre objectif, mais un moyen d'action, un instrument qui vise un objectif susceptible d'être atteint grâce à elle. Il n'y a en effet que deux objectifs : obtenir quelque chose ou se débarrasser de quelque chose.

Mais toute agression est également affective, en ce sens qu'elle vise à créer une émotion plaisante ou à mettre un terme à une émotion déplaisante (Pierre Karli, EPS interroge... p. 10, Revue EPS n°210, 1988).

- La violence est donc une conduite qui fait souffrir non seulement la victime mais bien aussi, sauf dans des cas de délinquance avérée, l'agresseur. C'est un message que l'agresseur émet à son environnement. Message paradoxal car ce comportement violent est bien souvent à l'opposé du fond d'angoisse de son auteur (Pierre Therme, La violence à l'école : de la compréhension à l'intervention, p. 59. In La violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42, 1999).

- La violence est avant tout un mode d'expression exacerbé, empli de tensions excessives et destructrices qui amènent le sujet à être débordé dans la maîtrise de ses émotions. Le recours à des actes violents à l'égard de ce type d'hypothèse ne pourrait se comprendre que par une défaillance de l'individu à s'exprimer de manière acceptable et reconnue par son interlocuteur sur un mode socialisé. En un mot, la personne violente ne trouve pas les mots pour se faire entendre et ne semble pouvoir le faire que dans un passage à l'acte qu'il impose à l'autre. (...)

La reconnaître (*la violence*) comme tentative de langage c'est reconnaître l'humanité de l'individu qui l'agit et c'est lui permettre d'accéder à une condition le disposant à une meilleure "gestion" de ses émotions. C'est donc un véritable travail de mise en signification assorti d'une historicisation des conditions dans lesquelles elle a été conçue, dans lesquelles elle s'inscrit, soit familialement, soit socialement, qui peut permettre à ses auteurs de la comprendre et d'être compris par les autres et d'en sortir afin qu'ils puissent utiliser les supports codifiés de la communication humaine et sociale ordinaire (Jean-Pierre Pons, Mais à quoi peut donc bien servir la violence ? Revue Contre-Pied n°4, p. 44 & 46, 1999).

- Ce qui manque le plus dans cette société, c'est la prise de risque, c'est l'inattendu. C'est quand on ne peut plus vivre avec des risques que la violence est au bout. Si on ne fait pas la distinction entre la notion de violence telle qu'elle est socialement repérée, telle qu'elle fonctionne sous l'inscription de violence sociale et la notion de risque, on ne peut que tomber dans le consensus conformiste prenant le risque comme ennemi social alors que c'est au nom du risque qu'il faut combattre la violence (Paul Goirand, Sport, violence, EPS, Revue Contre-Pied n°4, p. 54, 1999).

- La violence contemporaine manifeste un autre registre de domination. Affirmer que les élèves sont libres et responsables de leurs actes, que l'école fait tout pour leur réussite, c'est rendre les individus coupables de leurs échecs puisque, justement, ils sont libres et égaux. Cet impératif du mérite menace à proprement parler le sujet, sa personnalité. Beaucoup de travaux montrent que ce que les élèves vivent le plus mal aujourd'hui, c'est la peur du mépris, de la relégation et finalement la perte d'estime de soi. Devant cette expérience de découverte de son inégalité, il existe trois types de réaction :

La première consiste à dire : « Je ne joue plus » ; l'élève se retire. Cette réaction, plus fréquente que l'on ne croit, est sous-estimée car elle ne fait pas scandale puisque ces élèves-là ne font pas de bruit; ils se protègent en considérant que la vraie vie est ailleurs...

La deuxième consiste à jouer le jeu de manière routinière. C'est la situation « Canada Dry » : tout ressemble à l'école, mais ce n'est pas vraiment l'école. Cette stratégie conduit à faire son métier d'élève, à être présent pour assurer une sorte de survie sans vraiment s'engager... Or à l'école, si on ne s'engage pas dans l'apprentissage, on a peu de chances d'apprendre.

La troisième réaction, souvent le fait d'enfants des « cités », surtout des garçons, consiste à sauver son

honneur en rejetant un système qui vous met en échec et donc vous oblige à vous invalider. Il s'agit de renverser le stigmate : « Comme l'école m'oblige à me vivre comme étant nul, je déclare la guerre aux professeurs et au système... » Pour ces élèves, le moindre regard ambigu ou la moindre remarque blessante devient alors le prétexte à agresser l'enseignant pour ne pas perdre la face. Même si les autres élèves n'approuvent pas forcément cette attitude perturbatrice, cette révolte bénéficie de l'indulgence due à Robin des Bois : on salue son courage, sa capacité de résistance au-delà de la condamnation de sa déviance. Si un grand nombre d'élèves se construisent comme des sujets grâce à l'école, d'autres se construisent contre l'école. (François Dubet, *École, la révolte des vaincus ?* Revue Sciences Humaines Hors-série n°47, p. 42, 2005).

VOIE PROFESSIONNELLE

✍ Citations

- L'élève est tout autant le produit de son histoire que l'auteur de son devenir (Aziz Jellab, *Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs*, Revue Française de Pédagogie n°142, p. 56, 2003).
- La transformation des conduites motrices reste l'objet initial de l'EPS en lycée professionnel comme en collège et en lycée, mais la recherche du sens donné est indispensable : il faut que notre enseignement « parle » à tous les élèves, qu'il soit signifiant pour chacun (Isabelle Pernès, Franck Pépio, *L'éducation physique « ergomotrice » pour donner du sens en lycée professionnel*, p. 50, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°35, 2007).