

## RÉFÉRENCES

Paintendre, Terré et Gottsman, 2021

Appréhender l'activité de l'élève comme une totalité invite à réunir l'esprit et le corps, l'individuel et le collectif, le vivant et le non vivant, le naturel et le matériel, le sens et les sensations, bref, tout ce que les pensées dualistes considèrent comme strictement séparé.

En EPS, une vision holiste permet de révéler ce qui se joue au cours des apprentissages et que l'on ne voit pas – ou ne s'autorise pas à voir – quand on cède au réductionnisme.

Une approche réductionniste et dualiste renvoie à un paradigme positiviste, considérant le corps séparé de l'esprit, ou le sujet en extériorité de son environnement. Cette approche réductionniste persiste en STAPS, tout comme une forme de structuralisme continue d'organiser les programmes scolaires en EPS et la formation des enseignants. C'est cette conception « fondamentalement dualiste de l'activité humaine » qui sépare par exemple artificiellement « le « moteur » (ou le « technique ») du « relationnel » et du « réflexif ».

Bourgeois, 2013

Pour Dewey, il ne peut y avoir expérience que si, d'une part, l'action du sujet sur le monde est une action de transformation du monde, suivie de conséquences concrètes qu'il éprouve et, d'autre part et surtout, si le sujet établit, par la pensée, un lien entre son action et ses conséquences éprouvées comme telles.

Saury et al., 2013

- (a) interpréter les attentes scolaires et s'y conformer
- (b) appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves
- (c) accroître le challenge et l'intérêt de son activité
- (d) s'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales.

Varela, Thompson, & Rosch, 1993

Le contenu de ses connaissances constitue une synthèse de ce qu'il a perçu et de tout ce qu'il a fait et ressenti pour percevoir

Damasio, 2010

Dans le cerveau, plusieurs images se juxtaposent au cours de l'action : sur ce qui est vu, sur le corps en train de voir, sur les actions réalisées pour voir, sur les réactions émotionnelles liées à ces perceptions, sur la situation géographique par rapport aux autres, etc.

Saury et al., 2013

Interagir avec un « élève ressentant » plutôt qu'un « élève récitant »

Terré et Adé, sous presse

Nous proposons dans cet article une voie de renouvellement des relations entre le monde de l'enseignement et le monde de la recherche fondée sur la possibilité pour les enseignants de se muer en chercheur dans leurs propres cours. En prenant appui sur le programme de recherche empirique et technologique du cours d'action, les conditions d'une appropriation par l'enseignant de notions et de méthodes habituellement mobilisées dans la recherche sont discutées dans la perspective d'offrir aux enseignants des possibilités nouvelles d'analyse de l'activité des élèves. S'ensuit la présentation d'une étude menée par un enseignant volontaire au cours d'une leçon d'EP en escalade.

Dupuis, 2002

« Le vécu de l'action n'est nullement d'emblée disponible, et son explicitation requiert des démarches et des techniques qui sont pour une bonne part contre-intuitives (surtout dans les conditions de l'accès évocatif et de son maintien, les modalités du questionnement, et la distinction des registres de l'expérience). »

Fiard, 2006

Tendance chez les jeunes intervenants : une fois l'erreur décelée, on lui substitue immédiatement la bonne forme, la technique, quitte à imposer le bien faire avant même que l'erreur n'apparaissent.

Dieumegard, 2010

Deux manières d'appréhender l'erreur : un défaut d'adaptation à la tâche proposée par l'intervenant ; un décalage entre la tâche pensée par l'intervenant et celle réellement vécue par le pratiquant

Depraz, Varela, Vermersch, 2011

Besoin d'élucider la nature et les causes d'erreur ou de difficulté d'apprentissage de manière à apporter une aide appropriée et les rendre compréhensible.

Lerbet, 1992

« L'être connaissant n'est pas celui qui a introduit dans sa mémoire des savoirs venus de l'extérieur. C'est, par son action tout entière, qu'il construit la connaissance ».

Salomé, 2004

« Une éducation qui permettra et autorisera l'enfant à ressentir ce qu'il ressent, à éprouver ce qu'il éprouve à un moment donné, à pouvoir identifier son vécu et ses sentiments réels du moment sans avoir à les emprunter ou à les copier sur autrui, et surtout pouvoir les exprimer et les partager ».

Vigarelo, 2015

« La connaissance procède des sens avant de procéder de la pensée ».

Huet & Gal-Petitfaux, 2011

Dans le processus d'apprentissage en EPS, les connaissances nouvelles émergent de mises en relation entre des connaissances acquises et un vécu corporel riche de sensations. »

Vermersch, 2010

Nous avons été tellement influencés, depuis 50 ans ou plus, par une pensée qui, dans nombre de disciplines, privilégie les points de vue décontextualisés (approche structurale, primat des invariants, des modèles logiques, etc.) pour extraire ce qui est général de la réalité étudiée, que nous avons oublié l'extraordinaire valeur adaptative de la pensée incarnée qui sait rester en relation avec la réalité du terrain, du vécu.

Depraz, Varela, Vermersch, 2011

Ce qui est en jeu, c'est de se donner la possibilité de ne pas écraser immédiatement la réalité par une pensée et son langage déjà disponible. Il est facile de dévier et de parler autour de son expérience, de dire ce qu'on pense de son expérience sans prendre conscience qu'on ne la connaît toujours pas.

Verchère, 2016

S'interdire l'accès à ses ressentis singuliers, c'est se condamner à « demeurer extérieur à son propre vécu, à ne plus vivre son corps qu'en troisième personne ».

Quidu, 2020

Eviter de développer une dépendance aux données d'objectivation qui mettent le corps en chiffre, d'être anesthésié sensoriellement, de pratiquer comme un « automate passif » (Till, 2019).

Andrieu, 2012

Faire un « bon usage de soi » en devenant « agent de soi ».

Paintendre et al., 2020

Affiner des savoir-faire perceptifs : mettre en mots modifie l'expérience des perceptions, permet de se rendre attentif à ses sensations internes : elle permet de mieux les discriminer, les comparer, les cartographier, et leur donner une signification.

Fiore & Salas, 2006

Team Cognition : l'efficacité des coordinations entre coéquipiers reposerait sur leur capacité à reconnaître, juger ou interpréter une situation de façon similaire.

Mouchet, 2018

Le faire équipe se construit et se cultive : envisager un dispositif d'aide à la coopération entre les différents acteurs d'un même collectif de travail, basé sur la co-construction d'une identité collective, d'un projet partagé et d'un référentiel commun, sur le partage d'expériences et l'intersubjectivité.

Zanna, 2015

Mettre en scène les expériences partagées des émotions pour éduquer à l'empathie.

Vivre des situations permettant d'accéder à la reconnaissance de l'autre, de s'ouvrir à l'autre, en passant par la médiation des émotions.

4 principes : pratiquer ensemble, observer autrui, inverser les rôles, parler des ressentis.