

## ***Références bibliographiques***

### **CEDRE, Pour une culture scolaire des APSA en EPS, Revue EPS, n° 328, 2007**

« S'intéresser à l'élève en train d'agir dans un dispositif conçu par l'enseignant, c'est s'intéresser à ce qu'il fait, ce qu'il vit, ce qu'il ressent, ce qu'il échange ; bref à l'expérience qu'il vit en pratiquant ce qui lui est proposé de pratiquer »

### **Programme Lycée (2010)**

L'ensemble des compétences propres à l'EPS révélant principalement une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA

### **Mascret, N. et Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. La culture sportive, 2011. Pour l'action.**

Proposer à l'école la pratique sociale de référence « telle qu'elle » ne permet pas forcément à l'élève de vivre une véritable expérience culturelle, similaire à celle réellement vécue par le pratiquant dans la culture sportive d'origine.

Pour tenter de surmonter cet obstacle, la rencontre entre culture sportive et culture scolaire peut passer par l'élaboration de formes de pratique scolaires permettant aux élèves de réellement vivre cette expérience culturelle dans le cadre de l'école.

Paradoxalement, une forme de pratique scolaire (...) peut modifier et dépasser la « forme » de la pratique sociale pour mieux en faire vivre le « fond », au sens culturel du terme.

### **Bunker D., Thorpe R., (1982). « A model for the teaching of games in secondary schools » . Bulletin of physical education, 18 (1).**

Teaching Game For Understanding

### **Depraz, N., Varela, F., Vermersch, P. (2011). A l'épreuve de l'expérience.**

L'expérience fait l'objet d'une pré-compréhension immédiate, spontanée, bref, « naturelle », en sorte qu'on pourrait presque semble-t-il faire l'économie de son explication théorique.

### **Coston, A., Testevuide, S. (2015). Expériences culturelles en EPS. Un allant de soi pas si évident que cela, CEDREPS, 14.**

Avoir de l'expérience, faire de l'expérience, vivre une expérience

### **Theureau, J. (2006). Le Cours d'action, méthode développée.**

Cours d'expérience : la construction de sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci - rend compte de l'histoire de la conscience pré-réflexive (le flux de pensées qui accompagnent les actions, ce qu'il cherche, ce à quoi il s'attend, ce qu'il se dit, ce qu'il ressent).

### **Peirce, C.-S. (1978). Écrits sur le signe.**

Pensée analogique et dialogique

**Depraz, N., Varela, F., Vermersch, P. (2011). A l'épreuve de l'expérience.**

La principale difficulté est d'éviter que la personne se mette en position d'activité réfléchie à partir de laquelle elle ne peut que verbaliser des informations qu'elle connaît déjà, et reste dans les limites de ce qu'elle croit sur la manière dont elle s'y prend.

Savoir si je goûte sur le mode du revécu et non pas sur le mode du savoir.

Le sujet verbalise-t-il un vécu ayant existé ? Le sujet est-il bien en train de décrire ce vécu et pas un autre ? Ce qu'il décrit, est-ce la même chose que ce qu'il a vécu ? La verbalisation des facettes inobservables est-elle compatible avec les traces et les observables recueillies au moment où ce vécu a été vécu ?

Le sujet peut parler de son expérience en s'appuyant sur des théories naïves se rapportant au type d'expérience qu'il a fait.

**Vermersch, P. (2017). L'entretien d'explicitation**

3 domaines de verbalisation :

- Descriptive : réfléchissement, au sens d'élaboration d'un reflet.
- Conceptuelle : la priorité est donnée au savoir. C'est ce qui vient plus spontanément.
- Imaginaire : à partir d'un point de départ créer, accueillir toutes les productions qui viennent spontanément

Verbaliser une action n'est pas habituel, nous n'avons jamais été formés à le faire. Ce qui vient en premier, spontanément, ce sont plutôt des jugements, des commentaires, des généralités ou la description des circonstances.

**Guérin, J. et Méard, J. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée – activité ». Revue canadienne de l'éducation, 37(1)**

Freins à la parole des jeunes (dans les recherches en milieu scolaire)

- Dissymétrie - se débarrasser d'un positionnement en surplomb des chercheurs par rapport aux acteurs sociaux.
- Caractère codifié de la parole : à l'école, les usages et les fonctions de la parole sont très codifiés. Les enfants et adolescents scolarisés apprennent que le contenu de ce qu'ils disent et leur façon de le dire doivent être adaptés aux lieux et aux interlocuteurs.
- La prise de parole est une « prise de risque » renforcée par le fait qu'en classe, l'enseignant valorise la parole en lien avec le savoir qu'il cherche à transmettre.

**Huet, B. & Cizeron, M. (2011). L'expérience corporelle. Pour l'action.**

Il s'agit d'un effort car le penchant naturel de la pensée n'est pas de se tourner vers le contenu même de l'expérience vécue, mais plutôt vers les idées. Dans le cas de l'action, par exemple, notre pensée n'est pas naturellement tournée vers le contenu de ce que nous ressentons en agissant mais vers les significations de nos actions, le but ou le résultat escompté notamment.

**Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programmer de recherche « cours d'action ».**

Méthodes de verbalisation simultanée, décalée et interruptive (ajoutées aux verbalisations « naturelles » – c'est-à-dire non provoquées – durant l'activité que constituent la pensée-tout-haut spontanée et les communications verbales)

Entretiens d'autoconfrontation (donc de remise en situation par essentiellement (mais pas seulement) des observations ou enregistrements du comportement)

Entretien de remise en situation par les traces matérielles de l'activité (des transformations successives de la situation de l'acteur ou des œuvres qu'il a réalisées)

Entretien d'explicitation, donc de formes d'entretien de remise en situation par seulement les traces de l'activité laissées dans les corps mêmes des acteurs.

« Dé-situer » l'acteur relativement, à la fois à sa situation présente (en particulier, incluant le chercheur) et aux situations d'expression verbale auxquelles il est habitué

« Re-situer », c'est-à-dire de le remettre dans cette situation étudiée, de le maintenir ainsi et en particulier, évidemment,

Eviter de « dé-situer » par un questionnement inadapté : bascule dans l'entretien de second niveau (prend pour acquis le vécu premier) ou « analytique » (favorise l'analyse a posteriori).

**Depraz, N., Varela, F., Vermersch, P. (2011). A l'épreuve de l'expérience.**

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

**Fiard, J. (2006). L'erreur au service de l'apprendre. Revue Hyper-EPS, 233.**

L'erreur en dit plus sur les processus d'apprentissage que la reproduction des attentes de l'enseignant : une fois l'erreur décelée, le jeune enseignant lui substitue immédiatement la bonne forme, la technique, quitte à imposer le bien faire avant même que l'erreur n'apparaissent. C'est négliger que l'erreur commise est un positionnement d'élèves.

**Dieumegard, G. (2010). Processus représentationnels dans l'apprentissage scolaire. Un formalisme descriptif dans le cadre du « cours d'action ».**

Reconsidérer le statut de certaines erreurs dont l'origine est à rechercher dans une incompatibilité entre la situation vécue et la tâche pensée par l'enseignant, et non dans un « défaut » de connaissances

**Norman, D.A. (2012). Design émotionnel.**

Il est étonnant de constater à quel point il est rare que les designers observent leurs clients. La première étape d'un bon design comportemental consiste à comprendre exactement comment les gens utilisent le produit. L'amélioration d'un produit vient principalement par l'observation de l'usage confond les utilisateurs actuels.

**Saury, J. et al. (2013). Actions, significations et apprentissages.**

Une ergonomie de la conception des dispositifs d'apprentissage en EPS centrée sur les cours d'expérience des élèves.

La familiarité de l'enseignant peut conduire à occulter certains aspects des situations telles que les acteurs les vivent.

**Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Education et didactique, 2(3).**

Démarche itérative alternant des phases de conception, d'intervention, d'analyse de l'activité des élèves, de conception, etc.

**Griffet, J. Travert, M., & Hanula, G. (2012). Pratique sportive. Les élèves et le sport, tendances et perspectives. Revue EP.S, 352.**

Pratiques hybrides : de formes de pratique scolaires qui fixent a priori et isolent les mobiles d'action à des pratiques scolaires combinées prenant en compte les mobiles d'agir des élèves.

**Vigarelo, G. (2015). Le sentiment de soi.**

Le « dedans » devient une condition du « dehors » - Ne pas omettre les sensations que les mouvements sont censés provoquer.

Le nécessaire relâchement des jambes jusqu'aux hanches dans certaines nage, la nécessaire, et relative, impression de chute pour mieux précéder et favoriser l'appel dans certains sauts, la nécessaire décontraction du tronc pour mieux faciliter la respiration dans la course, la nécessaire concentration musculaire pour la plupart des actions (...)

**Paintendre, A. (2017). Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle. (Thèse de Doctorat non publiée). Université Paris-Descartes.**

Savoir-faire perceptifs : une « cartographie sensorielle » peu à peu plus étendue à des zones corporelles nouvelles et à partir d'indicateurs de plus en plus fins

Échelle esthésiologique :

- une suite continue, ordonnée et incorporée composée d'indices, de repères, de seuils relatifs à l'expression des sensations – boîte à outils personnelles
- permet à l'acteur, au cours de son activité corporelle, de constituer et de verbaliser un répertoire de sensations de plus en plus fines, lui permettant d'opérer une forme de catégorisation personnelle, qui pourrait lui servir de guide lors de sa pratique

Construire des communautés sensorielles : par analogie avec l'olfaction, un principe d'altérité peut pointer la pertinence d'un cadrage sensoriel, une orientation, une focalisation, une mise au point progressivement partagés par ceux qui cherchent à vivre ensemble la même expérience olfactive.

**Andrieu, B. (2017). Le corps capacitaire. Une micro-performativité du vivant.**

L'expérience accumulée sert de cadre esthésiologique pour reconnaître, dans sa mémoire et dans sa perception, les sensations déjà vécues.