

PROPOS SUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

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



E - F

Vincent LAMOTTE

SOMMAIRE

E

Échauffement
Échec
École
Éducation
Éducation physique et sportive
Éducation prioritaire
Effort
Élève
Élève difficile
Émotion
Endurance
Enseignant
Enseignant d'EPS
Enseignement professionnel
Enseigner
Entraîner (S')
Erreur
Escrime
Estime de soi
Évaluation
Evaluation formative
Évaluation formatrice
Exclusion

F

Finalité
Formes de pratiques scolaires

ÉCHAUFFEMENT

Citations

- L'élève d'aujourd'hui, - adulte de demain - doit être à même de posséder les bases relatives à l'échauffement s'il veut pratiquer de manière autonome et sans risque (Marc Pirot, *Savoir s'échauffer*, Revue EPS n°260, p. 19, 1996).
- L'échauffement apparaît comme étant un des moyens essentiels pour parvenir à une bonne connaissance de son corps, de ses capacités et de ses besoins physiques, en un mot, accéder à une juste connaissance de soi, garante d'une pratique physique et sportive sans risque (Marc Pirot, *Savoir s'échauffer*, Revue EPS n°260, p. 19, 1996).
- (La situation d'échauffement) Elle vise en effet la préparation du corps en sollicitant plusieurs aspects des conduites motrices : cardio-pulmonaire, articulaire, tendineux, musculaire, informationnel, affectif... Elle intègre, en outre, la dimension de la protection organique, la prévention des risques liés à l'APS. Enfin, en utilisant des procédures faisant appel au contrôle des actions et aux sensations corporelles, elle participe à la construction par l'élève de la connaissance de son corps (Geneviève Cogérino, *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*, p. 39, Dossier EPS n°37,1998).
- Développer un comportement autonome tout le temps de l'échauffement suppose que l'élève ait eu maintes fois l'occasion d'explorer et d'exploiter, sous diverses formes, ces multiples contenus pour mieux les intégrer (Pascal Delas, *S'échauffer pour entrer dans l'activité : un enjeu de formation*, p. 19, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°30, 2004).
- La systématisation d'un temps d'échauffement entraîne une attention plus soutenue des élèves pour la suite de la leçon et une diminution significative des microblessures » (Cathy Emery, Dominique Gardette, Sylvie Lachèze, Élisabeth Roux, Emmanuelle Saphary, *S'échauffer ? Pourquoi ? Comment ?* p. 18, Revue EPS n°316, 2005).
- Si l'enseignant veut être crédible dans son discours de prévention sur la nécessité de s'échauffer, il convient d'accorder à ce thème une place essentielle dans son enseignement quotidien (Jérôme Listello, *Du rituel de l'échauffement aux contenus d'enseignement*, p. 11, Revue EPS n°319, 2006).
- C'est dans la construction des compétences relatives à l'échauffement par le biais d'expériences vécues en cours d'EPS que l'action enseignante sur le changement d'attitude devient efficace. En effet des expériences vécues dépendent l'organisation de la vie physique future (Jérôme Listello, *Du rituel de l'échauffement aux contenus d'enseignement*, p. 13, Revue EPS n°319, 2006).
- L'échauffement est un moment pendant lequel chaque élève apprend à se connaître et à se respecter sans comparaison et confrontation aux autres (Didier Preuvot, *Contribution de l'EPS à l'évaluation au bien-être, le point de vue d'un Inspecteur*. p. 37. In Dufour Y. *Contribution de l'EPS à l'éducation du bien-être. Journées Debeyre. AEEPS, 2007*).
- La nécessité physiologique d'élever les températures locale et centrale de l'organisme, de façons sécurisée et progressive, n'est qu'une composante d'une intention dynamique et didactique plus globale et complexe : celle de permettre aux élèves une entrée dans la leçon en les préparant dans le même temps à l'activité d'apprentissage dans l'APSA support (Bruno Fagnoni, *Dépasser l'intention d'échauffement en EPS pour faire entrer nos élèves dans la leçon*, p. 13, Revue Enseigner l'EPS n°265, 2015).
- Ces conditions d'entrée dans la leçon constituent en quelque sorte un passeport et un prétexte pour s'engager dans la leçon en mettant les élèves à la fois en activité et dans l'activité (Bruno Fagnoni, *Dépasser l'intention d'échauffement en EPS pour faire entrer nos élèves dans la leçon*, p. 13, Revue Enseigner l'EPS n°265, 2015).

ÉCHEC

Citations

- Le savoir-faire du maître passe bien avant tout déterminisme qu'il soit génétique, sociologique et/ou institutionnel (Jean-Claude Ravard, F. Ravard, *La compétence pédagogique, facteur méconnu de l'échec scolaire*, Revue Neuropsychiatrie de l'enfant n°30, p. 486, 1982).
- Il faut bien accepter sans se voiler les yeux que la réussite différentielle à l'école est un phénomène normal. Il persistera tant que l'on s'obstinera à ne poser comme règle qu'une seule exigence moyenne ajustée à l'ensemble de la population (Raymond Champagnol, *L'échec scolaire : une conduite programmée*, Revue Française de Pédagogie n°77, p. 51, 1986).
- Certes l'engagement de l'élève ne dépend pas seulement de ce que proposent les professeurs, mais considérer la mise en activité réelle du sujet comme préalable à tout apprentissage réorganise de façon importante les choix enseignants, et fait sortir de l'implicite la cohérence (ou son absence) des contenus d'enseignement, des modalités d'évaluation et de groupements des élèves (Annick DAVISSE, *L'EPS des ZEP... et d'ailleurs*, p. 57. *Lettres à nos remplaçants*, Dossier EPS n°31, 1996).
- Les élèves les plus en difficulté sont ceux pour lesquels le rapport au savoir et à la scolarité se réduit à ce qu'on pourrait appeler l'exercice du « métier d'élève » (Jean-Yves Rochex, *Rapports des jeunes au système éducatif aujourd'hui*, p. 10, Revue EPS n°262, 1996).

- Pour les élèves au passé pas simple, l'EPS se doit d'inventer des futurs surprenants (Gilles Lecoq, L'EPS : un espace d'articulation entre la réussite scolaire et le projet personnel de l'élève. Dossier EPS n°29, p. 170, 1996).
- Certains élèves échouent à l'école, non pas parce qu'ils ne comprennent pas ce qui s'y passe, mais parce qu'il est trop dangereux pour eux de réussir, parce que s'ils réussissent, il leur faut, identitairement accepter de participer d'un autre groupe social de référence. Pour ces élèves, l'échec est la seule façon de conserver leur identité (Michel Develay, L'EPS, discipline scolaire ? p. 140, Revue Spirales n°12, 1998).
- Pour moi, « l'échec scolaire » n'existe pas, ce qui existe ce sont des élèves en échec ou en difficulté (Bernard Charlot, Donner du sens... et du plaisir, Revue Pour n°73, 2001).
- Proposer à des enseignants d'expliquer les succès et les échecs de leurs élèves, c'est indirectement les amener à expliquer leurs propres succès et/ou échecs, c'est-à-dire la réussite ou l'échec de leurs « contenus pédagogiques » (Olivier Rasclé, Geneviève Coulomb-Cabagno, Julien Flaux, Explications par les élèves et les enseignants du succès et de l'échec en EPS, Revue EPS n°304, p. 35, 2003).
- La principale difficulté des élèves dont les familles ne disposent pas d'un capital culturel élevé est de comprendre ce que les professeurs attendent vraiment d'eux (Vincent Troger, La sociologie de l'éducation en France, p. 64, Revue Sciences Humaines n°161, 2005).
- Plus les difficultés scolaires des collégiens augmentent, plus la relation au groupe de pairs représente un rempart symbolique rassurant dont l'effet de socialisation contribue à les séparer davantage des normes et des règles scolaires comme de la scolarisation (Mathias Millet, Daniel Thin, École : les raisons des ruptures, Les Grands dossiers des sciences humaines n°4, p. 55, 2006).
- L'élève peut se trouver en situation d'échec car l'enseignant, dans ses constructions de séances, a oublié un paramètre essentiel : le sens accordé aux situations par les élèves (Richard Piegay, Revue EPS n°324, p. 60, 2007).
- Un élève peut être considéré en échec scolaire s'il n'arrive pas à s'adapter à des contenus qui lui sont proposés et ceci de manière répétitive (Sébastien Harel, EPS et échecs scolaires, Revue EPS n°324, p. 30, 2007).
- L'action efficace peut faire naître de nouveaux mobiles d'activité, de nouveaux sens, de nouveaux ressorts de mobilisation scolaire permettant de lutter contre l'échec (Sébastien Harel, EPS et échecs scolaires, Revue EPS n°324, p. 32, 2007).
- Portée par une dimension ludique, tout en démontrant des vertus propédeutiques et un attachement aux savoirs académiques, l'EPS apparaît comme un moyen privilégié pour recréer une attractivité de l'école chez des élèves rejetant les apprentissages traditionnels (Michael Attali, Thierry Bellier, L'échec scolaire un débat historique contrasté, p. 49, Revue EPS n°323, 2007).
- La dispense d'EPS est bien une forme de décrochage scolaire, dans la mesure où il s'agit d'un processus progressif de non participation qui aboutit à un abandon et qui trouve majoritairement son origine dans la répétition de l'échec, comme un déficit d'efficacité, et dans le désintérêt, comme un déficit de sens (Alessandro Bergamashi, Jacques Méard, Les élèves qui décrochent de la leçon d'EPS, p. 41. Les Dossiers Enseigner l'EPS n°1, AEEPS, 2013).
- Rien ne démobilise plus que l'échec ; rien n'enkyste plus un sujet dans la fatalité que d'avoir toujours buté sur des difficultés insurmontables, de n'avoir jamais éprouvé la fierté de surmonter des obstacles qu'on croyait infranchissables (Philippe Meirieu, Peut-on susciter le désir d'apprendre ? p. 42, Revue Sciences Humaines n°268, 2015).
- Ce n'est pas le résultat de la production qui préoccupe certains élèves en difficulté corporelle mais plutôt le spectacle de leur imperfection physique supposée (Bernard Lebrun, Ewa Derimay, Le bon usage du corps, p. 63. Revue eno EPS n°9, 2015).

📖 Textes

- Nous touchons là, certainement, au noyau le plus dur des représentations dominantes de l'apprentissage et, en particulier, à cette représentation, si tenace et partagée, selon laquelle il suffit de faire plus pour faire mieux. Certes, il arrive qu'il en soit ainsi et qu'un élève ait effectivement besoin d'« un peu plus de travail », il arrive qu'une difficulté scolaire soit due à un manque de temps, d'entraînement, d'imprégnation... C'est même cela qui caractérise précisément la notion de difficulté : c'est « difficile » quand j'ai besoin d'aller plus lentement ou de refaire plusieurs fois, quand il me manque des explications. Mais, quand je peux dire « c'est difficile », c'est que, d'une certaine manière, je sais déjà le faire ou que j'entrevois la solution. En revanche, il est des cas où les choses sont d'un autre ordre, où je ne suis pas seulement « en difficulté », mais où je suis « en échec » : augmenter, multiplier ce qui m'a amené à cet échec, ce n'est pas m'aider à le surmonter, c'est malheureusement lui ajouter parfois un caractère dramatique. Or telle est bien la dérive « naturelle » de l'institution scolaire : quand cela ne marche pas, on reprend les explications, plus longuement, de manière insistante, souvent en plus petits groupes, en augmentant le « travail personnel », bref on grossit démesurément un dispositif qui a pourtant fait la preuve de son inefficacité. On fait « plus de la même chose », alors que c'est autre chose qu'il faudrait faire ; on se fixe sur le combien pour éviter de s'interroger sur le comment (Philippe Meirieu, Apprendre... oui mais comment ? p. 65, 8^e édition, ESF, 1991).

- Il apparaît que les élèves les plus en difficulté sont ceux pour lesquels le rapport au savoir et à la scolarité se réduit à ce que l'on pourrait appeler l'exercice du « métier d'élève », alors que ceux de leur

pairs qui s'approprient réellement les savoirs et la culture se situent, eux, dans une logique et une activité d'apprentissage. Cela signifie que, pour nombre d'élèves en difficulté, le travail requis par l'apprentissage semble se réduire au suivi des consignes scolaires et à l'observance des règles de comportement (Jean-Yves Rochex, Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui, Revue EP n°262, p.10, 1996).

- Pour les nouveaux publics scolaires, deux problèmes essentiels se posent. Le sens de la culture scolaire est loin de leur être immédiatement donné par leur éducation familiale, les mille connivences qui permettent d'entrer dans le jeu scolaire et de le maîtriser supposent un apprentissage d'autant plus difficile que la culture juvénile et la culture scolaire se tournent le dos, que la culture de la rue et la culture de l'école sont parfois antinomiques. De plus, parce qu'ils sont engagés dans des formations souvent peu valorisées et dont la rentabilité sociale est difficilement perceptible, ces élèves peuvent penser que le jeu n'en vaut pas la chandelle, que le travail exigé est trop lourd en regard des bénéfices escomptés. Pour ces deux grands types de raisons, ces élèves sont déjà loin du jeu qui leur est proposé (François Dubet, La massification ou l'introuvable école de tous et de chacun, Le Monde de l'Éducation, p. 70, Juillet-Août 2000).

- Nous avons montré, à travers l'évolution du système scolaire en France, cette contradiction essentielle de l'école d'être à la fois un lieu de justice, d'harmonie sociale et de confrontation au savoir, alors qu'elle accueille quasiment de la même manière des enfants et adolescents d'horizons multiples et que son rôle formateur, certes essentiel, est ponctué par une fonction moins avouée mais bien présente, de tri, de classification des élèves qui garantit ou non leur inclusion ou exclusion scolaire et par rebondissement, sociale. L'EPS participe à cette fonction au même titre que les autres disciplines. C'est d'ailleurs grâce à cette fonction qu'elle a légitimé sa place dans le système scolaire. Elle occupe donc une place ambiguë, tiraillée entre deux options. La première, est de maintenir sa place dans le système éducatif et donc, au même titre que les autres disciplines, sanctionner les comportements. La seconde, (qui participerait encore davantage à asseoir notre discipline dans le système scolaire) consiste à réaffirmer les valeurs qu'elle permet d'instaurer entre les élèves (citoyenneté, solidarité), à recentrer son action autour des relations humaines que les professeurs d'EPS entretiennent avec les élèves et notamment avec les élèves turbulents, et surtout, à poursuivre la réflexion sur ses contenus, ses conditions d'apprentissage, le sens que les élèves leur attribuent afin de trouver des solutions comme cela est possible (de nombreuses expériences dans les collèges et lycées réputés difficiles en témoignent) (Élisabeth Lê-Germain, Échec scolaire. Place et fonction de l'EPS à travers l'histoire, Revue EPS n°289, p. 13, 2001).

- La déscolarisation procède d'un décrochage cognitif (ou d'une absence d'accroche cognitive) qui peut lui être bien antérieur, et qui peut d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme), ou, si l'on préfère, que ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des « décrochés » de l'intérieur (Élisabeth Bautier, Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. Revue Ville-École-Intégration Enjeux, n°132, p. 31, 2003)

- Ils sont comme englués dans des émotions qu'ils ne parviennent pas à mettre à distance. Ils attendent en vain une motivation extrinsèque. Ils travailleront quand le programme sera séduisant, quand les professeurs seront cools, quand l'école deviendra intéressante et s'adaptera à eux. Ils n'ont pas idée qu'on puisse s'impliquer en partant de l'apriori que cela devient intéressant parce qu'on s'y intéresse et que cela leur apporterait alors des bénéfices aussi bien intellectuels que personnels, du plaisir et de la réussite scolaire, sociale et professionnelle. N'ayant jamais fait l'expérience que le travail scolaire pouvait leur apporter plaisir et fierté, ils recherchent des satisfactions ailleurs.

Le collège propédeutique au bac général, qui réussit aux élèves qui ont développé une intelligence logicomathématique et verbale, les a évincés et broyés. Beaucoup n'ont pas acquis les bases indispensables à tout citoyen dans notre société. Ils se sont parfois en fermés dans un rôle de rebelle, de meneur, de provocateur et il n'est pas facile de les amener à tomber le masque pour prendre à nouveau le risque de s'exposer en entrant dans les activités et les apprentissages qui leur sont proposés (Nicole Bouin, Réparer les gueules cassées, Les Cahiers Pédagogiques n°520, p. 53, 2015).

ÉCOLE

Citations

- L'École sans un futur clair perd de sa justification (Michel Develay, Donner du sens à l'école, p. 89, 1996).

- L'objectif de l'école devrait être de permettre à chacun de trouver dans des savoirs universels des réponses à des questions singulières (Philippe Meirieu, L'aventure des savoirs, Revue Sciences Humaines Hors série n°24, p. 42, 1999).

- Il faut donner à tous les élèves le sentiment d'appartenance à la même humanité (Philippe Meirieu, L'aventure des savoirs, Revue Sciences Humaines Hors série n°24, p. 43, 1999).

- L'inégalité vient plus de ce qui se passe dans l'école que de la situation de départ sociale (Alain Touraine, L'école est active, elle crée ou diminue l'égalité, Le Monde de l'Éducation, p. 50, Juillet-Août 2000).
- Qu'on s'en félicite ou qu'on le déplore, le monde change, les jeunes changent, les connaissances changent... Comment l'école ne serait-elle pas obligée de changer elle aussi ? (Philippe Meirieu, Ce que l'école doit réinventer, p. 77, Le Monde de l'éducation, juillet-août 2000).
- Les collèges doivent rester hétérogènes si l'on veut favoriser l'égalitarisation des résultats et l'intégration (Agnès van Zanten, École : des grands principes aux petits arrangements, p. 46, Revue Sciences Humaines n°118, 2001).
- La notion d'équité est en train de remplacer la notion d'égalité, jusqu'alors un des trois piliers de la République et un des trois principes de la référence du service public (Claude Volkringer, Retour historique : de la zone au réseau, Cahiers pédagogiques n°407, p.13, 2002).
- Le modèle scolaire dominant dans les collèges reste celui d'un savoir académique auquel les élèves sont confrontés sans être véritablement aidés à en comprendre les méthodes, le sens et les finalités (Vincent Troger, La fin du collège unique ? p. 20, Revue Sciences Humaines n°136, 2003).
- L'école ne saurait être réduite à sa productivité économique (Florence Mottot, Le diplôme est-il une illusion ? p. 51, Les Grands dossiers des Sciences Humaines n°4, 2006).
- L'école française ne sait pas quoi faire de la vie juvénile qui l'a envahie. Longtemps, l'école a séparé l'élève de l'enfant et de l'adolescent. L'expérience scolaire des jeunes n'est désormais scolaire que pour une part : les relations, les amours, les amitiés viennent « parasiter » la relation scolaire. Mais c'est aussi cela qui les forme (François Dubet, Déscolariser la société, Revue Sciences Humaines n°199, p. 33, 2008).
- L'école est là pour développer la confiance en assurant à tous les élèves qu'il est possible d'y parvenir malgré la difficulté (Marcel Gauchet, Nous n'avons pas encore trouvé la bonne école, p. 35, Revue Sciences Humaines n°263, 2014).

Textes

- Au total, le débat sur l'École débouche sur un choix simple, mais fondamental. Ou bien se maintient l'option éthique en faveur d'une société massivement instruite, en trouvant les moyens d'étendre encore l'accès à l'éducation – mais il faudra imaginer une économie qui corresponde à un tel niveau de scolarisation – ou bien les mécanismes libéraux qui règnent actuellement sur ladite économie s'étendent au domaine encore relativement protégé qu'est l'École. Mais alors il faudra renoncer pour longtemps à la résorption des fractures sociales. C'est un choix de société. Encore un ? Sans doute, mais celui-là aura des conséquences incalculables (Samuel Josuha, L'école entre crise et refondation, p. 206, 1999).
- Le collège unique a donc abouti de ce point de vue à une situation paradoxale. En soumettant l'ensemble de la jeunesse à un enseignement apparemment égalitaire mais fondé sur l'hégémonie d'un seul modèle culturel, il a encore plus diabolisé les savoirs techniques ou artistiques que ne le faisait le système scolaire antérieur fondé sur une séparation précoce des filières du secondaire. Pour les enfants des ouvriers et des employés, qui constituent plus de la moitié de la population active française, la culture générale littéraire et scientifique telle qu'elle est le plus souvent présentée au collège peut facilement être perçue comme la négation de leur propre pratique culturelle. À l'inverse, les savoirs appliqués ou techniques avec lesquels ils ont tendance à être plus familiers sont explicitement associés à l'échec scolaire Vincent Troger, La fin du collège unique ? Revue Sciences Humaines n°136, p. 22, 2003).
- L'objectif de doter tous les membres de la société d'une formation commune passe sans aucun doute par une discrimination positive maximale, pour parvenir à compenser les écarts initiaux qui existent chez les tout jeunes enfants, en ne tolérant aucune inégalité dans la qualité de l'offre pédagogique. Il faut aussi promouvoir plus activement la mixité sociale des établissements et des classes, ce qui à nouveau exige une discrimination positive pour enlever aux parents les mieux informés toute bonne raison de fuir l'école du quartier. Bref, il faut sans doute imaginer des politiques plus tranchées et moins consensuelles que ... «plus de la même chose» (plus de moyens, des études plus longues...). Il faut, enfin, piloter réellement le système scolaire car plus le système est décentralisé, plus l'école est instrumentalisée par les plus forts. Bref, la notion de politique scolaire doit retrouver toute sa force (Marie Duru-Bellat, L'école pourrait-elle réduire les inégalités, Revue Sciences Humaines n°136, p. 39, 2003).

ÉDUCATION

Citations

- La fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit véritablement humaine (Olivier Reboul, Philosophie de l'éducation, Que sais-je, p. 25, 6^e édition, 1994).
- Vaut la peine d'être enseigné ce qui unit, et ce qui libère (Olivier Reboul, Philosophie de l'éducation, p. 106, 6^e édition, 1994).
- Éduquer, c'est faire œuvre de médiation pour que, in fine, « chacun se fasse œuvre de lui-même »

(Pestalozzi) (Philippe Meirieu, *Le maître : de la transmission à la médiation*, p. 88. In *Les entretiens Nathan*, 1997).

- L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet (Philippe Meirieu, *Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?* *Revue Sciences Humaines* n°76, p. 32, 1997).

- Toute action éducative (...) 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*, p. 2, *Les cahiers pédagogiques*, supplément n°4, 1998).

- Tant que la relation entre celui qui éduque et celui qui est éduqué n'est pas médiatisée par des objets culturels qu'on peut, tout à la fois, s'approprier et mettre à distance, il n'y a pas de véritable émancipation (Philippe Meirieu, *Les voies de la pédagogie, Eduquer et Former*, p. 68, *Editions Sciences Humaines*, 2001).

- L'objectif que doit se donner l'éducation est de donner confiance à l'enfant en lui-même et en les autres, de lui faire comprendre qu'il n'est pas le jouet impuissant de forces qui le dépassent mais au contraire qu'il a, dans une très large mesure, la maîtrise de son destin (Maurice Tubiana, *L'éducation à la santé chez les adolescents aujourd'hui et le rôle de l'enseignant d'EPS*, *Revue Hyper* n°212, p. 7, 2001).

- Or la vraie éducation, c'est plutôt permettre à nos élèves d'atteindre des terres lointaines qu'ils ne connaissaient pas et qu'ils croyaient inaccessibles au moment de leur découverte (Ysabelle Humbert, « L'EPS du moins », une impasse pour les élèves, *Revue Contre-Pied hors série* n°10, p. 39, 2014).

Textes

- Mais, par ailleurs, éduquer, je l'ai dit et chacun le sait bien, c'est aussi émanciper. C'est rendre possible le surgissement d'un autre, même si cet autre doit contester son éducateur et refuser la formation qu'il lui a proposée. Car la finalité dernière est bien l'émergence d'un sujet libre, d'une volonté capable de se donner ses propres fins, d'effectuer le plus lucidement possible ses propres choix, de décider en toute indépendance de ses propres valeurs (Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, p. 61-62, *Éditions ESF*, 1991).

- L'éducation doit donc permettre à chacun de prendre sa place et d'oser changer de place. Pour cela, les espaces éducatifs doivent être construits comme des « espaces de sécurité ». Or, c'est peu dire que la sécurité y est rarement assurée ; dans leur immense majorité, les espaces éducatifs, qu'ils soient scolaires ou non, sont des lieux où la prise de risque n'est guère possible : le regard de l'adulte qui juge et évalue, le regard des autres qui se moquent et enferment, les attentes de tous dont il faut se montrer digne constituent autant d'obstacles à l'apprentissage. Personne ne peut « tenter de faire quelque chose qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire » s'il n'est pas assuré de pouvoir tâtonner sans être ridicule, de pouvoir se tromper et recommencer sans que cette erreur soit, pour longtemps, retenue contre lui. Un espace de sécurité est d'abord un espace où l'on suspend la pression de l'évaluation et où l'on désamorce le jeu des attentes réciproques en rendant possibles des prises de risques inédites (Philippe Meirieu ; *Frankenstein pédagogue*, p. 70, *Editions ESF*, 1996).

- L'éducation doit viser deux objectifs apparemment contradictoires : Transmettre ce qui aux yeux de la société, est le patrimoine culturel incontournable (c'est la pérennité du système social qui est en jeu) et dans le même temps, grâce à l'action d'éducation, apprendre à s'affranchir de cette culture (mission d'émancipation) qui va permettre à la société d'évoluer dans un monde changeant en fonction des choix politiques des citoyens (Francis Bergé, *Culture corporelle, éducation à la santé, la contribution des ASDEP*, p. 46, *Les cahiers du CEDRE* n°5, 2006).

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Citations

- La légitimité de l'EPS ne naît pas avec des démarches scientifiques mais avec des pratiques (Georges Vigarello, *La science et la spécificité de l'EPS, Psychopédagogie des APS*, p. 20, *Privat*, 1985).

- L'éducation physique n'a de spécificité que dans, par et pour l'école (Pierre Arnaud, *La didactique de l'éducation physique*, p. 253, *Psychopédagogie des APS, Privat*, 1985).

- La richesse d'une éducation physique complète, c'est la complémentarité des expériences spécifiques aux APS programmées, c'est le bénéfice que l'élève en retirera pour lui-même, tant dans sa vie intellectuelle, physique, affective, de producteur, de citoyen (Paul Goirand, *Pour une conception unitaire de l'EP, Spirales* n°3, vol.1, p. 9, 1990).

- À force de trop vouloir chercher une transversalité avec les disciplines intellectuelles ne risque-t-on pas de perdre en route, une fois de plus, ce qui fait la spécificité de notre discipline ? (Jean-Pierre Famose, *Apprentissage moteur et résolution de problème, L'apprentissage moteur, rôle des représentations*, p. 56, *Éditions Revue EPS*, 1991).

- La légitimité de L'E.P.S ne passe pas uniquement par sa capacité à déterminer des contenus d'enseignements acceptables par le système scolaire, mais se construit aussi à travers le rôle social

- qu'elle doit remplir vis-à-vis de l'évolution des valeurs et des modes de pratique de nos contemporains (Olivier Bessy, Nouvelles pratiques, sports de base, Revue EPS n°227, p. 79, 1991).
- L'objet de l'EPS n'est donc pas l'apprentissage de la réalisation de telle ou telle activité, mais bien le développement de ce qui va permettre la réussite dans l'activité et qu'on retrouvera (généralisation et transfert) dans d'autres activités (Alain Hébrard, Technologie et didactique des APS, Quels enseignements, AFRAPS, p. 303, 1993).
 - Sans exclure la possibilité de reconstruire de façon progressive la signification de l'activité, l'enseignement de l'EPS a pour objectif de faire vivre aux élèves des situations authentiquement sportives fidèles aux fondements culturels de ces activités (Paul Goirand, Le projet de l'élève, Revue Spirales n°7, p. 111, 1994).
 - L'objectif de l'EPS n'est pas d'apprendre des techniques mais d'initier les élèves à une activité de production de techniques (Paul Goirand, Le projet de l'élève, Revue Spirales n°7, p. 112, 1994).
 - L'EP est une pédagogie des conduites motrices, c'est-à-dire une pratique d'intervention qui recherche une influence – des effets – auprès de la personnalité des participants en sollicitant précisément leur action motrice. L'EP n'est donc pas une discipline transversale, mais une discipline spécifique, originale qui possède son objet propre : les conduites motrices (Pierre Parlebas, Crise et méprise en EP, Dossier EPS n°29, p. 85, 1996).
 - Nous pensons que l'utilité de l'EPS réside clairement dans les valeurs qu'elle est susceptible de transmettre, et que les apprentissages techniques doivent être au service de cette transmission (Didier Delignières, Christelle Garsault, Apprentissages et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? p. 161, Dossier EPS n°29, 1996).
 - Il faut alors penser une approche de l'EPS où les savoirs s'inscrivent à la fois dans une logique de développement de la personne et dans une logique d'appropriation des éléments de la culture physique et sportive dans la poursuite des finalités sociales propres à l'école (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, p. 23, Revue EPS n°268, 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).
 - L'EPS est une discipline scolaire en ce sens qu'elle transforme, façonne, utilise à des fins d'éducation les pratiques sociales auxquelles elle prépare (Alain Hébrard, L'EP dans l'école, Actes du colloque EP scolaire, Personne et société, p. 36, 1997).
 - L'EPS, discipline à part entière, mais entièrement à part (Alain Hébrard, L'EP dans l'école, Actes du colloque EP scolaire, Personne et société, p. 36, 1997).
 - Il faut alors penser une approche de l'EPS où les savoirs s'inscrivent à la fois dans une logique de développement de la personne et dans une logique d'appropriation des éléments de la culture physique et sportive dans la poursuite des finalités sociales propre à l'école (Jean-Michel Legras, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS. Le point de vue du CEDRE, Revue EPS n°268, p. 23, 1997).
 - L'éducation physique peut être définie en termes simples comme « une pédagogie des conduites motrices » (Pierre Parlebas, L'objet de l'éducation physique : diversité des pratiques et de leurs effets, Actes du colloque Personne et société, p. 41, 1997).
 - Nous considérons que la finalité fondamentale de l'EPS, à l'heure actuelle, doit être de favoriser l'insertion citoyenne des élèves dans les loisirs physiques et sportifs (Didier Delignières, Christine Garsault, Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, p. 46, 1999).
 - L'EP serait à situer dans un rapport dialectique entre la relation au monde culturel et le développement des caractères fondamentaux de l'être humain (Paul Goirand, Alain Becker, Michel Fouquet, Les programmes en EPS : une orientation, une démarche, Revue Contre-Pied n°5, p.56, 1999).
 - L'EPS, c'est le « corps à corps » (l'autre), le « corps par corps » (le beau), le « corps par cœur » (la connaissance) (Jean-Claude Smondack, Être autonome, c'est-à-dire ? Revue Hyper n°209, p.6, 2000)
 - La seule perspective crédible pour l'EPS est de nature anthropologique : le développement de l'individu ne peut se faire que par l'appropriation des fondements de la culture créé par les hommes (Paul Goirand, Revue Contre-Pied n°9, p.78, 2001).
 - L'éducation physique n'est ni jamais totalement intégrée, ni jamais totalement marginalisée, mais simplement en perpétuelle négociation de son statut scolaire et de sa matrice disciplinaire (Gilles Klein, Où va l'EP contemporaine ? p. 344. In Ghislain Carlier, Et si l'on parlait du plaisir d'enseigner ? AFRAPS 2004).
 - On est loin de l'image trop souvent véhiculée d'une discipline motivante en soi (Serge Durali, Stéphane Geay, Introduction et problématique, Revue EPS n°309, p. 8, 2004).
 - L'EPS doit revendiquer légitimement le fait d'être partie prenante d'une culture humaniste débouchant notamment sur l'exercice de la citoyenneté (Alain Hébrard, EPS interrogé, p.6, Revue EPS n°312, 2005).
 - L'élève fait du sport avec un "prof de gym" qui dit faire de l'EPS (Alain Hébrard, EPS interrogé, p.8, Revue EPS n°312, 2005).
 - Nous devons organiser, regrouper les nombreuses APSA susceptibles d'être enseignées en « champs » ou « expériences » caractérisés par les types d'interventions éducatives assignées à l'EPS et qui lui donneront son identité (EPS interrogé Alain Hébrard, Revue EPS n°312, p. 8, 2005).
 - Une éducation physique et sportive atteint son but lorsque l'élève est motivé à poursuivre au-delà des

horaires d'enseignement obligatoires les activités qu'il a pu découvrir (Alain Hébrard, EPS interroge, p. 10, Revue EPS n°312, 2005).

- L'EPS est faite d'un ensemble d'enseignements d'activités physiques et sportives et artistiques qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être (Alain Hébrard, EPS interroge, p. 10, Revue EPS n°312, 2005).

- L'EPS se heurte à un paradoxe : être reconnue comme une discipline scolaire sérieuse tout en proposant des activités ludiques (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS, p. 89. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- C'est la maîtrise de soi, la connaissance de soi au travers des activités, l'apprentissage de la confrontation avec les autres dans les Apsa, mais aussi la réalisation de soi dans la maîtrise de l'activité en compétition : voilà ce que fixe la part de l'EPS dans la poursuite des finalités de l'école, là se trouve son identité (Alain Hébrard, EPS, quelle identité ? p. 11, Les Cahiers pédagogiques n°441, 2006).

- Si l'EPS ne se confond pas avec les APSad..., selon la formule consacrée, c'est donc d'abord parce qu'elle fait pratiquer autrement les APSad... (Raymond Dhellemmes, L'EPS, une alternative culturelle pour les APSA ? Cahiers du CEDRE n°7, p. 19, 2007).

- La qualité d'une éducation physique ne se mesure pas à l'engouement des élèves ni aux seuls résultats d'une évaluation scolaire. Elle se vérifie aussi plus tard, chez les adultes, par le choix d'activités physiques, l'autonomie de pratique, les accidents, voire, en creux, l'absence d'activité (Francis Huot, Bernard Lebrun, Une éducation physique ici, maintenant et pour plus tard, p. 1, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°43, 2011).

- L'objet de l'enseignement de l'EPS est pour nous la construction d'un rapport à sa propre activité corporelle mise en question par une pratique et critique de pratiques physiques culturellement identifiées et caractéristiques de notre monde moderne (Collectif national du CEDREPS, Contribution du groupe ressource CEDREPS de l'AE-EPS à l'analyse des programmes du collège, p. 41, Les Cahiers du CEDREPS n°15, 2016).

Textes

- Ce qui fonde une A.P.S. comme objet culturel ce n'est pas seulement sa « logique interne » sportive et compétitive, mais la totalité des logiques motrices auxquelles elle se prête : celles des significations pour et par le sujet. Que l'on songe aux différentes façons de pratiquer le ski, la course à pied, la nage, le football qui ne se réduisent nullement à la reproduction de la logique « sportive ». Mais la constitution d'une A.P.S. en objet d'enseignement introduit encore une autre distorsion : *celle due à la nécessaire cohérence de sa pratique (scolaire) en regard des finalités de l'institution*. Choisir une A.P.S. comme objet d'enseignement c'est établir une nécessaire relation entre les effets supposés de sa pratique et les finalités explicites que poursuivent l'école et l'E.P.S. Dès lors, une A.P.S. ne peut figurer dans les programmes scolaires que si elle acquiert, à la suite d'un traitement, des traits conformes à ceux qu'exige l'école. S'introduit alors une rupture axiologique et épistémologique qui consiste à travestir les A.P.S. en leur ôtant leur signification sociale et à leur donner une signification et une légitimité strictement scolaires. Dès lors, il n'y a plus guère de parenté (autre que celle du langage) entre les A.P.S. pratiquées en dehors de l'école et les A.P.S. enseignées (Pierre Arnaud, La didactique de l'éducation et physique. Pierre Arnaud, Gérard Broyer, Psycho-pédagogie des activités physiques et sportives, p. 262, 1985).

- Historiquement, chacun de ces objectifs semble renvoyer à un moment spécifié de l'évolution de la discipline. Le premier est caractéristique de la période « eugénique » de l'EP, de sa naissance aux années soixante. Les préoccupations des pédagogues sont alors de « régénérer la race », « d'améliorer les qualités physiques du peuple ». Le second objectif renvoie quant à lui à une période « sportive », notamment marquée par les Instructions de 1967. L'accent est mis sur le sport en tant que phénomène culturel, au même titre que la littérature, l'art, la technique, la science. Enfin, le dernier objectif nous semble caractéristique du didactisme actuel, dans lequel la légitimité culturelle ne suffit plus à justifier une discipline : encore faut-il que cette dernière identifie les savoirs qu'elle dispense et fasse la preuve de leur utilité.

Il semble que chacun de ces objectifs soit apparu au moment où l'objectif précédent tendait à perdre de sa pertinence, et était en décalage avec l'évolution de la société (Didier Delignières, Christine Garsault, Objectifs et contenus de l'EPS, p. 10. Revue EPS n°242, 1993).

- La force et l'originalité de l'éducation physique, résident dans le fait qu'elle permet des expériences réparatrices de l'image de soi, visibles et repérables, qui deviennent des exemples pour les autres et qui participent à décontaminer une partie des croyances négatives associées à la réussite. À travers les multiples et diverses activités qu'elle propose, collectives et individuelles, l'élève est confronté à diverses formes d'interactions entre lui, les autres, le monde ; au travers desquelles il ne cesse de prendre sa mesure, de se définir, de se redéfinir. En E.P.S. échec et réussite se passent « en direct » sous les yeux et la parole des autres dont on sait combien elle peut être cruelle sinon impitoyable. Échec et réussite sont chargés d'émotions archaïques intenses. Plus grande est la peur plus grande est la joie de la réussite qui surgit comme une exultation. Théâtre de « simulacre » de tous les dangers subjectifs,

L'E.P.S. est l'occasion pour l'enfant de jouer et rejouer ses peurs et conflits intérieurs (dont la violence est une expression), l'occasion aussi de construire au contact des autres les contours et frontières internes de l'image de soi. S'il n'y a pas d'expérience plus dure que de « loucher » devant les autres, il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit, une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences (Anne Hébrard, L'analyse transactionnelle, Revue EPS n°243, p. 46, 1993).

- L'EPS permet de vivre en actions et en émotions une large palette de relations à soi et aux autres et de les symboliser. Elle participe ainsi à la découverte de soi, à une investigation de l'intime et à la construction de certains savoirs pratiques concernant la relation sociale (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. 376, 1998).

- Je crois profondément que certaines formes de pratique sportive sont sources de joie et de plaisir. Elles sont également l'occasion de se dépasser et d'affirmer des principes, à mes yeux essentiels, comme le respect d'autrui et l'authenticité. Elles offrent l'opportunité d'expérimenter ou d'acquérir des valeurs d'égalité, d'entraide, de coopération et de convivialité. Je suis pénétré de la grandeur de l'acte d'enseigner et d'éduquer. C'est pour moi une activité sociale primordiale, des plus profondément humaine. Par conséquent, j'ai foi en cette discipline, l'éducation physique, qui prend appui, parfois de façon contradictoire, dans les deux champs sociaux du sport et de l'éducation (Marc Durand, Chronomètre et survêtement, p. 17, 2001).

- Ce que nous reprochons à l'EPS actuelle, c'est de viser davantage l'initiation à de multiples activités, que l'installation de compétences significatives. Cette proposition est inséparable de « la mise en projet sportif » qui nous paraît un outil essentiel de l'EPS. Tout cycle d'enseignement devrait être orienté vers, finalisé par, légitimé par la réalisation de projets compétitifs, artistiques, d'aventure etc. Certaines APS se prêtent peut-être plus naturellement que d'autres à cette utilisation scolaire des projets sportifs : c'est le cas des pratiques artistiques qui peuvent logiquement déboucher sur un spectacle, c'est également le cas des activités de pleine nature qui trouvent leur couronnement dans des stages de plein air ou des sorties en milieu naturel. Mais toute APS est naturellement porteuse de projet, car c'est ce qui lui donne sens dans la société (Didier Delignières, Plaisir et compétence, Revue Contre-pied n°8, p. 43-44, 2001).

- Le sport c'est confronter l'enfant à lui-même d'abord et à lui permettre de découvrir qui il est, découvrir et développer ses ressources. Ressources personnelles, ressources d'adaptation, au monde extérieur. Et les ressources d'adaptation au monde extérieur, c'est pour moi tout ce qui est du domaine du sensible, de la sensorialité, des sensations, du senti, du sentir et non pas du pensé : je regrette que l'EPS se soit essentiellement toujours tournée vers la dimension cognitive, l'intellect, tout a basculé dans le domaine de la pensée rationnelle, alors que les APS, je les situe essentiellement dans le domaine du « corps sensible » c'est-à-dire du « sentir », des organes des sens, domaine où chaque enfant ou adolescent peut exprimer et transformer son mode personnel d'adaptation au monde et aux autres (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 12, 2002).

- Car l'EPS est un puissant révélateur de nos enfants : leurs attitudes, leur participation, leurs relations à l'altérité y diffèrent des autres matières ; et l'enseignant d'EPS devient le principal témoin de ce qu'il est et deviendra peut-être. L'histoire nous montre d'ailleurs que cette vision de l'enseignant d'éducation physique, observateur privilégié de l'enfant ou de l'adolescent dans ses apprentissages et ses comportements les plus libres, a derrière elle une solide tradition de terrain Dominique Bodin, Catherine Blaya, Stéphane Héas, Violences à l'école et EPS, p. 58, Revue Agora n°37, 2004).

ÉDUCATION PRIORITAIRE

Citations

- (La période d'adolescence) Celle-ci est d'autant plus traumatisante pour ces jeunes qu'elle est souvent accompagnée d'un sentiment d'échec et de frustration (Yves Million, Enseigner l'EPS dans une ZEP à Toulouse, Revue EPS n°274, p. 43, 1998).

- 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 dans une ZEP à Toulouse, Revue EPS n°274, p. 45, 1998).

- Les politiques de Zep ont instauré ce principe d'équité, à côté d'un principe plus traditionnel d'égalité (François Dubet, Regards croisés sur l'école, p. 32, Revue Sciences Humaines n°111, 2000).

- L'apport des ZEP à la démocratisation de l'enseignement est des plus incertains (Marie Duru-Bellat, Pierre Merle, De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement, p. 72, Revue Française de Pédagogie n°140, 2002).

- Pratiquant d'abord, apprenant peut-être, tel devrait être le slogan d'une EPS en ZEP (Jean-Luc Ubaldi,

Serge Philippon, Réseau d'éducation prioritaire. Quelle EPS ? Revue EPS n°299, p. 70, 2003).

- En ZEP peut-être plus qu'ailleurs, l'EPS a pour impérieuse nécessité de permettre aux élèves d'apprendre, de savoir ce qu'ils ont appris et d'en être fiers (Christine Garsault, Les épreuves communes, p. 48, Les Cahiers pédagogiques n°441, 2006).

EFFORT

Citations

- La personnalité des sujets et plus particulièrement le sentiment qu'ils ont de leur propre compétence influent sur le choix du niveau d'effort consenti (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, p. 208, PUF, 1990).

- 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, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, Éditions Revue EPS, 1991).

- Les individus réduisent leurs efforts lorsque les situations critiques d'évaluation risquent de faire ressortir leurs faibles capacités physiques, intellectuelles ou sociales (Edgar Thill, Compétence et effort, p. 226, 1999).

- L'investissement d'un individu dans une tâche dépend de la difficulté perçue des buts qui lui sont assignés (Didier Delignières, Thibault Deschamps, L'effort mental, p. 35. In Delignières D., L'effort, 2000).

- L'effort investi par un individu dans une tâche dépend de ses espérances de réussite, elles-mêmes liées à la stabilité des causes attribuées à ses performances (François Cury, Philippe Sarrazin, Effort et but d'accomplissement, p. 48. In Delignières D., L'effort, 2000).

- Pour éviter de dévoiler son incompetence, un individu peut volontairement limiter ses efforts en faussant l'interprétation de sa performance ou en s'engageant dans des stratégies d'auto-handicap (François Cury, Philippe Sarrazin, Effort et but d'accomplissement, p. 53. In Delignières D., L'effort, 2000).

- L'effort est accepté plus facilement lorsque l'activité suscite des émotions (Jacques-André Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, p. 80. In Delignières D., L'effort, 2000).

- Les élèves se mettent plus facilement au travail quand l'aménagement matériel produit un obstacle franchissable (Jacques-André Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, p. 81. In Delignières D., L'effort, 2000).

- Les situations de coopération facilitent l'acceptation de l'effort à condition qu'aient été créées les conditions d'une interdépendance entre les élèves (Jacques-André Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, p. 84. In Delignières D., L'effort, 2000).

- L'objectif de l'enseignant est de montrer aux élèves que seule la peine qu'ils se donnent, le travail qu'ils fournissent leur permettent d'accomplir des projets valorisants (Jacques-André Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, p. 86. In Delignières D., L'effort, 2000).

- Acquérir le sens ou le goût de l'effort consiste alors à accepter un désagrément passager pour obtenir une satisfaction différée mais augmentée (Jacques-André Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, p. 86. In Delignières D., L'effort, 2000).

- Obstination et application sont les facettes privilégiées de l'effort en EPS (Geneviève Cogérino, Évaluation et représentation de l'effort en E.P.S, p. 93. In Delignières D., L'effort, 2000).

- Se confronter à l'effort et se dépasser est une source de jubilation (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 13, 2002).

- On ne peut faire un effort que pour quelqu'un, pour un projet à réaliser (Boris Cyrulnik, L'enfant difficile considéré comme un être singulier, p. 10, Revue EPS n°309, 2004).

- L'effort et la perception de la difficulté sont étroitement liés, l'un déterminant l'autre dans la dynamique des essais consécutifs sur une tâche (Didier Delignières, Difficulté de la tâche et performance, p. 100. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport. Les déterminants de la performance sportive, Éditions Revue EPS, 2004).

- La notion d'effort ne se limite donc pas à la seule composante physiologique mais intègre la dimension psychologique pour mieux correspondre au caractère de pénibilité de l'effort (Patrick Pelayo, Dominique Maillard, Denis Rozier, La natation en EPS. Une pratique privilégiée et recommandée pour la santé, p. 57, Revue EPS n°319, 2006).

- En EPS, l'effort n'est pas seulement un moyen éducatif, c'est aussi un objectif éducatif. Plutôt que d'engager les élèves à faire des efforts, l'objectif est de donner aux élèves le goût de l'effort (Murielle Garcin, Approche scientifique de la perception de l'effort, p. 35, Cahiers du CEDREPS n°10, 2011).

- Si les sportifs s'engagent pleinement dans les tests en repoussant leurs limites, les « non sportifs » quant à eux, décrochent plus tôt car ils ne sont pas habitués aux sensations désagréables qui accompagnent ce type d'effort (Ghislain Hanula, Eric Llobet, Jean-Yves Saulnier, Devenir champion de soi-même, Revue Enseigner l'EPS n°267 p. 7, 2015).

Textes

- En cours d'EPS, l'effort est davantage visible que dans d'autres disciplines, car il est principalement d'ordre physique. La peine que se donne l'élève conduit à des douleurs véritables : l'asphyxie après avoir nagé plusieurs longueurs, la fièvre à la fin d'une course longue, les mains qui se tordent sur la barre fixe, les ampoules aux pieds... La morale prend corps. L'essoufflement, la sueur et la grimace donnent la possibilité, en EPS, de vérifier la réalité de cet effort, conçu comme passage obligé des apprentissages et comme fondement de la « méritocratie » scolaire.

L'EPS est la seule discipline où l'effort n'est pas uniquement un moyen, mais un objectif en soi (Jacques-André Méard, Donner aux élèves le goût de l'effort, p. 77. In Didier Delignières, L'effort, Éditions Revue EPS, 2000).

- Faire expérimenter à des adolescents qui traînent les pieds qu'ils sont plus forts que ce qu'ils croient, l'expérience du dépassement qui contacte l'adolescence à la transcendance, est source de plaisir et de réconciliation avec l'effort. Se confronter à l'effort et se dépasser est une source de jubilation, mais qui a besoin d'avoir du sens pour eux (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 13, 2002).

ÉLÈVE

Citations

- L'expérience scolaire des élèves est constamment en dialogue avec l'expérience familiale, une expérience qui apparaît tantôt comme mobilisant le sujet, tantôt comme l'empêchant d'investir les savoirs et de s'en imprégner (Aziz Jellab, Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs, Revue Française de Pédagogie n°142, p. 60, 2003).

- 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).

ÉLÈVE DIFFICILE

Citations

- En fait, il n'existe pas une pédagogie particulière pour ces classes, c'est la même qui doit être cependant mieux définie, mieux adaptée et mieux appliquée (Patrick Lefevre, Les classes difficiles, Revue EPS n°248, p. 36, 1994).

- 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 dans une ZEP à Toulouse, p. 45, Revue EPS n°274, 1998).

- Enseigner à une classe difficile, c'est avant tout vouloir faire des élèves des participants avant d'en faire des apprenants (Éric Nogaro, p. 33, Faire de l'athlétisme une activité encore motivante, Revue EPS n°309, 2004).

- Ce qui caractérise l'élève en rupture c'est sa réaction immédiate de centration sur ce qu'il sait faire mais les comportements peuvent osciller entre le refus systématique des situations, un surinvestissement, une docilité institutionnelle, en passant par une attitude utilitaire (à quoi ça sert ?)... (Thierry Choffin, Loïc Lemeur, Modes d'entrée dans l'APSA, Revue EPS n°309, p. 30, 2004).

- Par son regard, l'enseignant signifie à l'élève qu'il comprend ses difficultés, qu'il est prêt à l'aider, mais aussi qu'il compte pour lui, qu'il est convaincu de ses capacités à évoluer : cette dynamique va permettre à l'élève de se voir différemment, de se réassurer et peut être d'enclencher un processus de changement (Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat, Élèves difficiles, profs en difficulté, p. 63, Éditions Chronique sociale, 2006).

- La difficulté à enseigner ne réside tant pas dans la gestion même des élèves dérangeants ou déviants, qui peuvent être qualifiés d'élèves indisciplinés, imprévisibles, incontrôlables, ingérables, impossibles ou « inenseignables », mais plutôt dans la nécessaire gestion de la classe entière, obligeant l'enseignant à s'occuper de tous les élèves en même temps, ce qui suppose la prise en compte des particularités de chacun (Benjamin Blache, Pour une aide à l'intervention pédagogique, p. 55, Revue EPS n°331, 2008).

- N'oublions jamais que les élèves difficiles entiers, authentiques sincères possèdent un fort degré de réactivité à toute forme d'insatisfaction, à la fois dans sa rapidité et dans son intensité (Benjamin Blache, Pour une aide à l'intervention pédagogique, p. 60, Revue EPS n°331, 2008).

- Le premier outil, que l'on peut considérer comme ciment de l'intervention en zone de turbulence, c'est la conviction que c'est possible (Christian Couturier, Ces élèves en difficulté qui nous créent des difficultés, Revue Contre-Pied n°25, p. 4, 2010).

- Ce qui caractérise un élève en rupture, c'est sa centration immédiate sur ce qu'il sait faire, ses difficultés à faire différemment de ce qu'il sait faire et à se projeter dans le temps (Loïc Lemeur,

ÉMOTION (& AFFECTIVITÉ)

✍ Citations

- Une émotion maîtrisée peut magnifier les conduites motrices (Pierre Parlebas, L'affectivité clef des conduites motrices. Revue EPS n°102, p. 25, 1970).
- Traiter la course à pied en milieu scolaire, c'est tenter de l'aborder dans sa signification profonde et émotionnelle, l'étudier dans ce qu'elle a de plus « palpitant » (Thierry Tribalat, La course à pied, p. 42, Revue EPS n°192, 1985).
- À trop désincarner les APS, à force de rationaliser et dissocier leurs composantes, on perd le sujet vivant et ses émotions qui, sur le terrain, n'en fait qu'à sa guise... (Annick DAVISSE, Unité de l'EPS ? p. 172, Revue Spirales n°4, 1992).
- Ce qu'il importe d'identifier, pour programmer des APS, au moins autant que les savoirs (isolés ou supposés transverses) qu'elles permet de maîtriser (pour les élèves qui s'y engagent), c'est l'ensemble des émotions et des sensations qui conduisent à l'envie de les retrouver, de les reproduire (Annick DAVISSE, Unité de l'EPS ? p. 173, Revue Spirales n°4, 1992).
- Ce qui me meut c'est ce qui m'émeut. Ce qui m'émeut surtout c'est ce qui me concerne (Jacques André, Motivation et apprentissages scolaires, Actes du XXVIIIe congrès des CPAIEN, p. 66, Paris, Nathan, 1993).
- Je crois que nous avons là une responsabilité fondatrice : l'émotion ; une émotion collective qui permet de se sentir participant de la même humanité (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, p. 30, Spirales n°8, 1995).
- Les enseignants, comme les apprenants, associent fréquemment à la prise de conscience de leur erreur des éléments parasites d'ordre émotionnel (Daniel Favre, Conception de l'erreur et rupture épistémologique, p. 86, Revue Française de Pédagogie n°111, 1995).
- Permettre à des sujets d'échanger ce qui leur arrive produit un effet positif sur l'humeur, sur l'émotion (Jean-Marc Monteil, L'élève peut puiser dans les ressources sociales du groupe, p. 88, Revue Sciences Humaines hors-série n°12, 1996).
- Les processus émotionnels constituent le canal privilégié d'expression et de connaissance du milieu (Pierre Therme, Exclusion, intégration, p. 108, In Ce qui s'apprend en EPS, Colloque SNEP, 1996).
- En amont du savoir, du pouvoir, du vouloir se situent les émotions (Jean-Luc Emery, Le rôle des émotions, p.15. Revue Sciences Humaines hors-série n°28, 2000).
- Il est important de connaître le niveau émotionnel à ne pas dépasser pour favoriser l'apprentissage d'un nouveau comportement (Jean-Luc Emery, Le rôle des émotions, p.16. Revue Sciences Humaines hors-série n°28, 2000).
- Gérer l'émotion, c'est d'abord évaluer les représentations et leurs conséquences (aller au bout des représentations), puis modifier les représentations pour qu'elles soient plus conformes à la réalité (Jean-Luc Emery, Le rôle des émotions, p. 16, Revue Sciences Humaines hors série n°28, 2000).
- 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).
- Les émotions ou les affects sont à comprendre comme des moments particuliers, saillants, d'un processus continu, incessant, permanent d'échanges interindividuels (Marc Durand, Chronomètre et survêtement, p. 136, 2001).
- Ces émotions « didactisées » ou « mises en formes pédagogiques » sont des opportunités de développement des élèves au contact des situations artefacts (Marc Durand, Chronomètre et survêtement, p. 140, 2001).
- L'apprentissage survient lorsqu'une expérience vécue s'accompagne d'un écho mémorable (Michel Récopé, L'apprentissage, p.10, 2001).
- Pour définir des conditions d'apprentissage optimales, il faut tenir compte de l'influence des émotions et de la motivation sur l'activité cognitive (Michel Récopé, L'adaptation au cœur des apprentissages, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 21, Revue EPS, 2001).
- Lorsque quelqu'un prend une décision, il ne se sert pas seulement de sa raison ou de ses connaissances. Il a aussi besoin de ses émotions pour guider ses choix (Antonio Damasio, Les émotions, source de la conscience, p. 45, Revue Sciences Humaines n°119, 2001).
- On s'aperçoit que l'individu n'est pas simplement un ensemble de facultés rationnelles et qu'il est aussi pétri d'implications affectives (Jean-Pierre Famose, Florence Guérin, La connaissance de soi, p. 187, 2002).
- L'émotion est donc une réaction soudaine de tout notre organisme, avec des composantes physiologiques (notre corps), cognitives (notre esprit) et comportementales (nos actions) François Lelord, Christophe André, La force des émotions, p. 15, 2003).
- L'EPS, comme le sport sur lequel elle s'appuie de manière privilégiée, est un « moyen d'apprentissage d'auto contrôle des pulsions » tout autant qu'un « lieu de débridement des émotions » (Dominique Bodin,

Catherine Blaya, Stéphane Heas, Violence à l'école et EPS, Revue Agora débats / jeunesse n°37, p. 52, 2004).

- On ne peut développer un processus de résilience qu'avec deux mots : l'affectivité et le sens (Boris Cyrulnik, EPS interroge. L'enfant difficile considéré comme un être singulier, p. 10. Revue EPS n°309, 2004).

- Les émotions sont directement liées à un plaisir ou un bien-être personnel (Luc Ria, Michel Recopé, Les émotions comme ressort de l'action, p. 18. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Les sentiments constituent des moments intermittents de conscience des émotions (Luc Ria, Michel Recopé, Les émotions comme ressort de l'action, p. 22. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Les individus ont tendance à interpréter ce qu'ils perçoivent en fonction de l'émotion qu'ils ressentent (Armelle Nugier, Paula Niedenthal, Les émotions aux commandes des cognitions, p. 42. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire. Rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité. C'est là un phénomène que les enseignants ne peuvent ignorer (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 81. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- En EPS, les émotions émergent aussi de la mise à l'épreuve du corps. Les élèves éprouvent des sensations corporelles qu'ils ont parfois bien du mal à identifier ou à accepter (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 83. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Une émotion en apparence négative, l'insatisfaction, peut à certaines conditions déclencher un processus d'apprentissage et faire émerger une nouvelle conduite adaptative (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 93. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Une pédagogie des émotions nécessite de privilégier la relation et le ressenti émotionnel des élèves (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 97. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Les expériences émotionnelles sont de fait des expériences de communication et de socialisation, elles sont consubstantielles à toute activité relationnelle (Pierre Therme, De l'incontournable prise en compte des émotions en EPS, Cahier du CEDRE n°5, p. 78, 2006).

- Le déclenchement des émotions est automatique : seule leur régulation est sous le contrôle – relatif – de notre volonté (Christophe André, Peut-on gérer ses émotions ? p. 34, Revue Sciences Humaines n°171, 2006).

- Chaque émotion est générée par l'évaluation d'une situation qui est pertinente pour le sujet (Klaus Scherer, Vers les sciences affectives, p. 43, Revue Sciences Humaines n°171, 2006).

- Un même contexte de pratique peut donner lieu à des expériences émotionnelles différentes d'un élève à l'autre, selon l'interprétation que chacun va faire de la situation dans laquelle il se trouve engagé (Nadine Debois, Comprendre les émotions dans le cadre des pratiques physiques et sportives. In Debois Nadine et coll. Les émotions en EPS, Dossier EPS n°74, p. 12, 2007).

- Comprendre ses émotions, c'est comprendre en quelque sorte sa relation au monde (Moïra Mikolajczak, Mieux vivre ses émotions, p. 54, Revue Cerveau & Psycho n°35, 2009).

- Il est possible de modérer l'émotion négative en recherchant une autre évaluation de la situation, une autre façon de l'envisager (Moïra Mikolajczak, Mieux vivre ses émotions, p. 56, Revue Cerveau & Psycho n°35, 2009).

- Au-delà des progrès dans les acquisitions motrices, nous nous intéressons à la manière de les obtenir ; non pas en ayant recours trop systématiquement à l'observation et à la réflexion, mais en replaçant les émotions comme partie intégrante de l'action (Stéphane Berton, Jean-Christophe Weckerlé, Tensions et émotions, p. 6, Revue EPS n°341, 2010).

- Faire ensemble, c'est partager du mouvement, partager des sensations, se confronter, partager l'exposition du corps, et donc partager des émotions positives ou négatives (Pierre Therme, Christophe Maïano. Le partage social des émotions, p. 93. In Travert M. Rey O. L'engagement de l'élève en EPS. Dossier EPS n°85, 2018).

Textes

- L'émotion ? Voyons ce que signifie cette première dominante. C'est d'abord l'épreuve. Elle n'est pas obligatoirement compétitive. On peut entreprendre une escalade, une traversée en solitaire. Il s'agit de la poursuite de l'exploit. Par rapport à la vie banale, prosaïque et quotidienne, elle permet d'accéder au domaine du merveilleux, de l'extraordinaire. Mais l'exploit, c'est le risque. On baigne dans l'atmosphère du conte, celle de la mort côtoyée et menaçante. C'est ensuite la performance. On recule ses limites. On amène le possible aux confins de l'impossible. Plus vite, plus fort, plus haut. On raccourcit le temps. On élargit l'espace. On a prise sur eux. C'est surtout la compétition. L'émotion est alors saisie à l'état de son paroxysme tragique. Certes, on conserve l'affrontement d'un milieu hostile ainsi que la réalisation de la performance. Mais ces notions figurent au second plan. L'essentiel, ce que l'attention retient, c'est la mise en face l'un de l'autre de deux héros, de deux champions, de deux équipes, le moment précis où l'on va basculer de l'égalité des chances vers l'inégalité du résultat. C'est le tragique, séparé du destin, dans le moment privilégié de sa liberté et de son incertitude (Bernard Jeu, Le sport, l'émotion, l'espace, p. 31, 1977).

- Ensuite, pour qu'une véritable communication puisse s'instaurer dans la classe, il est absolument indispensable que celle-ci soit vécue comme un « espace de sécurité ». Il faudrait ici revenir sur ce phénomène déjà évoqué et qui constitue un paradoxe de l'apprentissage : on ne peut à faire quelque chose qu'on ne sait pas faire qu'en le faisant ! Pour apprendre, il faut donc prendre des risques : celui d'échouer, de tâtonner, d'être mal évalué, de se faire moquer de soi, etc. Et le rôle de l'éducateur est donc de diminuer au maximum ces risques pendant la phase d'apprentissage ; il est de garantir dans la classe un espace de sécurité psychologique et physique qui rende l'apprentissage possible. Je sais que les professeurs d'EPS sont, en général très sensibilisés sur les risques physiques qu'ils tentent de réduire au minimum Mais peut-être n'ont-ils pas assez mesuré l'importance des risques psychologiques, de la difficulté d'affronter le regard de celui qui se moque de vous quand vous ne parvenez pas à faire ce qu'on vous demande, du poids de l'évaluation, même implicite, qui paralyse toute tentative et de l'humiliation qui menace celui qui n'est déjà pas très sûr de lui ? (Philippe Meirieu, EPS interrogé, p. 14, Revue EPS n°258, 1996).

- La nécessité de l'erreur pour apprendre et les efforts pour réduire la marge d'erreur semble tellement logiques qu'ils sont facilement adoptés et défendus par tous. Mais qui parle facilement ou fréquemment de ses erreurs ?

Si ce type d'apprentissage est fréquent chez l'enfant, c'est bien parce que l'enfant n'a pas peur de faire des erreurs. Chez l'adulte, la détection de l'erreur et sa médiatisation s'accompagnent d'émotions pénibles. De plus, pour bénéficier de ses erreurs, il faut accepter de désapprendre. Il faut pouvoir temporairement régresser, ce qui n'est pas facile sur le plan émotionnel : la valeur personnelle est remise en cause et l'image de soi peut être ternie.

La priorité donnée à une image positive de soi ne facilite pas l'apprentissage par essais et erreurs. En effet, pour conserver une bonne image de soi, il faut faire l'expérience fréquente du contrôle. Il faut des résultats qui correspondent aux attentes, il faut ressentir de l'efficacité et du plaisir. Toute anticipation contraire à ces attentes déclenche une émotion négative et une tentative d'évitement pour réduire ou éviter l'émotion désagréable (Jean-Luc Emery, Le rôle des émotions, p. 15, Revue Sciences Humaines hors série n°28, 2000).

- En EPS, les émotions émergent aussi de la mise à l'épreuve du corps. Les élèves éprouvent des sensations corporelles qu'ils ont parfois bien du mal à identifier ou à accepter. Lorsque le corps souffre, que les muscles sont courbaturés, l'activité physique peut être associée à la douleur et susciter la crainte, l'aversion, le rejet. Mais le corps peut également procurer un plaisir jubilatoire, euphorique dans le déséquilibre, le vertige ou la vitesse (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 83. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- (...) 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).

- Prendre en compte les émotions dans l'activité de gestion des apprentissages moteurs, revient, d'une part, à identifier des seuils de déclenchement des émotions négatives ou positives et, d'autre part, de jouer sur ces limites au sein desquelles se construisent les apprentissages. Passer d'un éprouvé émotionnel négatif à un éprouvé positif permet à l'élève de réajuster ses objectifs et de recentrer son activité au regard des contraintes émotionnelles de la situation, donc d'apprendre, d'acquérir de nouvelles potentialités.

L'expérience émotionnelle doit donc faire l'objet d'une véritable didactique, au sein de chaque Activités Physiques et Sportives. Les mises en situation didactiques et pédagogiques devraient aussi être conçues dans un continuum peur vs plaisir ; angoisse vs sécurité ; colère vs calme et douceur. Je pense que les apprentissages et le développement des compétences en Education Physique et Sportive peuvent se situer, pour une part, au sein de ces interfaces.

Toutefois, ces traitements ne sont envisageables qu'à la condition de conserver les assises émotionnelles des APSA, c'est-à-dire leurs ancrages dans un ensemble de significations sociales concrètes (Pierre Therme, De l'incontournable prise en compte des émotions en EPS, Cahier du CEDRE n°5, p. 78, 2006).

ENDURANCE

Citations

- Le niveau d'endurance est objectivement caractérisé par la consommation maximale d'oxygène (Patrick Legros, Michel Pradet, L'effort, p. 27, Revue EPS n°185, 1984).

- 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 (Emmanuel Van Praagh, À propos du "développement organique et foncier à l'école" : hier et aujourd'hui, p. 146, Dossier EPS n°29, À quoi sert l'EPS, Éditions Revue EPS, 1996).

- Il est possible d'améliorer le potentiel aérobie moyen d'une classe en proposant des cycles de 6 ou 12 séances composées en majorité d'exercice intermittents (Fabienne Manteca, Serge Berthoin, Jean-Maurice Dierkens, Alain Jacquet, Monique Lapp, Jean-François Lefranc, Michel Gerbeaux, Fondamentaux d'une pratique aérobie, p. 83, Revue EPS n°259, 1996).

- La mesure devient la source essentielle de l'individualisation, du progrès et donc de la motivation (Michel Gerbeaux, Serge Berthoin, La vitesse maximale aérobie à l'école. Dans quelles conditions ? Comment ? p. 145, Dossier EPS n°35, Rencontres chercheurs / praticiens, 2^e édition, 1998).

ENSEIGNANT

Citations

- Un pédagogue est un expert et un stratège. S'il est expert sans rien comprendre de ses élèves : c'est un savant. S'il est stratège ignorant, c'est un démagogue (Gil Mons, Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pédagogie de la différenciation : émergence des limites d'une notion novatrice. In Gilles Bui-Xuan, Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, p. 101, 1989).

- Nous appellerons donc ici « pédagogue » un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider d'elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés (Philippe Meirieu, Le choix d'éduquer, p. 12, Éditions ESF, 1991).

- Les enseignants sont des professionnels de l'apprentissage (Marc Durand, Paul Henri Fagot, Jacques Riff, Apprentissage et enseignement en EPS. In Gilles Bui-Xuan, Jacques Gleyse, Enseigner l'éducation physique, p. 241, AFRAPS, 1993).

- Le rôle de l'enseignant réside essentiellement dans la manipulation planifiée des contraintes de la tâche ou dans la communication des informations pertinentes (modèles, connaissance du résultat ou de la performance, centration de l'attention) visant à orienter la recherche de solution (Jean-Jacques Temprado, « Principes » et acquisition des habiletés motrices, p. 39, Revue EPS n°246, 1994).

- L'essentiel du travail d'un enseignant chevronné consiste à prélever des indices, les interpréter, bien plus qu'à appliquer des connaissances (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline, Revue EPS n°268, p. 25, 1997).

- L'hétérogénéité croissante des élèves fait qu'enseigner a de plus en plus la dimension d'un métier (Bernard Charlot, EPS interroge n°273, p. 12, 1998).

- Les enseignants savent qu'ils ont des élèves faibles, donc ils en attendent moins, donc les élèves font moins d'efforts, justifiant la faible attente des maîtres... (Claudie Bert, L'effet Pygmalion : mythe ou réalité ? p. 44, Revue Sciences Humaines, n°84, 1998).

- Si les enseignants n'ont pas d'obligation de résultats, ils ont une obligation de moyens, c'est-à-dire qu'ils doivent prouver qu'ils ont tout fait de ce qui était possible, pour faire réussir leurs élèves, tous leurs élèves (Paul Goirand, Alain Becker, Michel Fouquet, Les programmes en EPS : une orientation, une démarche, p. 54, Revue Contre-Pied n°5, 1999).

- Les professeurs ont beau dire qu'ils ne sont ni des travailleurs sociaux, ni des psychologues, ni même – affirment certains d'entre eux – des pédagogues, il reste que les problèmes sociaux sont là, dans les murs de l'école (François Dubet, Les mille mensonges de l'école, p. 9, Le Monde des Débats, septembre 2000).

- Ce ne sont pas les enseignants qui sont routiniers et traditionalistes, mais bien leurs conditions quotidiennes de travail (Maurice Tardif, Claude Lessard, L'école change, la classe reste, Revue Sciences Humaines n°111, p. 27, 2000).

- Le rôle des enseignants n'est pas d'enseigner, mais de faire en sorte que les élèves apprennent (Bernard Charlot, Donner du sens... et du plaisir, Revue Pour n°73, 2001).

- Les enseignant(e)s, de par leurs trajectoires scolaires, s'identifient aux formes de la culture légitime, qui est éloignée de celles des élèves, particulièrement de ceux d'origine populaire (Vincent Trogier, La fin du collège unique ? p. 19, Revue Sciences Humaines n°136, 2003).

- 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. C'est la question de l'« Homme debout » (Jean-Luc Ubaldi, p. 49, Une EPS de l'anti zapping, Revue EPS n°309, 2004).

- 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, p. 43, Revue Sciences Humaines n°153, 2004).

- L'enseignant ne peut être qu'un porteur de savoirs qui explique, il doit être aussi être un adulte, porteur de valeurs, capables de s'opposer, de faire face (Didier Delignières, L'EPS, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la laïcité, p. 40, Revue EPS n°364, 2015).

Textes

- Le "professionnalisme" des enseignants n'est analogue à aucun autre. L'enseignant n'est pas un décideur parce que son activité relève davantage d'une gestion d'un flux informationnel émaillé de décisions discrètes, ponctuelles et rares, que d'une cascade décisionnelle permanente et totalement rationnelle. L'enseignant n'est pas un ingénieur dans la mesure où il ne peut pas s'appuyer sur une base de connaissances scientifiques totalement fiables (en matière d'apprentissage, de développement de l'enfant...) et où l'interaction avec les élèves est par essence source d'incertitude et d'imprévisibilité. L'enseignant n'est pas un artisan dans la mesure où son action professionnelle relève de deux phases distinctes: la conception et l'exécution alors que l'acte créateur de l'artisan intègre ces deux composantes en une seule visée.

On en vient à concevoir l'activité de l'enseignant comme basée sur une "réflexion en action" (Schön, 1983) ou une improvisation planifiée (Tochon, 1993 ; Yinger, 1987) beaucoup plus que sur des processus de résolution de problème, de conception ou de prise de décision. (Marc Durand, Recherche en enseignement des professeurs d'EPS, p.28, Dossier EPS n°28, 1996).

ENSEIGNANTS D'EPS

Citations

- L'enseignant d'EPS peut-être considéré comme un professionnel de l'apprentissage moteur utilisé à des fins éducatives (Michel Laurent, Jean-Jacques Temprado, Apprentissage et contrôle du mouvement dans les APS, Dossier EPS n°28, p. 67, 1996).

- Pour bon nombre de parents nous sommes des "profs de gym", pour bon nombre d'élèves nous sommes des "profs de sport", et nous disons que nous sommes des "profs d'EPS" (Alain Hébrard, À toutes fins utiles, p. 50, Dossier EPS n°29, 1996).

- Ce qui est difficile dans l'enseignement en EPS, c'est d'amener les élèves à se mettre à distance des savoirs de l'activité motrice qui sont des savoirs qu'ils peuvent ressentir comme potentiellement présents au fond d'eux-mêmes (Michel Develay, Education Physique et Sportive, discipline scolaire, p. 31, Revue Contrepied n°1, 1997).

Textes

- Je me disais en relisant mes notes que, de toute évidence, je n'aurais jamais dû accepter de venir ici. C'était, évidemment, un piège, moi qui fus toujours le plus faible des faibles en éducation physique à l'école. De mon temps, il y avait encore des vagues et j'étais toujours dans les derniers de la troisième vague. Mon professeur d'éducation physique n'attachait guère d'importance à mes progrès. Je n'ai jamais réussi, dans toute ma scolarité, à grimper à une corde, restant pendu en bas pendant des heures. Et puis, il y a très peu de temps, un collègue m'expliqua qu'il m'était possible d'y arriver si je commençais par descendre avant de monter. Et, effectivement, ce n'est qu'à 38 ans, qu'après avoir grimpé à une échelle de corde, j'ai pu descendre et remonter d'une corde (Philippe Meirieu, Conférence, Différencier la pédagogie, Dossier EPS n°7, p. 12, 1990).

- Alors petit frère, prof de gym, toi qui quêtes encore et toujours ta place dans cette école d'aujourd'hui, toi qui devrais être le king dans cette piaule étrange, ne t'use pas à montrer que tu existes dans des causettes vindicatives, ne copie pas les frustrés, ne bade pas comme un benêt les as de la pédagogie qui, dans leurs laboratoires, se feront tôt ou tard grignoter les neurones par leurs rats avides de revanche. (...) T'es le plus fort, parce que tu es le plus bonnard, le plus près des enfants, parce qu'avec toi ils rient, ils s'éclatent, parce que chez toi, ils respirent fort. Ils transpirent. Tu vois. Fais-les jouer, je t'en supplie. Du jeu. Encore. L'enfance est jeu. Bien sûr la science est utile. Mais déconne pas, fais-les jouer beaucoup. C'est dur d'être enfant en ville. C'est dur d'être bon en classe pour beaucoup. Dur de dormir apaisé quand on a six, huit ou douze ans et que l'on va des six heures par jour à l'école écouter des premiers de la classe d'il y a vingt ans (Daniel Herrero, Passion ovale, p. 24, 1990).

- Ce qui me paraît fondamental, ce qui vraiment m'intéresse, c'est le rôle éducatif des « profs de gym » comme on dit. Le « prof de gym » est aussi professeur de quelque chose d'autre, il est aussi éducateur ; et dans l'enseignement actuel, il est l'un des rares, peut être le seul, à décroquer sa discipline, à aborder l'enseignement sous l'angle d'une éducation totale, et c'est ce qui m'intéresse dans l'éducation physique et sportive (Olivier Reboul, Revue EPS n°229, p. 10, 1991).

- Merci : aucun enseignant ne m'apprit les conditions corporelles et morales du travail productif, le seul qui vaille, alors que les ont inscrites dans ma chair mes professeurs de gymnastique, mes entraîneurs et, plus tard, mes guides. Voulez-vous écrire, chercher, entrer dans une vie d'œuvre ? Suivez leurs conseils et leur exemple. Que voici. Que rien ne résiste à l'entraînement (...) Qu'il n'y a pas d'œuvre sans règle, quasi monastique, de l'emploi du temps (...) Que le chercheur qui triche ou mente ne trouve ni n'invente (...) Quelque activité à laquelle on se livre, le corps demeure le sujet de l'intuition (...). Dans un métier pourtant intellectuel, nul ne m'a aidé comme l'ont fait mes profs de gym... A eux, tout mon respect

reconnaissant. Voilà ce que ma vie personnelle leur doit, tout assurément; (...) En nous apprenant à mépriser les hymnes nazis de victoire, les profs de gym deviennent alors les meilleurs éducateurs en politique et en évolution humaine à eux, notre respect reconnaissant (Michel Serres, *Le Monde de l'Éducation*, juin 1998).

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELLE

Citations

- L'enseignement professionnel constitue une véritable seconde chance pour les 700 000 élèves qu'il accueille (le tiers des lycéens), notamment parce que les enseignants y établissent avec eux une relation éducative plus ouverte que celle qu'ils ont généralement connue au collège (Vincent Trogier, *L'enseignement professionnel : un statut toujours ambigu*, p. 33, *Revue Sciences Humaines* n°111, 2000).
- 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).
- C'est en réalité une relation dialectique entre expérience sociale et expérience scolaire qui prend sa forme au fur et à mesure que l'on devient « lycéen professionnel » (Aziz Jellab, *Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs*, *Revue Française de Pédagogie* n°142, p. 64, 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).

ENSEIGNER

Citations

- En réalité, nous nous trouvons donc devant deux exigences contradictoires : l'une de rationalité, qui impose de considérer la rigueur didactique et la progression des apprentissages et l'autre de finalisation, qui amène à privilégier les activités de fabrication et à articuler les apprentissages aux pratiques sociales (Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, p. 49, ESF, 1989).
- 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).
- Le but de l'enseignement, c'est de lui apprendre à se poser de nouveaux problèmes dont il n'avait pas idée jusque-là (Olivier Reboul, *EPS interroge un philosophe*, *Revue EPS* n°229, p. 12, 1991).
- Je trouve que c'est le métier le meilleur du monde ; car, soit qu'on fasse bien, soit qu'on fasse mal, on est toujours payé de même sorte. (...) Un cordonnier, en faisant ses souliers, ne saurait gâter un morceau de cuir qu'il n'en paye les pots cassés, mais ici, l'on peut gâter un homme sans qu'il n'en coûte rien... (Molière, *Le médecin malgré lui*, cité par Philippe Meirieu, *Apprendre... oui mais comment ?* p. 15, 8^{ème} édition, 1991).
- Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité d'enseignement (...) En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent (Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 162, 1992).
- L'objectif de tout enseignement est que l'élève se libère de la tutelle de l'enseignant en acquérant les aspirations et les outils nécessaires à la conduite de ses actions (Paul Goirand, *Le projet de l'élève*, *Revue Spirales* n°7, p. 112, 1994).
- L'éducation est un métier impossible parce que c'est un métier complexe, qui oblige à affronter des contradictions irréductibles, tant dans l'esprit de l'acteur que dans les rapports sociaux (Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, p. 17, ESF, 1996).
- Éduquer, c'est faire œuvre de médiation pour que chacun se fasse œuvre de lui-même (Philippe Meirieu, *Le maître : de la transmission à la médiation*, p. 88, *Les entretiens Nathan* 1997).
- Ne conviendrait-il pas plutôt d'enseigner comme les élèves apprennent ? (Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, *Enseigner l'éducation physique au secondaire*, p. 49, 1998).
- On s'achemine vers un « métier nouveau » dont l'enjeu est de faire apprendre plutôt que d'enseigner (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, p. 69, ESF, 2^e édition, 1998).
- Quand il est conçu comme une simple transmission, l'enseignement ne permet pas d'apprendre et peut même empêcher d'apprendre (André Giordan, *Apprendre !* p. 25, Belin, 1998).
- Du statut de détenteur d'un savoir, dont il distribue quelques aspects suivants une progression prévue *a priori*, l'enseignant accède au rôle d'« intermédiaire » entre les savoirs et l'élève (André Giordan, *Apprendre !* p. 213, Belin, 1998).
- Faut-il rappeler que si les enseignants n'ont pas d'obligation de résultat, ils ont une obligation de

moyens, c'est-à-dire qu'ils doivent prouver qu'ils ont tout fait de ce qui était possible, pour faire réussir leurs élèves, tous leurs élèves (Paul Goirand, Alain Becker, Michel Fouquet, Les programmes en EPS : une orientation, une démarche, Revue Contre-Pied n°5, p. 54, 1999).

- Enseigner à ceux qui veulent apprendre n'a jamais fait problème. Enseigner aux autres est affaire de pédagogie (Philippe Meirieu, Ce que l'école doit réinventer, Le Monde de l'Éducation, p. 78, Juillet-Août 2000).

- Apprendre c'est prendre des risques et enseigner c'est apprendre à prendre des risques (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 13, 2002).

- L'acte d'enseigner est, irréductiblement, une rencontre entre des sujets (Philippe Meirieu, Entretien, p. 83, Le monde de l'éducation, Septembre 2005).

- La difficulté à enseigner ne réside pas tant dans la gestion même des élèves dérangeants ou déviants, qui peuvent être qualifiés d'élèves indisciplinés, imprévisibles, incontrôlables, ingérables, impossibles ou « inenseignables », mais plutôt dans la nécessaire gestion de la classe entière, obligeant l'enseignant à s'occuper de tous les élèves en même temps (Benjamin Blache, Pour une aide à l'intervention pédagogique, Revue EPS n°331, p. 55, 2008).

Textes

- Le rapport pédagogique est vécu dans l'imaginaire, dans un rapport de symétrie qui ne cherche que la production du bon élève, image en miroir du bon prof, excluant différence et altérité. Ceci s'illustre du mythe de Pygmalion. Dans cette problématique, le mauvais élève incarne le miroir brisé, obligeant l'enseignant à faire le deuil de sa bonne image, le mauvais élève peut être aussi le mauvais œil qui insiste, moment de panique, de vacillation pour l'enseignant, moment de bascule où s'isole que ce que l'on voyait, devient regard sur soi, perte de maîtrise, point d'angoisse, d'où l'intolérance à ce que représente le mauvais élève (Françoise Labridy, Ni banalisation, ni dramatisation. In Bui-Xuan G., Méthodologie et didactique de l'EPS, p. 177, 1989).

- Notre responsabilité d'institution scolaire et d'enseignants, c'est de montrer à nos élèves qu'en dépit de tout ce qui les sépare, ils se ressemblent d'abord fondamentalement. Ils se ressemblent parce qu'ils participent de la même humanité, qu'ils souffrent des mêmes souffrances, qu'ils éprouvent le même bonheur quand ils comprennent et que, quand ils aiment, ce sont les mêmes sentiments qui battent dans leur poitrine. C'est de la responsabilité de l'École que de pouvoir le faire éprouver parce que c'est aussi là que se crée, que s'institue le lien social, dans la conception la plus forte du terme (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, Spirales n°8, p. 30, 1995).

- L'enseignant n'est pas le seul à avoir un impact formateur. Toutefois, dans une société en mutation, il a un rôle fondamental à jouer, mais différent de celui qu'on lui a toujours attribué. Jusqu'à présent, l'enseignant était un simple distributeur du savoir. Il avait fait son « boulot » quand il avait dit ou montré. Dans cette nouvelle acceptation de la profession, l'enseignant devient l'organisateur des conditions de l'apprentissage. Ses tâches se situent plutôt en amont. Elles consistent à interpeller l'élève de manière à ce qu'il se sente concerné et de ce fait qu'il ait envie d'apprendre.

Elles sont également d'encourager à l'effort que nécessite tout apprentissage et de lui fournir des éléments pour apprendre. Partir de l'apprenant, ce n'est pas y rester. L'enseignant doit constamment proposer un projet éducatif. En particulier, c'est à l'enseignant de créer ou d'amplifier les conditions d'un questionnement, et par là d'inventer des situations appropriées. Le vécu quotidien et toutes les questions qui s'y rattachent sont une source d'investigation à exploiter.

Pour tout ce qui concerne les notions proprement dites, ce dernier peut être relayé par des livres, des fiches, des films, ainsi que par l'utilisation des multimédias qui, souvent attirent plus facilement les élèves.

Par contre, lui seul peut permettre à ces derniers de prendre du recul ou de se situer. En avançant des repères, il facilite des états de questions, joue le rôle de référent que l'on vient consulter pour se situer dans un flot de données. Il peut également provoquer une réflexion sur les sports et sur leur place dans la société, éléments fondamentaux pour la structuration de l'individu et la mise en place de « balises » sociales, culturelles et éthiques. Comment les élèves perçoivent-ils le savoir ? Que considèrent-ils comme savoir et pourquoi ? À quels savoirs et/ou connaissances accordent-ils de l'importance ? Et pourquoi ? Toutes ces questions d'ordre « philosophique » devraient être abordées dès la maternelle, car elles permettent le développement d'un esprit d'analyse critique, ainsi qu'une construction de la personnalité. Ainsi, l'enseignant ne doit pas cesser d'être un transmetteur. Mais ce qu'il a de plus important à transmettre c'est un désir, une passion, celle d'apprendre (André Giordan, EPS interrogée, Revue EPS n°279, p. 18, 1999).

- Tout n'est pas fondamental au même moment. Ainsi, un apprentissage « clé » qui permet le progrès d'un nageur (par exemple la respiration) peut être inadapté à un moment donné d'un parcours d'apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que des « pas en avant », véritables progrès décisifs dans l'APSA, jalonnent le cursus d'apprentissage des élèves. Les enseignants doivent ainsi accéder à l'intelligibilité du choix des « objets d'enseignement » (Jean-Luc Ubaldi, Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS, p. 7, Les cahiers du CEDRE n°6, 2006).

- L'activité communicationnelle de l'enseignant, au sein de l'institution scolaire, reste finalisée par l'intention de faire apprendre. Son discours, qui articule une dimension verbale et non-verbale, constitue l'outil essentiel de la mise en œuvre de cette intention. Il actualise alors deux tendances contradictoires. D'une part, ce discours ne doit pas dire ce qu'il y a à apprendre, pour permettre à l'élève de le construire comme solution contextualisée au regard d'un problème à résoudre, de se l'approprier et de le faire sien, et, d'autre part, mais dans le même temps, il doit apparaître comme suffisamment explicite pour que l'élève comprenne ce qu'il faut faire et soit incité à le faire (Marie-Paule Poggi, Gilles Marrot, Fabienne Brière, La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS, p.155. In Geneviève Cogérino, Rapport au corps, genre et réussite en EPS, AFRAPS, 2017).

ENTRAÎNER (S')

Citations

- S'entraîner, c'est "Se" faire advenir (Raymond Dhellemmes, "S'entraîner" ? Pas si simple ! p. 66, Les cahiers du CEDREPS n°8, 2009).
- Parmi les objets d'étude que tout élève doit rencontrer dans son parcours de formation en EPS, l'apprentissage de l'entraînement physique prend place comme contribution singulière de l'EPS, à une éducation pour la santé (Georges Bonnefoy, La CP5 au programme d'EPS des lycées. Point de vue d'IA.IPR. EPS, p. 20, Les cahiers du CEDREPS n°10, 2011).
- « S'entraîner » c'est viser un but, un résultat recherché intentionnellement : c'est une action (Raymond Dhellemmes, L'activité du « pratiquant S'entraînant » : c'est-à-dire ? p. 53, Les cahiers du CEDREPS n°10, 2011).

Textes

- Et là, le mot entraînement, je le comprends de la façon suivante : traîner, traio en latin, cela veut dire tirer, tirer quelque chose en dehors de son équilibre. Et ce faisant, ce geste là est le fond même de la découverte. Nous ne serions jamais devenus des hommes sans l'entraînement (Michel Serres, Conférence. Actes du colloque « Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ? », p. 213, SNEP, 2000).

ERREUR

Citations

- Il est évident que l'erreur n'est réellement informationnelle que si l'exécutant est capable d'identifier les causes effectives ayant entraîné le résultat (Hubert Ripoll, L'apprentissage du mouvement, p. 304. In Pierre Arnaud, Gérard Broyer, La psychopédagogie des activités physiques et sportives, 1985).
- Les erreurs jouent un rôle positif, favorable à l'apprentissage ; elles ne sont pas des « fautes », mais des essais actifs d'ajustement de la conduite au modèle souhaité (Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre ? p. 64, 1980, Éditions PUF, 10^e édition, 2010).
- Une erreur correspond toujours à une façon de penser ou de faire fortement enracinée et une explication, aussi claire soit-elle, règle rarement le problème (André Giordan, De l'usage des conceptions dans les apprentissages. In Bui Xuan G., Gleyse J., Enseigner l'éducation physique, p. 236, AFRAPS, 1993).
- Les enseignants, comme les apprenants, associent fréquemment à la prise de conscience de leur erreur des éléments parasites d'ordre émotionnel (Daniel Favre, Conception de l'erreur et rupture épistémologique, p. 86, Revue Française de pédagogie n°111, 1995).
- Comme le lapsus et l'acte manqué sont des discours réussis du point de vue de l'inconscient, certaines contre-performances trop souvent répétées sont à appréhender comme autant de discours réussis (Gilles Lecocq, L'EPS : un espace d'articulation entre réussite scolaire et le projet personnel de l'élève, p. 168, Dossier EPS n°29, 1996).
- L'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage (Jean-Pierre Astolfi, Mots clés de la didactique des sciences, p. 87, 1997).
- Ne pas voir du dysfonctionnement dans les conduites des élèves mais des indices de leur adaptation motrice, est une approche qui nous semble en cohérence avec le traitement de l'erreur dans les théories de l'apprentissage (Chantal Amade-Escot, Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement. In Chantal Amade-Escot & coll., Recherches en EPS, p. 264, 1998).
- L'accroissement des erreurs correspond donc ici *a contrario* au moment d'une prise de risque par l'élève, qui essaie de nouvelles structures encore mal maîtrisées (Jean-Pierre Astolfi, L'école pour apprendre, p. 84, 7^e édition, 2004).
- Qu'y-t-il de plus susceptible de redonner confiance aux élèves que de leur montrer que certaines des causes de leurs erreurs sont sous leur propre contrôle et qu'ils peuvent agir sur celles-ci (Charles Martin-

Krumm, Gérer ses erreurs pour mieux apprendre : une approche en termes de méthode, p. 27, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°30, 2004).

- L'école est un lieu exigeant et qui pourtant traite l'erreur d'une manière spécifique qui n'est pas la manière dont elle est traitée dans le champ social. Elle fait de l'erreur un moyen de progression et ne fait pas de l'erreur une "faute", au sens moral du terme (Philippe Meirieu, Les STAPS et la formation des enseignants d'EPS, p. 4, Revue Hyper231, 2005).

- La question du statut de l'erreur dans la discipline EPS semble fondamentale de par son caractère directement visible et ce, sous le regard potentiel de l'ensemble de la classe (Amélie Barranger, Théoriser l'erreur : c'est pratique ! p. 2, Revue enov EPS n°8, 2015).

- Il importe que les erreurs des élèves soient perçues par ces derniers comme étant des indicateurs nécessaires et positifs d'un engagement dans l'apprentissage (Amélie Barranger, Théoriser l'erreur : c'est pratique ! p. 2, Revue enov EPS n°8, 2015).

- L'erreur est un levier de réussite, en l'analysant pour la mettre à distance, en découvrant qu'elle n'est pas stigmatisante, mais porteuse d'évolution (Nicole Bouin, Réparer les gueules cassées, Les Cahiers Pédagogiques n°520, p. 54, 2015).

Textes

- Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreur. Partis de la faute comme un « raté » de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer, dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention (Jean-Pierre Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, pp. 22-23, 1997).

ESCRIME

Citations

- L'escrime, c'est l'enthousiasme et les nerfs, se livrer et se retenir totalement. La maîtrise et l'invention. Comprendre le jeu de l'adversaire mieux que lui ne comprend le vôtre (Jean-François Lamour, p. 161. Jean-Philippe Acensi, Denis Soula, Joël Szpindel, La leçon de sport, Autrement, 2006).

ESTIME DE SOI

Citations

- Tout individu cherche désespérément des signes positifs de ses capacités et de sa propre valeur. S'il n'en trouve pas dans un domaine, il en cherchera dans d'autres (Benjamin Bloom, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, p. 157, Éditions Labor, Bruxelles, 1979).

- La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une « identité personnelle positive » (Anne Hébrard, L'analyse transactionnelle, Revue EPS n°243, p.46, 1993).

- S'il n'y a pas d'expérience plus dure que de se « loucher » devant les autres, il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi, ou se reconstruit, une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences (Anne Hébrard, L'analyse transactionnelle, Revue EPS n°243, p.46, 1993).

- La genèse de l'identité s'inscrit toujours dans une relation interactive à autrui (Jean-François Dortier, p.19, L'individu dispersé et ses identités multiples, Revue Sciences Humaines n°37, 1994).

- 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 (par un niveau d'exigence excessif, le constat de la faiblesse des ses ressources, etc) (Genviève Cogérino, Gestion de sa vie physique, p. 23, Revue E.P.S. n° 251, 1995).

- Particulièrement pour les préadolescents peu performants et/ou qui sont insatisfaits de leur apparence physique, le temps d'EPS peut être mal vécu, car ils s'y donnent à voir et les regards ou les réflexions peuvent blesser (Jean-Pierre Garel, Quelques éléments de réponses pédagogiques à la violence, Revue Contre-Pied n°4, p. 30, 1999).

- D'échec en échec, l'estime de soi s'érode. S'installe alors peu à peu une blessure narcissique, la pire des blessures qui puisse être infligée à un individu parce que la plus profonde et la plus difficile à cicatrifier (René Chauvier, Formation, quels dilemmes ? p. 78, Revue EPS n°283, 2000).

- Tout objectif ou projet de réadaptation, de réhabilitation, de rééducation, de réinsertion (au choix) passe avant tout par un effort de restauration narcissique, passage obligé pour le changement de comportement espéré (René Chauvier, Formation, quels dilemmes ? p. 78, Revue EPS n°283, 2000).

- Pour conserver une bonne image de soi, il faut faire l'expérience fréquente du contrôle. Il faut des

résultats qui correspondent aux attentes, il faut ressentir de l'efficacité et du plaisir (Jean-Luc Emery, *Le rôle des émotions*, p. 15, *Revue Sciences Humaines hors série n°28*, 2000).

- Pour bénéficier de ses erreurs, il faut accepter d'apprendre et pour apprendre, il faut accepter de désapprendre. Il faut pouvoir temporairement régresser, ce qui n'est pas facile sur le plan émotionnel : la valeur personnelle est remise en cause et l'image de soi peut être ternie (Jean-Luc Emery, *Le rôle des émotions*, p. 15, *Revue Sciences Humaines hors série n°28*, 2000).

- C'est le désir de protéger leur estime de soi qui permet de comprendre pourquoi beaucoup d'élèves choisissent de ne pas s'investir ou adoptent des comportements qui font obstacle à leur apprentissage ou à leur propre réussite (Jean-Pierre Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, p. 25, 2001).

- Mais posé comme sujet à la fois singulier et social, l'élève est alors 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*, p. 56, *Revue Française de pédagogie n°142*, 2003).

- Pour qu'ils puissent construire leur confiance en soi et développer une forte estime de soi, ils doivent prendre conscience que c'est leur propre comportement qui est responsable de leur apprentissage (Jean-Pierre Famose, *La motivation en EPS*, p. 58. In Carlier G., *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP*, 2004).

- Qu'y-a-t-il de plus susceptible de redonner confiance aux élèves que de leur montrer que certaines des causes de leurs erreurs sont sous leur propre contrôle et qu'ils peuvent agir sur celles-ci ? (Charles Martin-Krumm, *Gérer ses erreurs pour mieux apprendre : une approche en terme de méthode*, p. 27, *Les Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°30*, 2004).

- Et lorsqu'on noue une ceinture qui change de couleur à force de travail, au fur et à mesure des années et de sa progression, on est conforté, valorisé par ces grades qui augmentent (David Douillet, p. 98. In Jean-Philippe Acensi, Denis Soula, Joël Szpindel, *La leçon de sport, Autrement*, 2006).

- Pour faire enfin corps avec soi, prendre chair dans le monde, il faut éprouver ses limites physiques, les mettre en jeu pour les sentir et les apprivoiser afin qu'elles puissent contenir le sentiment d'identité (David Le Breton, *Souffrances adolescentes et conduites à risque*, p. 36. In Armand Touati, *Jeunes, du risque d'exister à la reconnaissance*, 2006).

- La santé mentale est directement liée à l'amélioration de l'estime de soi inhérente pour partie à la valeur physique perçue. Valeur d'autant plus importante que l'on sait que le domaine physique prend dès huit ans une place importante. L'EPS est donc une discipline qui compte plus pour l'estime de soi que son statut scolaire et social ne le laisse penser (Didier Lantz, Coralie Alexandre, *Éducation pour la santé par l'EPS*, *Revue EPS n°327*, p. 56, 2007).

- L'apparence physique est une caractéristique omniprésente du soi qui est toujours sous le regard des autres (Jean-Pierre Famose, Jean Bertsch, *L'estime de soi, une controverse éducative*, p. 30, 2009).

- Élever de manière artificielle l'estime de soi peut avoir pour conséquence d'amener le sujet à la vanité ou au narcissisme (Jean-Pierre Famose, Jean Bertsch, *L'estime de soi, une controverse éducative*, p. 174, 2009).

- Une basse estime de soi peut signaler un sentiment de dévaluation relationnelle ou de rejet (Jean-Pierre Famose, Jean Bertsch, *L'estime de soi, une controverse éducative*, p. 178, 2009).

- L'estime de soi fait référence à la dimension affective du regard que l'on porte sur soi ; c'est une évaluation globale d'amour et de valeur de soi (Philippe Sarrazin, David Trouilloud, *Les perceptions de soi*, p. 14. In Damien Tessier, *La motivation*, 2013).

- L'apparence et la compétence physique, omniprésentes dans notre discipline qui met le corps au centre de son enseignement, influencent particulièrement l'estime de soi (Céline Perge, Jean Trohel, *Les élèves très en difficulté en EPS : prendre en compte ces laissés pour compte*, p. 10, *Revue EPS n°358*, 2013).

- En EPS, les prestations, réussies ou manquées, sont visibles et par là-même les différences sont chargées du « regard de l'autre » (Jacques Méard, *Les compétences sociales en EPS : faut-il didactiser la fraternité ?* *Revue EPS n°364*, p. 51, 2015).

- Au-delà de l'auto-handicap, se préoccuper de son estime de soi est coûteux car la personne y investit des ressources qu'elle ne pourra mobiliser pour l'exécution d'actions (Lucie Finez, Anaïs Plaquet et Nathalie Cartierre, *Estime de soi et stratégies d'auto-handicap*, *Revue EPS n°369*, p. 49, 2016).

- Se fixer des objectifs par rapport à soi-même a tendance à réduire les préoccupations concernant l'image de soi et donc à diminuer l'auto-handicap. Ainsi, il est conseillé d'encourager les buts de maîtrise et de privilégier les comparaisons intra-individuelles plutôt que les comparaisons avec les autres élèves (Lucie Finez, Anaïs Plaquet et Nathalie Cartierre, *Estime de soi et stratégies d'auto-handicap*, *Revue EPS n°369*, p. 50, 2016).

Textes

- D'échec en échec, l'estime de soi s'érode. S'installe alors peu à peu une blessure narcissique, la pire des blessures qui puisse être infligée à un individu parce que la plus profonde et la plus difficile à cicatrifier. Le désir premier (réussir) se transforme ainsi en son contraire d'où les attitudes d'insoumission de l'enfant élève, son refus de tout effort scolaire ou non, ses réactions négativistes à toute sollicitation, ses actes de violence et de vandalisme qui sont aussi des actes d'autodestruction.

Tout objectif ou projet de réadaptation, de réhabilitation, de rééducation, de réinsertion (au choix) passe avant tout par un effort de restauration narcissique, passage obligé pour le changement de comportement espéré. C'est cette tâche prioritaire qu'auront à entreprendre ceux ou celles qui devront

mettre en pratique leur désir d'enseigner dans les ZEP (René Chauvier, Libre propos, Formation, quels dilemmes ? Revue EPS n°283, p. 78, 2000).

- L'EPS, une menace pour l'estime de soi

La spécificité de la discipline explique aussi les difficultés de certains. En effet, l'essence même du cours d'EPS renforce les facteurs négatifs d'apprentissage caractéristiques des élèves.

Le cours d'EPS constitue tout d'abord une mise en scène forcée de soi. Il peut déclencher des réactions somatiques, symptômes de refus. Ainsi, une partie d'entre eux reconnaît avoir « *mal au ventre* » en rentrant dans le gymnase ou la salle d'agrès ; les cours à la piscine mettent en évidence le malaise de certains groupes d'adolescents à s'exposer au regard des autres. Il exacerbe aussi le rapport à soi et à autrui autour de la problématique de l'apparence.

Pour les garçons, l'attitude « sportive » s'intègre plus facilement dans la construction de l'apparence, mais ce n'est jamais définitif : Sébastien, élève de troisième en short et Marcel blanc, ne veut pas aller chercher la balle de volley-ball de l'autre côté du rideau de séparation, où évolue une classe de troisième du collège voisin. Il confie à son camarade, en montrant sa tenue : « *Je n'y vais pas, je suis trop honteux* ». « *Et moi, avec mon tee-shirt de danseuse !* » (il s'agit d'un tee-shirt moulant avec quelques perles et paillettes), renchérit son camarade qui refuse, lui aussi, d'y aller. Remarquons qu'au moment du rhabillage, nombre d'entre eux vérifient méticuleusement leur tenue et leur coiffure dans le miroir.

Les filles s'engagent assez peu dans les sports pour se composer une attitude, se construire un *look*. Elles fuient souvent ce qui perturbe le contrôle de leur apparence. Ainsi, certaines élèves « refusent » de prendre une position de réception de volley (jambe semi-fléchie, bassin en arrière et bras allongés vers l'avant) position qu'elles ressentent comme grotesque, particulièrement en cas de surpoids. D'autres rejettent le Fosbury qui décoiffe ou la course qui fait transpirer, rougit le visage et donne « *l'air d'une folle* ».

L'exhibition motrice est un moment redouté. « *C'est la honte, parfois, quand on fait des trucs devant tout le monde* », dit une élève de troisième. On sait que les élèves qui se perçoivent en échec réussissent mieux en situation d'anonymat. Or, la situation de travail en EPS n'est jamais une situation d'anonymat. Les élèves complexés, mal à l'aise, ne peuvent pas se tasser sur leur chaise au fond de la classe. Les enquêtes montrent que la grande majorité des élèves arrivant en lycée (plus de trois sur quatre) partage un sentiment de gêne à l'idée d'être observé par les autres pendant la pratique des APSA, plus encore pour les filles que pour les garçons.

« *J'y allais à reculons, me demandant quelle allait être mon humiliation ce jour-là. La phrase « on va former quatre équipes de six, choisissez vos équipes » suffisait à me bouleverser. Moi, personne ne me choisissait... Jamais* ». Les situations où les compétences et la popularité sont publiquement évaluées sont assez fréquentes en EPS. Lors de la composition des équipes en sport collectif, certains élèves malhabiles, lents ou isolés dans la classe, ressentent la honte de l'acceptation condescendante ou du rejet. Ces situations sont encore plus douloureuses pour ceux qui - en moindre réussite scolaire - ont par ailleurs, intégré l'idée qu'ils ne sont pas des « intellectuels ». (Bernard Lefort. Le professeur d'EPS face à des adolescents. In Lucile Lafont, L'adolescence, pp. 109-111, 2011).

ÉVALUATION

✍ Citations

- Quand assister celui qui apprend devient l'objectif prioritaire de celui qui évalue, quelque chose a peut-être bougé dans l'équilibre mortel des pouvoirs et de leur simulacre (Daniel Hameline, Préface de Bernard Maccario, Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS, p. 16, 1982).

- Changer les modalités d'évaluation, ce n'est pas seulement changer un moment de l'acte pédagogique, c'est toucher à tous les aspects de l'action pédagogique. Objectifs, contenus, animation, évaluation ne sont pas des moments successifs et relativement isolables (Robert Né L'évaluation en EPS, Revue EPS n°188, p. 18, 1984).

- Il n'y a pas d'enseignement sans évaluation et il n'y a pas d'apprentissage sans que celui qui apprend ait besoin de la connaissance des résultats de son action (Alain Hébrard, L'EPS, réflexions et perspectives, p. 175, 1986).

- L'évaluation n'ayant pas une valeur éducative par elle-même doit faire l'objet d'un traitement et ne pourra prétendre devenir instrument pédagogique que selon l'usage qui en sera fait (Claude Rouziès, L'évaluation, Revue EPS n°199, p.40, 1986).

- L'attribution d'une note n'est pas un acte de mesurage, ni même une tentative - presque constamment vouée à l'échec nous dit-on - de parvenir à une telle mesure. Elle participe d'une transaction et constitue un moment particulier - mais essentiel - d'un processus beaucoup plus large, celui de la négociation didactique (Yves Chevillard, In Jean-Marie De Ketele, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? p. 36, 1986).

- L'EPS interrogée par l'évaluation est conduite à redéfinir ses contenus d'enseignement pour une école qui recherche elle-même les conditions d'une réelle efficacité de son action sur le plus grand nombre

(Raymond Dhellemmes, Méthodologie et didactique de l'EP, p. 50, Dossier STAPS, 1988).

- Il convient donc, de façon prioritaire, d'apprécier les progrès des élèves et d'évaluer les effets de leurs apprentissages (Claude Pineau, L'évaluation en EPS, Revue EPS n°235, p. 43, 1992).

- L'évaluation doit, par conséquent, embrasser au cours de l'observation d'un même acte, les savoirs mobilisés et l'importance des effets qu'ils génèrent (Claude Pineau, L'évaluation en EPS, Revue EPS n°235, p. 44, 1992).

- Le mouvement porteur de sa propre efficacité n'est pas le même que celui qui reste en deçà de l'effort de réalisation. Ainsi, tenter d'évaluer des connaissances, ou des savoirs, hors du contexte de la recherche d'efficacité qui doit sous-tendre l'action entreprise, sans que ces connaissances soient en mesure d'induire leurs effets dans la réalisation, aboutit à une prestation dont l'évaluation est de peu d'intérêt (Claude Pineau, Les épreuves d'EPS aux examens de l'Éducation Nationale, Revue EPS n°237, p.44, 1992).

- Il n'est pédagogiquement pas acceptable d'évaluer, pour les épreuves d'un examen du second degré, des dispositions initiales, relevant de composantes biomécaniques ou biofonctionnelles n'ayant aucun rapport avec les apprentissages de l'élève (Claude Pineau, Les épreuves d'EPS aux examens de l'Éducation Nationale, Revue EPS n°237, p.44, 1992).

- Permettre à chacun (...) d'accéder à un seuil de maîtrise (...) devrait être le principe d'un système de notation susceptible de faire accéder chaque élève à un programme de savoirs jugés indispensables pour exercer et gérer sa future vie d'adulte (Jean-Louis Guillaumé, De l'évaluation à la notation, Revue EPS n°250, p. 29, 1994).

- On devrait passer d'une logique de comparaison sociale à une logique de « comparaison-maîtrise » (Jean-Louis Guillaumé, De l'évaluation à la notation, Revue EPS n°250, p. 31, 1994).

- En EPS, lorsque l'on ne sait pas comment s'y prendre pour évaluer, il y a de fortes chances pour qu'on n'ait pas identifié ce qu'il y avait à apprendre (Michel Delaunay, Programme et évaluation en EPS, p. 11, Revue EPS de l'académie de Nantes, n°10, 1994)

- L'évaluation est un acte qui se situe dans le cadre d'un rapport social de communication (Charles Hadji, L'évaluation des apprentissages, Revue Sciences Humaines hors-série n°12, p. 68, 1996).

- Il n'y a pas d'évaluation correcte en soi – dans l'absolu. Mais il y a des évaluations pertinentes, en fonction d'une intention donnée et pour un usage social précis (Charles Hadji, L'évaluation des apprentissages, Revue Sciences Humaines hors-série n°12, p. 68, 1996).

- Évaluer ses élèves c'est aussi évaluer l'enseignement donné à ces élèves (Louis Sarrazin, L'évaluation en EPS est-elle une violence, Revue EPS n°275, p. 49, 1999).

- Il s'agit de mettre en œuvre tout ce qui est « technologiquement » possible pour rendre la notation exempte de toute relation affective de façon à ne faire apparaître que le savoir en action du candidat (Philippe Scavino, Architecture d'un projet, p. 32, Revue EPS n° 283, 2000).

- Il convient donc de ne pas dissocier l'évaluation des acquis, au plan des apprentissages, d'une zone de réalisation propre à l'élève et correspondant, pour lui, au geste accompli avec la volonté d'obtenir un bon résultat (Philippe Scavino, Architecture d'un projet, p. 33, Revue EPS n° 283, 2000).

- Valoriser les efforts, c'est en quelque sorte lutter contre la sélection qu'engendre l'inégalité des aptitudes (Geneviève Cogérino, Évaluation et représentation de l'effort en E.P.S, p. 93. In Delignières D., L'effort, 2000).

- Les grands principes de l'évaluation sont à considérer comme des compétences professionnelles (Emmanuel Auvray, Évaluer, c'est choisir, p. 57, Revue EPS n°290, 2001).

- L'évaluateur ne juge pas une personne, mais juge (ou l'aide à juger) de la façon dont elle s'est rapprochée (ou non) d'un but (Charles Hadji, Les voies de l'évaluation, Eduquer et former, p. 138, Editions Sciences Humaines, 2001).

- Évaluer, ce n'est pas forcément noter ou mesurer : c'est émettre un jugement de valeur, un jugement dans lequel la subjectivité de l'évaluateur est engagée (Stéphane Brau-Antony, Bernard David, Évaluation, les modèles en EPS, Revue EPS n°297, p. 79, 2002).

- Évaluer nécessite de réfléchir à l'articulation entre critères et indicateurs (Stéphane Brau-Antony, Bernard David, Évaluation, les modèles en EPS, Revue EPS n°297, p. 79, 2002).

- L'instantanéité et la brièveté des actions mettent l'évaluateur en difficulté (Stéphane Brau-Antony, Bernard David, Évaluation, les modèles en EPS, Revue EPS n°297, p. 79, 2002).

- L'évaluation peut être appréhendée comme un fait didactique à part entière (Stéphane Brau-Antony, Bernard David, Évaluation, les modèles en EPS, Revue EPS n°297, p. 81, 2002).

- Trop souvent la notation des élèves qui devrait être la véritable « pierre angulaire » de la cohérence du professeur et du projet de l'élève ne joue pas son rôle (Jean-Luc Ubaldi, Serge Philippon, Réseau d'éducation prioritaire. Quelle EPS ? p. 70, Revue EPS n°299, 2003).

- Les épreuves d'évaluation doivent naturellement être accessibles à tout élève se livrant à une préparation consistante et compatible avec les horaires d'EPS. Mais aussi, et surtout, parce que dans le même temps, il convient que ces épreuves se révèlent inaccessibles d'emblée à chacun. Afin que pour s'y montrer efficace, tous aient à effectuer de réels apprentissages (Alain Soler, Regard sur l'évaluation certificative en EPS, p. 25, Revue EPS n°301, 2003).

- On ne peut pas enseigner uniquement ce que l'on est en mesure d'évaluer. On peut même ajouter que les acquisitions les plus essentielles, celles qui compteront le plus pour le futur de nos élèves, sont sans doute celles qu'on peut le moins objectiver (Didier Delignières, Christine Garsault, Libres propos sur l'EP,

p. 146, 2004).

- L'évaluation la plus utile renvoie au degré de satisfaction que les élèves peuvent tirer de leur prestation (Didier Delignières, Christine Garsault, *Libres propos sur l'EP*, p. 147, 2004).

- Il faut ajouter qu'une « mesure objective » peut faire perdre à l'évaluation son sens. Un jugement global est préférable à une mesure précise mais peu pertinente et peu fiable (Jean-Pierre Cleuziou, *Harmoniser les notes ou former à l'évaluation*, p. 45, *Revue Contre-Pied* n°14, 2004).

- Ce sont moins les programmes que les épreuves d'examens qui organisent les enseignements (Alain Hébrard, *EPS interroge*, p. 7, *Revue EPS* n°312, 2005).

- L'épreuve d'évaluation ne doit logiquement faire appel qu'à des expériences scolaires et être strictement reliée aux contenus enseignés (Stéphane Brau-Antony, *L'évaluation en EPS*, p. 71, 2005).

- L'une des spécificités de l'EPS est de pouvoir présenter, dès les premières séances, l'épreuve d'évaluation terminale ce qui est généralement impossible en mathématiques, en français, en langues vivantes, etc., où le sujet ne peut être dévoilé. Cela modifie profondément les relations entre notation et enseignement. L'épreuve peut dès lors orienter les apprentissages dans le sens souhaité et proposer aux élèves des objectifs différenciés adaptés aux niveaux rencontrés (Jean-Pierre Cleuziou, *L'évaluation en EPS*, p. 107, 2005).

- En France, on est encore organisés par des notes de 0 à 20. Peut-être faudrait-il passer à une validation de ce qui est acquis ou pas (Alain Hébrard, *EPS, quelle identité ?* p. 12, *Les Cahiers pédagogiques* n°441, 2006).

- Du point de vue de l'éducation, l'évaluation doit s'intéresser à toutes les dimensions qui participent aux progrès de l'élève, à tout ce qui lui permet de comprendre et d'apprendre pour, ensuite, si possible, traduire les acquis dans sa pratique (Dominique Boschet, Françoise Delaporte, *Une évaluation en EPS appuyée sur le socle commun pour favoriser la réussite de tous les élèves*, p. 32, *Cahiers d'EPS de l'Académie de Nantes* n°35, 2007).

- En fait, la culture de l'excellence qui a longtemps fait la gloire du système français est aujourd'hui montrée du doigt. Une culture qui omet de prendre en compte les potentialités diverses et propres à chacun, pour ne se référer qu'aux exigences de programmes destinés à terme à sélectionner les meilleurs dans les disciplines reines (Flora Yacine, *Évaluation, Faut-il supprimer les notes ?* *Revue Sciences Humaines* n°230, p. 57, 2011).

- Me situant de plain-pied dans le monde de la valeur, l'évaluation est une opération à risques. L'attribution de valeur touche à l'honneur, et à la dignité, des personnes. Elle se risque à juger de l'intérêt, et du sens, de leur vie. C'est pourquoi l'évaluation est une opération explosive, qui peut faire très mal à ceux qu'elle touche (Charles Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* p. 283, 2012).

- Le passage de la compétence à la note est délicat car ces deux outils d'évaluation s'opposent dans leur logique (Stéphane Roubieu, *Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS*, p. 7, *Revue e-nov. E.P.S* n°2, 2012).

- Évaluer doit pouvoir constituer un moment où l'élève est en confiance pour favoriser des résultats en adéquation avec la compétence réellement acquise au cours du cycle (Émilie Baudin, *Évaluation sommative et besoins de l'élève*, p. 9, *Revue e-nov EPS* n°4, 2013).

- L'évaluation est un des moyens essentiels pour l'enseignant de se faire comprendre, étant donné que les élèves ont besoin d'avoir des informations sur ce que l'on attend d'eux (Stéphane Brau-Antony, *L'activité évaluative des enseignants d'EPS aujourd'hui*, p. 135, *Les cahiers du CEDREPS* n°12, 2012).

- À l'heure où l'école se doit d'assurer la scolarisation de tous jusqu'au collège, et du plus grand nombre jusqu'au baccalauréat, la transparence d'une évaluation différenciée et prenant en compte les différences interindividuelles renforcerait la crédibilité et l'intérêt pour l'EPS (Bernard Quesnel, *Vers une évaluation équitable*, p. 87, *Revue EPS* n°358, 2013).

- L'évaluation peut devenir non plus seulement un outil approximatif de contrôle mais aussi un levier pour mieux faire apprendre (Olivier Rey, Annie Feyfant. *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, p. 1, Septembre 2014).

- Évaluer est toujours un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation (Olivier Rey, Annie Feyfant. *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, p. 3, Septembre 2014).

- Il nous semble nécessaire d'envisager une démarche globale articulant l'acte d'enseignement et celui d'évaluer autour d'indicateurs pertinents et lisibles (Collectif de réflexion sur l'intervention en EPS, *Évaluer et identifier ses progrès en EPS*, p. 20, *Revue EPS* n°365, 2015).

- Évaluer, c'est avant tout offrir à l'élève la possibilité de vivre l'expérience de ses progrès tout au long de sa pratique, à travers un cadre simple, lisible et compréhensible (Lucas Simon-Malleret et coll. *Évaluer et identifier ses progrès en EPS*, p. 23, *Revue EPS* n°365, 2015).

- Une bonne pédagogie doit se libérer de l'obsession de la notation (Philippe Meirieu, *Qu'est-ce qu'une bonne école. Regards croisés*, *Revue Sciences Humaines* n°285, p. 32, 2016).

- La notation décale l'attention des élèves, en les incitant à travailler pour obtenir une bonne note plutôt que pour apprendre (Vanessa Lentillon, Mélanie Allain, Nicolas Voisard, Daniel Derias, *Les effets de la notation en EPS*, p. 26, *Revue EPS* n°372, 2016).

- La notation des élèves est un acte didactique complexe qui relève davantage d'une transaction que d'une mesure objective (Vanessa Lentillon, Mélanie Allain, Nicolas Voisard, Daniel Derias, *Les effets de la*

notation en EPS, p. 27, Revue EPS n°372, 2016).

- L'assimilation de critères serait meilleure en situation de co-évaluation et d'auto-évaluation qu'en enseignement frontal (Jacques-André Méard, Annabelle Grandchamp. L'engagement de l'élève en EPS. Les différentes formes d'évaluation, p. 174. Travert M., Rey O., L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n°85, 2018).

Textes

- Comment embrasser dans un seul et même acte d'évaluation, par ailleurs limité dans le temps, l'appréciation, des aspects culturels et méthodologiques ? Nous considérons que ce n'est pas en juxtaposant des critères renvoyant à chacune des deux dimensions, et encore moins en tendant vers un équilibre des points affectés à l'une et à l'autre, si tant est que l'on puisse les distinguer à partir de critères d'évaluation. En revanche, il semble prometteur d'explorer davantage encore la piste qui consiste à intégrer ces deux dimensions dans l'économie même des épreuves. Cette voie suppose de porter une attention particulière au choix des spécialités athlétiques. Elle conduit à faire preuve d'audace pour en modifier certaines, et d'aplomb pour accepter d'abandonner les moins directement adaptées et adaptables aux nécessités de la certification scolaire. Elle invite encore à poursuivre la réflexion sur les aménagements réglementaires acceptables pour les différentes épreuves. Elle suggère sans doute aussi, de renoncer à exiger des élèves qu'ils élaborent des projets, le plus souvent artificiels et invérifiables (Alain Soler, Regard sur l'évaluation certificative en EPS, Revue EPS n°301, p. 28, 2003).

- Le présent peut faire peur dans l'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer. Les situations qui se déroulent en direct sont tellement complexes et incertaines que les enseignants préfèrent utiliser des procédures plus rassurantes et objectives : privilégier les évaluations de productions à celles des actions pour les produire, imposer des calendriers uniques et des durées d'épreuve uniformes... Ces modes d'évaluation semblent aller de soi. Ils sont devenus des habitudes de travail et sont rarement questionnés. Les enseignants d'EPS, eux aussi, peuvent être tentés d'adopter ces codes pour "mieux ressembler" à leurs collègues. Mais ils proposent aussi des évaluations d'actions plus brèves, à des moments différenciés et de durées variables qui pourraient, en retour, inspirer une école de plus en plus tournée vers les "savoirs vivants" (Nicolas Terré, L'usage du temps dans les évaluations. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°42, 2010).

- Nous pensons que l'évaluation peut être un moyen pertinent pour recréer les conditions de l'égalité et rompre la hiérarchie implicite qui existe entre les élèves. L'évaluation, si elle prend en compte les ressources des élèves au départ, afin de fixer des cibles individuelles à chacun, peut être un puissant levier pour rendre l'EPS plus inclusive, notamment pour les élèves décrocheurs, ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes au plan moteur (Ghislain Hanula, Devenir champion de soi-même en course de haies N1. Les dossiers « Enseigner l'EPS » n°2, p. 39, AEEPS, 2015).

- Rétablir un peu plus d'équité dans les procédures d'évaluation, ce n'est pas donner un accès facile à la réussite, inhibant toute exigence de développement, mais c'est créer les conditions pour que tout à chacun, au prix d'un engagement honnête, sincère et volontaire dans l'effort d'apprentissage puisse croire en sa capacité à « changer les choses »... à progresser. Dans la perspective de communiquer à nos élèves l'envie et le plaisir de la pratique physique, il nous semble important que l'EPS soit porteuse du message que l'on peut aussi exister et être reconnu en EPS sans pour autant être un champion... Si la performance et la compétition doivent être au cœur de nos pratiques, la transposition didactique de tels modèles de valorisation de la compétence doivent être conduits avec la plus haute vigilance professionnelle. Non pas que ce système soit néfaste, il est tout simplement inapplicable en EPS car le temps imparti pour mener à bien un processus de développement est court et nous ne pouvons prétendre à de grandes ambitions de ce point de vue. C'est en cela que le recours au modèle compétitif doit être réfléchi en EPS (David Rossi, Élaboration d'indices de performance relative condition de l'ambition pour tous les élèves en EPS ! Revue Enseigner l'EPS n°267, supplément électronique p. 35, 2015)

ÉVALUATION FORMATIVE

Citations

- Lorsque l'évaluation formative cherche à situer les élèves dans leurs apprentissages, c'est exclusivement parce que ces informations doivent guider les réajustements que l'enseignant effectue alors dans sa régulation pédagogique (Jean-Jacques Bonniol In Jean-Marie De Ketele, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? p. 125, 1986).

- Dans un dispositif d'évaluation formative, l'erreur est donc objet d'étude pour l'élève, et non de culpabilité ou de résignation (Jean-Jacques Bonniol In Jean-Marie De Ketele, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? p. 130, 1986).

- L'évaluation formative doit donner la possibilité à l'élève d'accéder à la possibilité de s'évaluer soi-

même par identification progressive des difficultés rencontrées, des possibilités individuelles et des contraintes et exigences de la tâche à accomplir (Alain Hébrard, *Réflexions et perspectives*, p. 175, 1986).

- L'évaluation assume une fonction formative car son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage (Linda Allal, *Stratégies d'évaluation formative*, p. 154, In Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 1989).

- L'évaluation formative a pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves (Georgette Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, p. 57, *Cahiers pédagogiques* n°280, 1990).

- Identifier les obstacles franchissables est une tâche didactique prioritaire, qui met en jeu la professionnalisation même de l'enseignement. Car le diagnostic correct conduit à voir tout autrement la situation d'apprentissage et ce qui doit y être travaillé (Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, p. 154, 1992).

- L'évaluation formative oblige donc à repenser les contenus et les objectifs d'apprentissage, pour les mettre au service d'une régulation individualisée (Philippe Perrenoud, *Programmes, évaluation, projets*, p. 18, *Revue EPS* n°252, 1995).

- L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, certifier, sélectionner (Philippe Perrenoud, *Programmes, évaluation, projets*, p. 19, *Revue EPS* n°252, 1995).

- L'évaluation formative souhaitable est un retour d'information multidirectionnel, s'adressant à l'élève, au lieu de porter sur l'élève (Charles Hadji, *L'évaluation des apprentissages*, p. 69, *Revue Sciences Humaines Hors Série* n°12, 1996).

- L'évaluation formative est l'évaluation que l'on pourra dire "pédagogiquement correcte" dans la mesure où les enseignants et les formateurs ont pour tâche de contribuer au développement positif des élèves et des formés en facilitant leurs apprentissages (Charles Hadji, *L'évaluation des apprentissages*, p. 68, *Revue Sciences Humaines Hors Série* n°12, 1996).

- L'évaluation formative est indissociable d'une réflexion sur les savoirs (Stéphane Brau-Antony, Bernard David, *Évaluation, les modèles en EPS*, *Revue EPS* n°297, p. 81, 2002).

- Observer, repérer, comprendre pour agir, c'est dans ce triptyque que réside l'essence d'un enseignement pertinent, adapté, différencié (Patrick Beunard, *Les ressources des élèves*, *Cahiers EPS Nantes* n°27, p. 9, 2002).

- L'important dans une perspective pragmatique de l'évaluation formative est d'apprendre à percevoir, dans le système tâche / élèves, les informations susceptibles de donner des renseignements sur les types de difficultés d'apprentissage rencontrés par le pratiquant afin de les interpréter (Stéphane Brau-Antony, *L'évaluation en EPS*, p. 52, 2005).

- L'évaluation formative peut être appréhendée comme un fait didactique à part entière (Stéphane Brau - Antony, *Évaluation et régulation des apprentissages en EPS : un point de vue didactique. Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS*, p. 21, AEEPS, 2015).

ÉVALUATION FORMATRICE

Citations

- L'objectif de l'évaluation formatrice est de faire coïncider les représentations de l'élève avec celles de l'enseignant (Stéphane Brau-Antony, *Comment donner du sens aux apprentissages ?* p. 41, *Revue EPS* n°232, 1991).

- Fournir aux élèves les différents critères de réalisation de la tâche permet, d'une part de clarifier le but à atteindre, mais aussi l'ensemble des conditions à respecter pour réaliser la tâche (Stéphane Brau-Antony, *L'évaluation en EPS*, p. 62, 2005).

- En rendant formatrice l'évaluation certificative, on intègre l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage et l'on fait paradoxalement du contrôle un outil puissant d'accompagnement du travail des élèves (Jacques-André Méard, Annabelle Grandchamp. *L'engagement de l'élève en EPS. Les différentes formes d'évaluation*, p. 176. Travert M., Rey O., *L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS* n°85, 2018).

Textes

- l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants ;
- et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification ;

sont les deux objectifs pédagogiques prioritaires d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend (Georgette Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, p. 51, *Cahiers pédagogiques* n°280, 1990).

EXCLUSION

Citations

- Si l'on ne trouve pas les moyens de gérer simultanément le contrat social et le contrat didactique, la construction de la Loi et celle des savoirs dans une interaction permanente, l'école va être acculée à l'exclusion (Philippe Meirieu, La pédagogie : entre savoirs et savoir-faire, p. 121. In Alain Bentolila, Les entretiens Nathan, 1995).
- Le pire de l'exclusion, c'est le silence, c'est l'obligation faite aux individus d'accepter et d'adhérer aux mécanismes qui les excluent et qui les nient en tant que sujets (François Dubet, L'école et l'exclusion, Entretiens Nathan, Actes VIII, p. 108, 1997).
- Si elle n'est pas la cause de l'exclusion, l'école est en cause dans ce processus (Marc Barthélémy, L'EPS en banlieue et le renouvellement des questions de laïcité et de citoyenneté, Dossier EPS n°35, p. 28, 1998).
- Le rapport de l'élève au savoir est déterminant dans les mécanismes d'exclusion sociale et la maîtrise par l'enseignant des contenus d'enseignement limitent les mécanismes d'exclusion (Paul Goirand, L'apprentissage du risque : enjeu de l'école moderne, Cahier Velin n°5, p. 14, 1998).
- Malgré les précautions prises par l'enseignant, ce moment (*constitution des équipes*) reste douloureux pour certains élèves qui, avant même d'entrer en action, subissent déjà une exclusion volontaire ou de fait (Julien Gagnebien, Jocelyn Leroy, L'EPS pour les nuls, les champions et les autres, p. 40, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°35, 2007).
- En milieu scolaire, l'aspect tacite ou implicite d'un certain nombre de règles peut générer des comportements ou des situations d'exclusion par rapport à une culture commune qui, en réalité, n'existe pas encore (Julien Gagnebien, Jocelyn Leroy, L'EPS pour les nuls, les champions et les autres, p. 43, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°35, 2007).

Textes

- ... cette contradiction essentielle de l'école d'être à la fois un lieu de justice, d'harmonie sociale et de confrontation au savoir, alors qu'elle accueille quasiment de la même manière des enfants et adolescents d'horizons multiples et que son rôle formateur, certes essentiel, est ponctué par une fonction moins avouée mais bien présente, de tri, de classification des élèves qui garantit ou non leur inclusion ou exclusion scolaire et par rebondissement, sociale (Elisabeth Lê-Germain, Échec scolaire, place et fonction de l'EPS à travers l'histoire, Revue EPS n°289, p. 13, 2001).

FINALITÉ

Textes

- Alors, les finalités édictées par l'institution n'ont vraiment des chances d'acquiescer un sens, d'être efficaces, que si, reçues par les enseignants, elles sont traitées, recrées par eux pour devenir de la sorte leurs propres finalités. Face au pouvoir de l'institution, l'enseignant n'est-il pas comme l'élève face à son éducateur lorsque celui-ci lui prodigue un conseil ou une directive ? Celle-ci ne sera positivement acceptée et ne passera dans la motivation même de l'élève que si cette communication touche en lui quelque chose qui y existait déjà. Quand la finalité, quelle que soit son origine, est celle de l'enseignant, alors il n'existe plus ce fossé si souvent évoqué entre la théorie et la pratique. La finalité devient une véritable pensée en acte (Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, Enseigner l'éducation physique au secondaire, p. 44, De Boeck, 1998).

FORMES DE PRATIQUES SCOLAIRES

Citations

- La thèse qui éclaire l'option didactique culturaliste proposée au débat est dans la possibilité qui existe pour l'enseignant de créer une pratique originale, en puisant non pas directement dans les pratiques sociales, mais dans la formalisation qu'il choisit, et en guidant les élèves dans les voies de progrès qu'il juge utiles pour leur développement selon les finalités du système éducatif (Paul Goirand, Compétences générales et compétences spécifiques. Revue Contre-Pied n°3, p. 18, 1999).
- L'école ne peut se limiter à jouer un rôle de conservatoire vis-à-vis de la culture, mais doit également jouer pleinement son rôle de laboratoire, c'est-à-dire de lieu où peuvent s'élaborer des activités et des modes de pratique spécialement conçus par l'éducateur pour répondre à des fins qui lui sont propres (Jacques Metzler. Adaptation des « situations-jeu », p.61, Revue EPS n°296, 2002).
- Une forme de pratique scolaire d'une APSA en EPS, adaptée à ses élèves, doit permettre à l'enseignant, d'une part, de favoriser la mise en activité des élèves confrontés à une tâche particulière, d'autre part, doit lui ouvrir la possibilité de valider un niveau de compétence scolaire, et, enfin, doit conduire chacun de ses élèves à pouvoir situer son niveau par rapport à cette compétence là, sur la base de critères

d'évaluation explicites et accessibles (Alain Barbot, Une forme de pratique scolaire d'une APSA, adaptée à nos élèves, porteuse d'une compétence attendue, Cahier du CEDRE n°4, p. 53, 2004).

- Ces formes de pratiques, "véritables créations originales" qui "recontextualisent les objets de savoirs sélectionnés par l'enseignant", permettent à l'élève dans une "tranche de vie" scolaire d'une APSA, de rencontrer les savoirs les plus fondamentaux. (Alain Coston, Jean-Luc Ubaldi, Une EPS malade de ses non choix, p. 26. Les cahiers du CEDRE n°7, 2007).

Textes

- Il apparaît que ce qu'il convient d'inventer, mais peut-être surtout de généraliser en EPS, ce sont des formes de pratique de l'athlétisme qui soient dans le même temps : 1 : accessibles parce qu'adaptées aux ressources des pratiquants ; 2/ motivantes parce que ludiques et chargées de sens pour ces derniers ; 3/ authentiques parce que conformes à ce qui définit fondamentalement l'athlétisme et la spécificité de l'expérience vécue par les athlètes confirmés dans leur spécialité ; 4/ émancipatrices parce que facilitant le développement chez le pratiquant de la connaissance de soi dans l'action, source d'une plus grande autonomie (Alain Soler, La spécificité des formes scolaires de la pratique sportive : une nécessité. L'exemple de l'athlétisme au lycée, p. 64, Les cahiers du CEDRE n°5, 2006).

- 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 et de développer une activité adaptative singulière (Nicolas Mascret, Raymond Dhellemmes, Culture sportive et culture scolaire des APSA, p. 112. In Travert Maxime et Mascret Nicolas, La culture sportive, Éditions Revue EPS, 2011).