

PROPOS SUR L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

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



G - P

Vincent LAMOTTE

SOMMAIRE

G

Groupe
Gymnastique

H

Handicap

I

Identité
Inégalité
Interaction
Interdisciplinarité

M

Méthodes (pédagogiques)
Méthodologie (compétences)
Mixité
Morale
Motivation
Mixité
Morale
Motivation
Mouvement

N

Natation

O

Observation
Obstacle
Organisation de l'enseignement de l'EPS

P

Pédagogie
Pédagogie différenciée
Pédagogie de projet
Pédagogie de maîtrise
Perception
Performance
Plaisir
Pratiques d'entretien
Prise de conscience
Prise de décision
Problème
Programme
Projet
Projet pédagogique

GROUPE

Citations

- Les groupes affinitaires peuvent exclure une deuxième fois des élèves déjà un peu isolés dans la classe, formant ainsi des groupes d'exclus qui n'ont en commun que de ne pas être choisis par les autres (Catherine Moreno, Formes de mixité à l'école et inégalités de réussite entre filles et garçons, p. 44. In Geneviève Cogérino, La mixité en éducation physique, Dossier EPS n°67, 2006).
- Il semble que les dyades légèrement dissymétriques soient plus favorables au progrès (Christine Berzin, Lucile Lafont, Florence Darnis, Apprendre à deux entre pairs, p. 41. In Florence Darnis, Interaction et apprentissage, Éditions Revue EPS, 2010).
- Dans le cadre scolaire, regrouper les élèves de façon relativement hétérogène s'avère donc porteur de sens et d'intérêt. Si les élèves les plus en difficulté initialement tirent un plus grand bénéfice des interactions, les plus avancés profitent également du travail coopératif en étant invités à expliciter davantage leurs stratégies de résolution (Florence Darnis, Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs, p. 92. In Florence Darnis, Interaction et apprentissage, Éditions Revue EPS, 2010).
- La cohésion d'un groupe peut être augmentée en stabilisant leur formation dans le temps et surtout en assignant un objectif collectif propre au groupe et des objectifs personnels (Céline Perge, Jean Trohel, Les élèves très en difficulté en EPS : prendre en compte ces laissés pour compte, p. 13, Revue EPS n°358, 2013).
- L'affinité des élèves, dans le concret, est une affinité sélective qui se traduit par l'exclusion de celui qui est différent (Jacques Méard, Les compétences sociales en EPS : faut-il didactiser la fraternité ? p. 51, Revue EPS n°364, 2015).

Textes

- Il est vrai que le travail de groupe intervient souvent comme déclencheur. La confrontation profite à la motivation : elle donne envie à l'élève de défendre ses opinions et de contrer celles des autres. Argumenter enrichit son point de vue. Quand celui qu'on défend s'avère fragile ou limité, la confrontation aide à en rechercher d'autres. La démarche élargit les conceptions ou son champ d'action ou de représentation. Mieux que le cours magistral, elle provoque une perturbation interne de la pensée sur des points que l'élève pensait maîtriser, sur des idées qu'il supposait établies, et conduit à une transformation des idées par la production, toujours à l'aide du groupe, de nouveaux savoirs. Mais cette « co-résolution » n'est pas réductible au seul niveau cognitif. Les dimensions sociales et affectives sont tout à fait essentielles. Il y a un double déséquilibre à dépasser : social (« on n'est pas pareil »), et cognitif (« on ne pense pas à l'identique ») (André Giordan, Apprendre ! p. 134, Belin, 1998).

GYMNASTIQUE

Textes

- Pour les élèves garçons en particulier, la gymnastique est une activité d'épreuves acrobatiques, de prises de risques spectaculaires, d'émotion forte, et pour les filles la gymnastique c'est une épreuve où l'émotion esthétique l'emporte. Mais, dans les deux cas, ce qui donne sens immédiatement à l'activité gymnique c'est la recherche d'une émotion par laquelle les individus s'expriment, communiquent, s'identifient et se différencient. Cette charge affective vient du risque pris dans l'un et l'autre cas, le risque corporel d'un côté et le risque psychologique dans l'autre cas (Paul Goirand, L'apprentissage du risque : enjeu de l'école moderne, Cahier Velin n°5, p. 16, 1998).
- Si je n'avais qu'une activité à enseigner ce serait la gymnastique aux agrès, c'est pour moi une activité qui mobilise tout l'être et le confronte à se dépasser. La peur en tant qu'émotion y a une grande place éducative : c'est en fait l'obstacle à franchir, la condition pour accéder au plaisir qui est plus qu'une simple confrontation réussie à la difficulté, une irruption jubilatoire de l'estime de soi mise en danger, un élargissement de ses pouvoirs sur le monde qui ouvre l'accès à d'autres pouvoirs nouveaux. Il y a dans cette activité une chaleureuse entraide mutuelle, qui prend ses fondements dans le partage des émois ressentis dans la peur vaincue (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 13, 2002).
- Dans le cadre des activités gymniques, chaque élève doit vivre une épreuve qui se caractérise par une double prise de risque. Celle, d'une part, de perdre son intégrité physique en risquant d'apprendre à "savoir piloter son corps dans un espace démultiplié intégrant entre autres repères nouveaux, la verticale renversée", et celle, d'autre part, de perdre l'estime des autres ou sa propre estime en se produisant devant ces camarades. Cette activité passe par les principes incontournables : "de plus en plus manuelle, de plus en plus aérienne, de, plus en plus renversée" (Alain Coston, Jean-Luc Ubaldi, Une EPS malade de ses non choix, p. 22. Les cahiers du CEDRE n°7, 2007).

HANDICAP

Citations

- Le plaisir doit dépasser la contrainte (Elisabeth Feur, Bernard Teissandier et Patrick Verschaere, L'obésité, une réalité aujourd'hui, P. 9, Revue EPS 1 n°111, 2003).
- Proposer de façon systématique aux jeunes obèses une prise en charge de leur excès de poids, suscite motivation, satisfaction et changements comportementaux (Elisabeth Feur, Bernard Teissandier et Patrick Verschaere, L'obésité, une réalité aujourd'hui, P. 9, Revue EPS 1 n°111, 2003).
- Il est d'autant plus envisageable de réunir autour d'une même APSA des élèves aux possibilités très différentes qu'ils tiennent des rôles distincts (Jean-Pierre Garel, Élèves en situation de handicap. Préparation de l'intégration en EPS, p. 75, Revue EPS n°303, 2003).
- La situation d'inaptitude totale permet de masquer aux autres élèves le problème de santé et ainsi de préserver une forme d'intimité (Florence Guyard-Bouteiller, De l'exclusion à l'adaptation en EPS de 1942 à nos jours, p. 19, Revue EPS n°319, 2006).
- La confusion entre mauvaise santé et handicap amène à exclure des heures d'EPS une partie des élèves qui ratent ainsi des moments de partage avec les autres. Les intégrer est vraiment leur proposer du bien-être (Didier Preuvot, Contribution de l'EPS à l'évaluation au bien-être, le point de vue d'un Inspecteur. p. 42. In Dufour Y. Contribution de l'EPS à l'éducation du bien-être. Journées Debeyre. AEEPS, 2007).
- Si la pratique d'une activité physique est annoncée comme source de bien-être, il n'est pas toujours évident que la pratique intégrée avec des valides le soit, compte tenu du regard des autres et des risques de stigmatisation (L'image positive de soi pourra parfois être contrariée du fait même de l'intégration qui révèle les différences et les renforce (Isabelle Couëdon, Florence Guyard-Bouteiller, L'inclusion, tremplin pour l'EPS, p. 36, Revue EPS n°344, 2010).
- Parler d'inclusion en EPS, c'est penser l'accès, la pratique, l'apprentissage et l'évaluation (Isabelle Couëdon, Florence Guyard-Bouteiller, L'inclusion, tremplin pour l'EPS, p. 37, Revue EPS n°344, 2010).
- Le plaisir du mouvement reste un objectif particulièrement important pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers (Isabelle Couëdon, Florence Guyard-Bouteiller, L'inclusion, tremplin pour l'EPS, p. 37, Revue EPS n°344, 2010).
- Il faut vraiment se dire qu'on ne fait pas du « moins » avec des incapacités, mais du « autrement » avec des capacités différentes (Christine Dupraz, Apprendre en EPS avec une inaptitude, c'est possible ! p.13. Revue Contre-Pied hors-série n°12, 2015).
- Le handicap fait que, moins qu'ailleurs, les techniques peuvent être appliquées ou reproduites, il faut absolument les reconstruire dans un cadre contraint par les exigences de l'APSA (Marie Toullec-Théry, Bruno Lebouvier, Penser les apprentissages plutôt que se focaliser sur les « troubles », p.20, Revue Contre-Pied hors-série n°12, 2015).
- La visée inclusive contrecarre la centrifugeuse culturelle qui renvoie en périphérie ceux dont l'existence même déconstruit les modèles et archétypes dominants (Charles Gardou, La société inclusive, de quoi parlons-nous ? p.23, Revue Contre-Pied hors-série n°12, 2015).

IDENTITÉ

Citations

- Que cherchent les jeunes des zones difficiles dans la pratique d'un sport de combat, plus rude encore que le judo ou la boxe, sinon leur identité ? (Annick Davisse, L'EPS et la violence en milieu scolaire, p. 11. In La violence, l'école, l'EPS, B. Carmel, R. Dhellemmes, R. Hodique. Dossier EPS n°42, 1999).
- La manière dont le jeune vit son corps est donc extrêmement importante, mais aussi l'image de ce corps que les autres lui renvoient et qui combine étroitement le sentiment d'attrait que le sujet a de lui-même, sa condition physique, son efficacité et son identité sexuelle (Pierre Coslin, Qu'est-ce que l'adolescence ? p. 20. In Lucile Lafont, L'adolescence, 2011).

INÉGALITÉ

Citations

- Les différences ne se transforment en inégalités d'apprentissage qu'en raison d'un fonctionnement particulier du système scolaire (Philippe Perrenoud, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, p. 87, ESF, 1996, 2^e édition, 1999).
- Aujourd'hui, sous le poids de la massification, la sélection scolaire et la sélection sociale font désormais cause commune. C'est donc le fonctionnement même de l'école qu'il faut transformer pour combattre ces nouvelles inégalités (François Dubet, Pourquoi changer l'école ? p.5, Éditions Le Seuil, 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, p. 50, Le Monde de l'éducation, juillet-août 2000).

- L'ambition de l'élitisme pour tous est certes louable ; il n'empêche que plus de la moitié des élèves, ceux qui seront les ouvriers et les employés de demain, ne mesurent dans ce collège que leur incapacité à être des élèves dignes de la vraie culture scolaire (François Dubet, Les mille mensonges de l'école, p. 9, Le Monde des Débats, septembre 2000).
- L'école ne peut réduire toutes les inégalités, l'important est qu'elle ne les aggrave pas et même, qu'elle arrive à compenser certaines d'entre elles (Agnès van Zanten, École : des grands principes aux petits arrangements, p. 47, Revue Sciences Humaines n°118, 2001).
- Derrière l'égalité des chances, le modèle de la sélection naturelle n'est jamais bien loin : dans une société où les places sont inégales et où l'enjeu est d'obtenir la meilleure possible, l'égalité des chances, c'est l'égalité dans les modalités de la sélection (...) L'égalité des chances est donc très temporaire, puisque *in fine*, il s'agit bien de reproduire une situation d'inégalité (Marie Duru-Bellat, L'école pourrait-elle réduire les inégalités ? p. 36, Revue Sciences Humaines n°136, 2003).
- Si les inégalités scolaires ne sont pas parfaitement justes, il est injuste qu'elles déterminent à leur tour les inégalités sociales (F. Dubet, Déscolariser la société, Revue Sciences Humaines n°199, p. 34, 2008).
- Si l'école est le reflet assez fidèle des inégalités structurelles caractérisant notre société, elle est aussi le lieu où se « fabrique » une partie des inégalités (Gilles Combaz, Olivier Hoibian, Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive, p. 129, Revue Travail, genre et société, n°20, 2008).

INTERACTION

✍ Citations

- La clé du succès dans l'enseignement par les pairs réside dans la relation de travail entre les élèves (Daryl Siedentop, p. 328, Apprendre à enseigner l'éducation physique, 1994).
- Les interactions sociales jouent un rôle prépondérant et constitutif dans le processus de construction de connaissances (Mira Stambak, Donner à tous envie d'apprendre, p. 12, Revue française de pédagogie n°129, 1999).
- La coopération est efficace si les partenaires entretiennent un rapport d'interdépendance et un minimum de divergences (Jean-Pierre Rey, L'individu dans le groupe. In Jean-Pierre Rey, Le groupe, p. 46, Éditions Revue EPS, 2000).
- Les différences de niveau dans un même groupe peuvent faciliter l'entraide et l'échange si les écarts ne sont pas trop importants (Jean-Pierre Rey, Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants. In Jean-Pierre Rey, Le groupe, p. 97, Éditions Revue EPS, 2000).
- Nous les enseignants d'EP nous avons les moyens de montrer et de faire expérimenter que grâce à l'autre on peut devenir plus fort et plus compétent si mutuellement nous allions nos ressources (Anne Hébrard, Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS, Revue Hyper n°219, p. 12, 2002).
- La dissymétrie de compétence favoriserait le perfectionnement d'une habileté, alors que la confrontation de points de vue de type conflit socio-cognitif était plus favorable à la découverte de nouvelles solutions ou perspectives (Lucile Lafont, Interactions sociales et habiletés motrices, p. 29. In Florence Darnis, Interactions et apprentissages, Éditions Revue EPS, 2010).
- « L'effet tuteur » a été mis à jour : le partenaire le plus avancé dans la dyade tire lui aussi bénéfice de l'interaction (Christine Berzin, Lucile Lafont, Florence Darnis, Apprendre à deux entre pairs, p. 47. In Florence Darnis, Interaction et apprentissage, Éditions Revue EPS, 2010).
- Les situations compétitives et de comparaison sociale qui ne tiennent pas compte des progrès de chacun nuisent au processus d'entraide (Pascal Legrain, Fabienne d'Arripe-Longueville, Aide, apprentissage et autonomie, p. 66. In Florence Darnis, Interaction et apprentissage, Éditions Revue EPS, 2010).
- La co-construction de connaissances dans l'interaction sociale permet aux élèves de se rendre davantage responsables de la résolution du problème (dévolution) (Florence Darnis, Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs, p. 88. In Florence Darnis, Interaction et apprentissage, Éditions Revue EPS, 2010).
- Le progrès individuel en termes de motricité n'est envisageable que dans le cadre d'une co-éducation entre pairs guidée par l'enseignant (Jérémie Gibon, Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. Observation et évaluation au cœur de l'activité d'apprentissage de nos élèves, p. 8, Revue Enseigner l'E.P.S n°265, 2015).

INTERDISCIPLINARITÉ

✍ Citations

- S'obliger à l'interdisciplinarité autour des questions d'actualité forcément complexes est un défi que le système scolaire doit relever s'il ne veut pas enseigner des savoirs qui apparaîtront de plus en plus désuets (Michel Develay, Donner du sens à l'école, p. 27, ESF, 1996).

- Leur faire vivre des situations qui ne sont plus une simple accumulation de savoirs mais véritablement une mise en synergie des connaissances acquises dans les différentes disciplines scolaires est certainement une des voies à privilégier (Magali Dumel, Céline Ruaud, L'interdisciplinarité au service de l'élève et de l'enseignant, Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°28, p. 34, 2003).

MÉTHODES (PÉDAGOGIQUES)

Citations

- On se tromperait fort si l'on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des théories et des méthodes directement applicables dans la salle d'étude (Guy Avanzini, Les méthodes, p. 182. In Pierre Arnaud et Gérard Broyer, Psychopédagogie des APS, Éditions Privat, 1985).

MÉTHODOLOGIE (COMPÉTENCE)

Citations

- Les objectifs d'« attitudes et de méthodes » visent la généralisation (et le transfert) de « ce qui a été fait » pour apprendre (...) Ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens de la maîtrise des techniques sportives particulières, que la façon dont on « s'y est pris » (méthode) pour acquérir ces différentes techniques (Alain Hébrard, L'EPS, réflexion et perspectives, p. 38, Coéditions STAPS & EPS, 1986).

- En enrichissant la connaissance et l'interprétation de ses propres résultats, en apprenant à exprimer sa propre activité et les difficultés qu'il rencontre, le sujet peut améliorer ses possibilités d'acquisition. En prenant conscience de ses propres compétences, il acquiert ce qu'on pourrait appeler des métacompétences qui constituent un moyen de mieux gérer ses compétences et son activité (Jacques Leplat, À propos des compétences, p. 12, Revue EPS n°267, 1997).

- Permettre à un élève de se doter de méthode(s), c'est lui donner la possibilité de construire en conscience son chemin vers la connaissance et de pouvoir le retrouver sur la base de repères et de procédures stabilisées. Ce qui caractérise une méthode, c'est la nature du processus de cheminement (intellectuel), la stabilité mais aussi sa malléabilité et son adaptabilité et la récurrence des procédures et opérations à mener (Patrick Beunard, Peut-on enseigner des méthodes ? Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, p. 8, 2003).

- Ce qui me semble devoir être privilégié par les enseignants d'EPS, c'est d'orienter les élèves vers une certaine attitude générale face aux savoirs à construire (Patrick Beunard, Peut-on enseigner des méthodes ? Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, p. 9, 2003).

- Le plus souvent, les professeurs ne proposent aux élèves aucun véritable contenu pour enseigner réellement ces méthodes (Yann Pressensé, Les non dits et les non-appris des situations d'enseignement, Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, p. 33, 2003).

- L'entrée par les compétences méthodologiques est un défi pour la profession mais surtout une occasion unique de définir et de faire connaître ce qu'elle fait apprendre (Marc Poncet, Les compétences méthodologiques : des enjeux de poids pour l'EPS, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°30, p. 9, 2004).

- La composante méthodologique nous apparaît alors comme la trame d'un projet de formation commun face à la nécessaire et incontournable diversité des expériences de la composante culturelle au cours d'une scolarité (David Rossi, Dominique Mauffrey, Roger Madelaine, Le projet de formation de l'élève en EPS, Revue Enseigner l'EPS n°247, p. 25, 2009).

Textes

- Il convient, ainsi, d'inscrire l'élève dans une logique systématique de recherche du pourquoi et du comment des choses et des faits, des comportements et des procédures. Il y a là une volonté de transmettre à l'élève ce que l'on sait, ce que l'on est, mais aussi comment on fait pour savoir, pour être, pour faire. Nous faisons tous de la méthodologie, autant être conscients de ces apports implicites pour en jouer et en faire bénéficier l'élève (Marc Poncet, Les compétences méthodologiques : des enjeux de poids pour l'EPS, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°30, p. 8, 2004).

MIXITÉ

Citations

- Le « démixage » en EPS ne constitue-t-il pas, entre autres, un processus d'évitement de la problématique sexuelle, processus dans lequel les angoisses de tous les partenaires scolaires se renforcent ? (Claude Pujade-Renaud, Questions-réponses sur l'éducation physique et sportive, p. 97,

Éditions ESF, 1977).

- Les enseignants qui font le choix de la non-mixité mettent en place une situation d'évitement, ils perdent la possibilité d'agir sur une partie de la dimension psycho-sociale de l'éducation sexuelle, ils perdent la possibilité de transformer certaines représentations culturelles et sexuelles (Michel Volondati, Mixité et EPS, Annexe n°16, p. 16, In Alain Hébrard, L'EPS, réflexions et perspectives, Éditions Revue EPS/Revue STAPS, 1986).
- Par les occasions de « rapports » et d'échanges qu'elle offre, la mixité est reconnue comme ayant une valeur de découverte de l'autre sexe et d'apprentissage des multiples registres de relation avec autrui (Nicole Mosconi, La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ? p. 145, PUF, 1989).
- En mettant des élèves différents ensemble, mais face à un contenu dont la référence culturelle reste nettement plus familière à certains qu'à d'autres, on peut avec la meilleure volonté, reproduire (ou aggraver) l'écart culturel initial (Annick DAVISSE, Filles et garçons, SNEP, Ce qui s'apprend en EPS, p. 101, 1997).
- La mixité est un idéal pas un dogme : la tension, difficile certes, mais indispensable, est entre l'exigence de construire de la culture commune et la prise en considération des différences (Nicole Dechavanne, Annick DAVISSE, Françoise Labridy, Mixité et EPS : révélateur des raisons d'apprendre, Revue Hyper n°210, p. 25, 2000).
- La mixité à la puberté pose en fait les questions réelles de l'assomption de son propre sexe dans une relation à celui de l'autre (Nicole Dechavanne, Annick DAVISSE, Françoise Labridy, Mixité et EPS : révélateur des raisons d'apprendre, Revue Hyper n°210, p. 26, 2000).
- Il n'y a pas lieu d'avoir un dogme invariable, par exemple "mixer" à tout prix, mais de trouver des solutions variées de rencontre des mêmes et de l'Autre, pour que les adolescent(e)s arrivent à prendre des décisions, à se reconnaître dans un sexe, pour qu'ils se confrontent à leurs différences et à leurs limites, sans seulement s'opposer ou s'exclure (Nicole Dechavanne, Annick DAVISSE, Françoise Labridy, Mixité et EPS : révélateur des raisons d'apprendre, Revue Hyper n°210, p. 26, 2000).
- Permettre à chacun d'accepter les différences, puis les prendre en compte pour ensuite les utiliser, n'est-ce pas là un apprentissage civique ? (Corinne Legoff, Mixité : un tremplin pour réussir, Revue EPS n°295, p. 40, 2002).
- Il ne s'agit pas d'instaurer une mixité physique pour qu'il y ait égalité, c'est-à-dire "une égalisation complète des statuts et des rôles et l'affirmation de l'identité propre de chaque sexe" (Michèle Chevalier, La mixité et les pratiques corporelles à l'école, Revue EPS n°300, p. 62, 2003).
- L'acte d'enseignement doit nécessairement passer par l'appropriation du masculin et du féminin, en vue d'une co-éducation, non androgyne, mais qui enrichirait chacune des différences de l'autre (Michèle Chevalier, La mixité et les pratiques corporelles à l'école, Revue EPS n°300, p. 63, 2003).
- Filles comme garçons ont à vivre des contraintes d'ordre technique ou d'ordre esthétique dans une formation générale qui ouvre toutes les possibilités culturelles. Les en priver, c'est leur faire la pire des violences (Paul Goirand, L'acro-sport au collège, rénovation et/ou modernisation, Revue EPS n°303, p. 33, 2003).
- La manière dont la mixité est travaillée par les attentes des enseignant(e)s (...) contribue à légitimer et/ou à renforcer des stéréotypes sexués et donc des comportements de genre (*genderisms*) socialement constitués (Sylvie Faure, Marie-Carmen Garci, Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique, p. 92, Revue Française de Pédagogie n°144, 2003).
- La mixité induit une plus grande adhésion aux stéréotypes sexués : loin de parvenir à gommer l'asymétrie des sexes, elle ne fait que la rendre davantage saillante et opérante (Geneviève Cogérino, Beaucoup de discours, peu de recherches, Revue Contre-Pied n°15, p. 6, 2004).
- En devenant sportive, l'EP tend à ignorer les ajustements liés au sexe (Geneviève Cogérino, Beaucoup de discours, peu de recherches, Revue Contre-Pied n°15, p. 6, 2004).
- ... les pratiques réelles des filles ne s'amélioreraient que lorsque serait élucidée la double question de leur rapport au savoir et l'histoire sexuée de ces APS (Annick DAVISSE, Une grande avancée, mais... Revue Contre-Pied n°15, p. 28, 2004).
- Le hiatus image de soi / image du sport est renforcé, à l'adolescence, pour les filles (et non pour les garçons) des milieux populaires (Annick DAVISSE, Une grande avancée, mais... Revue Contre-Pied n°15, p. 30, 2004).
- Offrir aux élèves une mise en scène qui à la fois leur pose des problèmes révélateurs de ce qu'il y a à apprendre, et qui en même temps soit susceptible d'offrir à chacun la possibilité de privilégier ce qui fait sens pour lui (Annie Garnier, Filles-garçons, une différence parmi tant d'autres, Revue Contre-Pied n°15, p. 54-55, 2004).
- Les situations majoritairement proposées en EPS confortent des manières et motifs d'agir plus proches de ceux partagés ou visés par les élèves garçons (Geneviève Cogérino, Faire réussir en EP les filles et les garçons ? In Ghislain Carlier, Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP, p. 244, 2004).
- C'est souvent par souci de neutralité, pour ne "pas faire de différence" que ces motifs et ces projets ne s'accompagnent pas de modes d'entrées diversifiées dans l'activité, d'objectifs différenciés pour les élèves (Dominique Artus, La mixité en EPS : opinions d'enseignants et d'élèves, p. 13, Revue Hyper n°210, 2005).
- La docilité et les compétences relationnelles que les modes d'éducation dominants développent chez les filles, *a priori* pour les confiner dans leurs futur rôle de mère de famille, deviennent des atouts pour

réussir à l'école, alors que les comportements virils d'affirmation de soi valorisés dans l'éducation masculine préparent mal les garçons à se soumettre aux normes scolaires - Les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent (Vincent Troger, La sociologie de l'éducation en France, p. 65, Revue Sciences Humaines n°161, 2005).

- L'école, vecteur d'égalité entre les sexes, participe dans le même temps à la construction des différences entre les sexes (Vanessa Lentillon, Geneviève Cogérino, Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. Revue S.T.A.P.S n°68, p. 78, 2005).

- Le curriculum masculiniste tire sa source d'une référence à une majorité de pratiques perçues comme davantage appropriées au rôle de genre masculin : celles où le défi, l'affrontement, la dépense énergétique et de performance constituent le noyau dur. Il en est ainsi de la majorité des pratiques programmées dans les établissements scolaires (Geneviève Cogérino, De l'héritage masculin à la construction d'une culture commune, p. 6, Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°33, 2006).

- Pour être équitable avec les filles et les garçons, l'enseignant d'EPS devrait s'attacher à prendre en compte leurs différences et l'expression différenciée de leurs motricités dans des référentiels de performance (Catherine Moreno, Formes de mixité et inégalités de réussite entre filles et garçons. In Geneviève Cogérino, La mixité en éducation physique, Dossier EPS n°67, p. 53, 2006).

- Les filles doivent apprendre la stratégie, la tactique, et découvrir aussi le plaisir de tromper et de duper l'adversaire, plaisir qui séduit et réjouit tellement les garçons et que leur éducation a étouffé (Cécile Vigneron, Sports collectifs : de l'ambition pour les filles. In Geneviève Cogérino, La mixité en éducation physique, Dossier EPS n°67, p. 84, 2006).

- Ce sont peut-être justement les contenus proposés aux filles qui les rendent lentes, fragiles et passives (Cécile Vigneron, Sports collectifs : de l'ambition pour les filles. In Geneviève Cogérino, La mixité en éducation physique, Dossier EPS n°67, p. 84, 2006).

- La majorité des situations présentées aux élèves en EPS, quelle que soit l'APS, sollicite davantage un engagement « masculin » (recherche de performance, compétition, etc.) (Geneviève Cogérino, Quelle place pour les filles dans une EPS pour les garçons, p. 17, Les Cahiers pédagogiques n°441, 2006).

- La question n'est donc pas : « Pourquoi autant de différence entre l'EPS des filles et celles des garçons ? » mais : « Pourquoi si peu de différences dans l'enseignement de l'EPS occasionnent-elles autant de différences de réussite entre filles et garçons ? » (Geneviève Cogérino, Quelle place pour les filles dans une EPS pour les garçons, p. 18, Les Cahiers pédagogiques n°441, 2006).

- L'histoire des activités sportives s'est construite en territoire masculin, sous-tendue par des logiques d'affrontement, de défi et d'épreuve (Geneviève Cogérino, De l'héritage masculin à la construction d'une culture commune, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°33, p. 4, 2006).

- Par le choix de ses contenus et méthodes, par les attentes et représentations de ses acteurs, elle (l'EPS) contribue, elle aussi, à renforcer la faiblesse apprise des filles (Cécile Vigneron, Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? Revue Française de pédagogie n°154, p. 121, 2006).

- L'observation de l'autorité et du contrôle des élèves mis en place dénote également une différence de genre (Sigolène Couchot-Schiex, Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre, p. 161, Recherche et formation, n°54, 2007).

- L'enseignement de l'EPS se caractérise, en définitive, par un *curriculum* masculiniste (Gilles Combaz, Olivier Hoibian, Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive, p. 131, Revue Travail, genre et société, n°20, 2008).

- Le chemin que nous faisons faire aux filles vers les activités masculines est plus important que celui que nous faisons faire aux garçons vers les activités féminines (Michel Volondat, Entretien, p. 8, Revue EPS n°332, 2008).

- En EPS, l'élève « épistémique » est plutôt un garçon, la période de « surdidactisation », de laquelle nous sortons à peine, ne disait pas grand chose sur le sexe des apprentissages et sur celui des apprenants féminines (Michel Volondat, Entretien, p. 9, Revue EPS n°332, 2008).

- En EPS, « discipline du corps », la mixité des sexes et des genres n'est pas une hétérogénéité comme les autres, elle renvoie aux identités d'appartenance et de reconnaissance de chacun, élèves comme enseignants (Michel Volondat, Entretien, p. 10, Revue EPS n°332, 2008).

- L'éternel débutant il faut bien le reconnaître est souvent une éternelle débutante (Nathalie Niedzwialowska, p. 32, La mixité : un bricolage quotidien, Revue EPS n°332, 2008).

- S'il est important que nos élèves, filles et garçons, travaillent ensemble, il est déterminant qu'ils puissent réussir ensemble (Nathalie Niedzwialowska, p. 32, La mixité : un bricolage quotidien, Revue EPS n°332, 2008).

- La mixité (...) expose donc les filles à une dynamique relationnelle qui les renvoie sans cesse à leur position de dominées, ce qui obère leurs progressions intellectuelles, leur confiance dans leurs propres possibilités et de manière plus générale leur estime de soi (Marie Duru-Bellat, La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux forts et ouverts. Revue française de pédagogie, 171, p. 11, 2010).

- Ce ne sont pas les garçons qui empêchent les filles de jouer, mais quelque chose dans le mobile même de l'activité physique, qui fonctionne différemment pour une grande majorité des filles d'une part et des garçons de l'autre. C'est sur le rapport des filles à la culture sportive, et non sur le sexisme des élèves ou des enseignants que butent la mixité et l'égalité en EPS (Annick Davisse, Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? p. 87, Revue française de pédagogie, n°171 2010).

- Apprendre du non-familier, et l'apprendre ensemble, est une ambition dont il faut reconnaître le caractère durablement contradictoire (Annick Davaisse, Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? p. 90, Revue française de pédagogie, n°171 2010).
- L'injonction de compétence sportive pour les garçons les contraint à adopter des stratégies leur permettant de faire illusion dans le cas d'un goût peu prononcé pour l'activité physique ou d'une contre-performance (Carine Guerandel, Fabien Beyria, La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes, Revue Française de Pédagogie, n°170, p. 21, 2010).
- Le choix de mettre l'accent sur les activités basées sur une logique d'affrontement et d'opposition (sports collectifs et sports de raquette) ne constitue pas nécessairement une orientation susceptible d'encourager réellement l'investissement des filles » (Gilles Combaz, Sigolène Couchot-Schiex, Olivier Hoibian, Filles / Garçons : une relation différente à l'EPS, p. 38, Revue EPS n°345, 2011).
- Il conviendrait que les enseignants d'EPS soient en mesure de s'éloigner d'un certain « habitus sportif » fréquemment forgé par la socialisation sportive vécue à l'adolescence et au cours de la formation professionnelle (Gilles Combaz, Sigolène Couchot-Schiex, Olivier Hoibian, Filles / Garçons : une relation différente à l'EPS, p. 39, Revue EPS n°345, 2011).
- L'injonction pour les filles à pratiquer des activités dites féminines, voire neutres aboutit en fait au renforcement des stéréotypes et préjugés sur les filles (Claire Pontet, Des classes mixtes à l'égalité, encore un long chemin à parcourir, p. 4, Revue Contre-Pied hors-série n°7, 2013).
- Je constate que les filles vivent une exaltation du corps quand les garçons vivent une exaltation des sensations du corps (Yves-Félix Montagne, Carte blanche à Michel Fize, Revue STAPS n°108, p. 28, 2015).
- La mixité est porteuse d'un double visage : certes une opportunité à saisir pour les filles, mais aussi une arène de la production du genre et de la domination masculine (Geneviève Cogérino, Rapport au corps, genre et réussite en EPS, p. 10, AFRAPS, 2017).
- Le déficit culturel des filles au plan corporel et sportif, leurs carences en matière d'imprégnation sportive et culturelle en lien avec les pratiques physiques, les éloignent de la culture scolaire (Marie-Paule Poggi, Gilles Marrot, Fabienne Brière, La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS, p. 148. In Geneviève Cogérino, Rapport au corps, genre et réussite en EPS, AFRAPS, 2017).
- A son insu, le professeur a tendance à valoriser les savoir-faire sociaux et cognitifs dans le cas des élèves filles alors qu'il cherche à valoriser l'engagement moteur des élèves garçons, particulièrement lorsqu'ils sont considérés en échec (Marie-Paule Poggi, Gilles Marrot, Fabienne Brière, La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS, p. 154. In Geneviève Cogérino, Rapport au corps, genre et réussite en EPS, AFRAPS, 2017).
- L'EPS étant considéré comme un domaine masculin, les filles (...) la perçoivent comme étant inappropriée avec leurs rôles sociaux de genre... (Paul Fontayne, L'engagement de l'élève en EPS. La mixité de sexe et de genre, p. 157. In Maxime Travert, Olivier Rey. L'engagement de l'élève en EPS. Dossier EPS n°85, 2018).

📖 Textes

- Selon que l'on est homme ou femme, on manifeste des « sympathies » ou des « antipathies », des goûts en un mot, qui ne trahissent guère les pratiques quotidiennes et les modes de rapport aux corps familiers. Lorsqu'il s'agit de dire « j'aime », « je n'aime pas », ou lorsqu'il s'agit d'être spectateur - situations qui n'engagent à rien - s'exprime tout aussi bien la distance (ou la proximité) que l'on ressent de soi à une pratique donnée, notamment à travers les images dont elle est porteuse. Cette distance est évidemment opérante lorsqu'il s'agit de « choisir » quelle activité physique on va soi-même pratiquer. Mais quand bien même il ne s'agit que de voir ou d'apprécier, on en passe toujours, et de manière le plus souvent inconsciente, par « c'est pour moi », « ce n'est pas pour moi ». Les femmes ne boudent pas le sport spectacle ; mais il les attirera d'autant plus qu'il met en scène des pratiques dans lesquelles prévalent les aspects artistiques, où la performance est appréciée, la rivalité différenciée, pratiques où la musique tient une place prépondérante et qui se déroulent en des lieux fermés, bref des disciplines où elles se reconnaissent et où elles sont, d'ailleurs, largement représentées, montrées. Les hommes pour leur part sont un public acquis aux événements sportifs, a fortiori à ceux qui donnent à voir l'affrontement direct, si ce n'est des rivalités dures, où la performance est seulement quantifiée (par le chronomètre, le score, le classement); bref, ils préfèrent des disciplines qui leur ressemblent (elles se déroulent d'ailleurs en des lieux ouverts), et dont ils sont quasi exclusivement les acteurs (Annick Davaisse, Catherine Louveau, Sports, école, société : la part des femmes, p. 43, Actio, 1991).
- Systématiser la règle de la mixité, l'instituer, ce n'est pas éviter l'écueil d'enseigner davantage une technique que d'éduquer l'élève, écueil relevé par Arnaud (1996) qui considère qu'en devenant sportive, l'EPS a ignoré les adaptations ou les ajustements liés au sexe. Ce qui procède en surface d'un discours égalitaire devient sur le fond un discours de neutralité, en ce sens qu'il efface les caractères identitaires de chaque genre.
- Les motifs d'œuvrer pour l'égalité entre les sexes et de concevoir des enjeux de socialisation et de personnalisation, les projets d'ouverture et de décloisonnement de la sexuation des activités, ne conduisent pas naturellement à la transformation de l'écart culturel qui existe entre les filles et les garçons. Et c'est souvent par souci de neutralité, pour ne "pas faire de différence" que ces motifs et ces

projets ne s'accompagnent pas de modes d'entrées diversifiées dans l'activité, d'objectifs différenciés pour les élèves.

C'est vraisemblablement parce que la mixité n'est pas conçue comme un instrument, un moyen de parvenir à transformer les mentalités que souvent l'écart culturel entre les filles et les garçons est soit maintenu, soit aggravé (Dominique Artus, La mixité en EPS : opinions d'enseignants et d'élèves, Revue Hyper n°230, p. 13, 2005).

- La culture du duel. Une seconde série de remarques des enseignants concerne la pseudo-propension des filles à coopérer, s'entraider, quand les garçons préféreraient s'opposer, s'affronter. La coopération des filles relève souvent d'une simple juxtaposition, d'une succession d'actions spontanées et délibérées qui n'est pas construite par l'exigence d'efficacité. Les filles ne coopèrent pas vraiment car elles n'ont pas éprouvé la nécessité de l'interaction face aux insuffisances de l'exploit individuel, qui est sans doute une étape incontournable des apprentissages, mais qu'elles ne vivent pas. Or, beaucoup d'enseignants affirment que les situations qu'ils proposent aux filles, qui leur semblent pertinentes, motivantes pour elles, ce sont justement les situations d'échanges, de coopération, de relais, de succession ou de juxtaposition des actions. Ils redoutent pour elles le un contre un, le duel, l'engagement et l'opposition, le combat, car ils sont persuadés qu'elles ne s'y engageront pas ou n'y réussiront pas.

Faire apprendre les filles en sports collectifs, ce n'est pas simplement les familiariser à des jeux de balle, d'échange, c'est aussi les confronter systématiquement à une culture du duel, de l'affrontement, mais où la réussite passe par l'utilisation d'atouts plus spécifiquement féminins, comme l'évitement, le mouvement, la feinte, mais aussi et surtout la reconnaissance des intervalles, la précision du temps d'engagement, l'observation des crédits d'actions disponibles, etc.

Elles doivent apprendre à lire le jeu, à se constituer un répertoire de réponses motrices possibles en vivant des situations qui font appel à une dualité de choix : passe ou tir, passe ou débordement. Il s'agit de leur donner en conséquence un bagage technique particulier, de les aider à construire de nouvelles habiletés comme le changement de mains, la protection du ballon par son corps, l'exploration de tactiques et de techniques différentes dans l'espace, le temps, la forme. Les exercices proposés feront plus souvent intervenir un adversaire qu'un partenaire, il faut assumer seule sa progression, être « autonome », apprendre à ruser, à feinter, à induire en erreur (Cécile Vigneron, Sports collectifs : de l'ambition pour les filles. In Geneviève Cogérino, La mixité en EPS, Dossier EPS n°67, p. 83, 2006).

- Au fond, faut-il absolument que les filles soient sportives ? Pour le temps personnel, comme pour les adultes, c'est évidemment affaire de choix, mais précisément, il revient à l'école (et à elle seule), de créer les conditions de la liberté réelle des choix. Si l'on ne veut pas que la reproduction culturelle, sociale et familiale soit seule maîtresse du jeu, l'école doit en effet confronter les filles aux diverses facettes de ce patrimoine. Mais cette question croise une controverse durable dans le monde de l'EPS sur le fait que les sports constituent une référence culturelle pertinente pour l'école ; le caractère éphémère des prestations sportives (à l'inverse des œuvres littéraires, des connaissances scientifiques, etc.) n'aide pas à prendre du recul sur les dérives médiatiques et financières qui entachent le sport de haut niveau. La pente du renoncement est souvent plus tentante. Ainsi la difficulté à enseigner les sports collectifs ou les autres activités d'opposition (de combat ou de raquette) aux filles, ainsi que la stigmatisation des notes toujours plus basses des filles (ou bac notamment, d'environ un point) peuvent conduire à une conception régressive. L'échec relatif des filles dans les activités sportives serait ainsi prétexte à accentuer la part d'activités liées à la santé, à l'entretien de soi ou à... l'air du temps (comme le *step*). Cette « féminisation » non dite des programmes permettrait la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS. Une meilleure égalité des filles devrait donc se payer d'un bien triste retour à « l'éternel féminin » sous sa forme « corps / santé », laissant passion et plaisir, risque et aventure au rôle masculin, hors des initiations scolaires (Annick DAVISSE, Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? p. 88, Revue française de pédagogie, n°171 2010).

MORALE

Citations

- Mais il ne faut pas oublier que la morale est surtout affaire d'attitude et que l'injonction ou le discours moralisateur ont rarement eu un impact sur les élèves (Sébastien Harel, La citoyenneté, que peut-on encore en dire ? Revue EPS n°293, p. 25, 2002).

MOTIVATION

Citations (définitions)

- Par motivation, je n'entends pas seulement le degré de mobilisation de l'énergie du sujet, le degré de persévérance déployé, j'entends aussi l'orientation de son activité cognitive et comportementale ainsi que

les buts qu'il se donne (Christian George, EPS interroge, p. 12. Revue EPS n°196, 1985).

- On considère souvent que pour apprendre, il faut être motivé, et l'on déclare : « il n'apprend pas parce qu'il n'est pas motivé ». Je serais tenté de renverser ce type de logique et de déclarer : il n'est pas motivé parce qu'il n'apprend pas, parce qu'il ne réussit pas (Christian George, EPS interroge, p. 13. Revue EPS n°196, 1985).

- Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Robert Vallerand et Edgar Thill, Introduction à la psychologie de la motivation, p. 18, 1993).

- Le progrès est un des facteurs essentiels de la motivation et de l'insertion sociale (Michel Gerbeaux, Serge Berthoin, La vitesse maximale aérobie à l'école. Dans quelles conditions ? Comment ? p. 147, Dossier EPS n°35, Rencontres chercheurs / praticiens, 2^e édition, 1998).

- La motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas des activités physiques de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs (Jean-Pierre Famose, p. 36, La motivation en EP, 2001).

- La motivation est donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante (Alain Lieury, Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, p. 1, 2006).

- Pour être motivant, il faut être motivé (Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat, Élèves difficiles, profs en difficulté, p. 78, Éditions Chronique sociale, 2006).

- Phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Rolland Viau, La motivation en contexte scolaire, p. 12, 2009).

✍ Citations (motifs / motivation)

- La motivation dépend également de ce que l'on a appris. On considère souvent que pour apprendre, il faut être motivé, et l'on déclare : « il n'apprend pas parce qu'il n'est pas motivé ». Je serais tenté de renverser ce type de logique et de déclarer : il n'est pas motivé parce qu'il n'apprend pas, parce qu'il ne réussit pas (Christian George, EPS interroge, p. 13. Revue EPS n°196, 1985).

- Un individu est d'autant plus motivé par une tâche ou une activité qu'elle est pour lui l'occasion de se sentir libre et compétent (Marc Durand, L'enfant et le sport, p. 84, 1989).

- Mettre un sujet devant un problème dont il n'a pas la solution, c'est lui donner un motif d'apprendre, un mobile pour se transformer ; c'est lui donner la possibilité de se projeter différent dans le futur (Jacqueline Gaugey, Apprendre en gymnastique sportive, Revue EPS n°223, p. 74, 1990).

- Il n'y a motivation que si la conscience est consciente des motifs et si elle adhère à ses motifs (Antoine De La Garanderie, La motivation, P. 13, 1991).

- Le motif, si l'on se réfère à une approche cognitive de la motivation, peut être considéré comme une représentation cognitive d'états futurs désirés (Jean-Pierre Famose, Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, Rôle des représentations, p. 98, Editions Revue EPS, 1991)

- Au paradoxe de voir un enfant faire semblant de jouer ou de participer, s'ajoute avec l'évaluation de l'investissement le risque de contribuer, à notre insu, à son abandon de toute activité physique une fois sa scolarité EPS achevée (Christophe Gernigon, La motivation de l'élève et son investissement en EPS p. 15, Revue EPS n°236, 1992).

- 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).

- La multiplicité des formes de pratique et l'évolution des motivations des élèves doivent nous inciter à proposer des contenus en AS adaptés et diversifiés dont l'évaluation en sera l'engouement suscité ! (Jacotte Sels, Sport scolaire : des questions pour l'avenir, p. 138, In Ce qui s'apprend en EPS, SNEP 1997).

- Il ne peut y avoir d'apprentissage sans motivation de l'élève. Cela signifie que l'enseignant doit être attentif à donner du sens aux situations d'apprentissage en tenant compte des représentations et des aspirations des élèves (Jean-Jacques Temprado, Apprentissage moteur, quelques données actuelles, Revue EPS n°267, p. 23, 1997).

- C'est l'interprétation de la réalité plutôt que la réalité elle-même (c'est-à-dire les succès ou les échecs) qui influence le plus directement la motivation (Jean-Pierre Famose, Motivation et performance motrice, p. 209, Dossier EPS n°35, 2^e édition, 1998).

- Le progrès est un des facteurs essentiels de la motivation et de l'insertion sociale (Michel Gerbeaux et coll., La VMA à l'école. Dans quelles conditions ? Comment ? p. 147, Dossier EPS n°35, 2^e édition, 1998).

- Les situations pédagogiques sont encore plus « motivantes » si elles présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, si elles donnent l'occasion de faire des choix, si elles conduisent à des questions plutôt

qu'à des réponses immédiates et si elles permettent à l'individu de se fixer des objectifs à atteindre (André Giordan, Apprendre ! p. 107, Belin, 1998).

- Les motivations actuelles des élèves baignant dans cette mentalité ludique et hédoniste risquent fort d'être en rupture avec les propositions de l'école, porteuse majoritairement d'une logique traditionnelle, linéaire, compétitive (Bertile Beunard, Que pensent les lycéens de l'éducation physique, p. 76, Revue EPS n°280, 1999).

- La motivation ne peut pas être considérée comme un pré-requis, mais comme une conséquence des actes didactiques (Samuel Josuha, Démocratisation et professionnalité, p. 22, Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ? Actes du colloque d'Orsay, SNEP, 2000).

- Les raisons d'agir des élèves trouvent leur source dans les fondements culturels de la discipline enseignée (Michel Récopé, Susciter des raisons d'apprendre, In Michel Récopé, L'apprentissage, p. 90, Revue EPS, 2001).

- Le degré d'engagement dépend de la perception d'une situation critique et de la nécessité d'y faire face (Michel Récopé, Susciter des raisons d'apprendre, p. 92, In Michel Récopé, L'apprentissage, Revue EPS, 2001).

- Chez ces élèves silencieux, indifférents, chahuteurs, absents ou résistants aux professeurs, le problème n'est pas un manque de motivation ; tous sont motivés, parfois sur-motivés, mais motivés par des mauvaises raisons, des raisons qui ne coïncident pas avec la logique scolaire ou pratique (Jean-Pierre Famose, La motivation en éducation physique et en sport, p. 8, Armand Colin, 2001).

- La question n'est pas de savoir si un élève est motivé mais plutôt de savoir comment, et à quelles fins, et de quelle façon, il est motivé (Jean-Pierre Famose, p. 21, La motivation en éducation physique et en sport, 2001).

- Le vouloir apprendre n'est pas pour autant la certitude de l'apprentissage réussi mais sa condition nécessaire (Philippe Sarremejane, Les trois registres du savoir, p. 68, Revue EPS n°294, 2002).

- Pour impliquer les enfants affectivement, il faut leur donner l'expérience d'un apprentissage réussi (Britt-Mari Barth, Questions, p. 3, Revue EPS 1 n°114, 2003).

- Par des exigences de départ volontairement réduites, l'élève peut entrer plus facilement dans l'activité et y trouver progressivement un intérêt (Nicolas Mascret, p. 65, Comment dépasser « l'impuissance apprise » ? Revue EPS n°309, 2004).

- Déterminer les leviers sur lequel peser pour faire naître et entretenir une motivation d'apprentissage de coordination d'actions spécifiques à une APSA, relève plus d'un art que d'une science, plus d'un savoir être que d'un savoir faire, plus de la sensibilité que de la technique (Didier Reinaudo, Les principes de plaisir en athlétisme, Revue EPS n°312, p. 11, 2005).

- Confronté à un exercice ardu ou périlleux, l'élève verra sa curiosité s'éveiller et sa motivation croître, pour peu cependant que l'exercice soit réalisable. Le défi peut être le moteur de l'action (Didier Reinaudo, Les principes de plaisir en athlétisme, p. 13, Revue EPS n°312, 2005).

- Il convient de jalonner l'apprentissage de tests d'évaluation pour finaliser l'investissement de l'élève ; de la même façon, les compétitions rendent plus digestes les cycles d'entraînement (Didier Reinaudo, Les principes de plaisir en athlétisme, p. 13, Revue EPS n°312, 2005).

- Ce qui tue la motivation, au bon sens du terme – motivation intrinsèque ou motivation extrinsèque autodéterminée –, c'est la contrainte (Alain Lieury, Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, p. 138, 2006).

- En définitive, ce n'est pas l'endurance qui rebute les élèves mais la monotonie des formes de pratique qu'on leur propose (Michel Pradet, L'endurance en milieu scolaire, p. 95. In Grégoire Millet, L'endurance, 2006).

- Un enseignant doit veiller, en cas de succès, à privilégier des causes internes et, en cas d'échec, des causes instables et contrôlables (Jean-Pierre Famose, Jean Bertsch, L'estime de soi, une controverse éducative, p. 55, 2009).

- Les attributions causales influencent les attentes de réussite, le sentiment de compétence, ainsi que l'engagement et la persévérance (Yann Delas, Charles Martin-Krumm, Apprendre à penser « positif » : une des clés de la réussite sportive ? p. 110. In Damien Tessier, La motivation, 2013).

- Il ne suffit pas de savoir ce que l'on veut faire pour être motivé, il faut également s'estimer capable de le faire (Fabien Fenouillet, D'où vient la motivation ? p. 36, Revue Sciences Humaines n°268, 2015).

- Une école qui se veut démocratique ne peut, en aucun cas, faire de la motivation un préalable : ce n'est pas à l'élève de « se motiver », c'est à l'école de le motiver pour les savoirs et la culture (Philippe Meirieu, Peut-on susciter le désir d'apprendre ? p. 42, Revue Sciences Humaines n°268, 2015).

- Le plaisir instantané procuré par une situation d'apprentissage est la dimension présentant le plus d'influence sur la motivation en situation des élèves (Denis Pasco, Cédric Roure, Gilles Kermarrec, La motivation en situation : un levier pour le professeur d'EPS, Revue EPS n°364, p. 11, 2015).

☒ Textes (motivation)

- L'assertion « cet enfant n'est pas motivé », prise au sens strict, n'a pas de sens. Et il faut comprendre tout comportement (même s'il s'agit d'une attitude passive) comme l'émanation d'un choix personnel, donc motivé. Il peut arriver, par exemple, que l'analyse affectivo-cognitive de la situation (par exemple la tâche et le contexte d'apprentissage qui sont proposés), ainsi que l'auto-estimation de ses ressources conduisent un élève à sélectionner des conduites qui ne soient pas favorables à l'apprentissage (un

abandon prématuré par exemple). Néanmoins, ces comportements sont « motivés », au sens où ils correspondent à un but fixé (ne pas apparaître ridicule, par exemple). En conséquence, affirmer d'un élève qu'il n'apprend pas parce qu'il n'est pas motivé, ne peut être recevable sans précisions importantes (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS, p. 100. In Jean Bertsch, Christine Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, 1995).

- Pour maintenir l'engagement motivationnel des individus, et notamment de ceux qui doutent de leurs capacités et qui se sentent menacés, il serait donc souhaitable de modifier leurs buts. Par exemple, leur donner des buts accessibles (...) Mais une telle mesure n'apparaît pas toujours suffisante. Une autre possibilité consiste à modifier le contenu des buts ou des standards de référence, c'est-à-dire inciter les individus à se fixer des buts auto-référés (...) De même, on pourra amener les sujets à développer des compétences particulières : leur apprendre à maîtriser leur état de tension, à mieux focaliser leur attention, à surmonter leur état de stress. (Edgar Thill, Compétence et effort, p. 175, 1999).

- Faire de la motivation un préalable à une situation d'enseignement-apprentissage, c'est renvoyer la réussite de cette dernière à l'aléatoire des histoires singulières ; c'est aussi imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore ; c'est donc, tout à la fois, renoncer à s'appuyer sur la force mobilisatrice des savoirs et se résigner à ce que seuls celles et ceux qui ont déjà découvert – ou pressenti – les satisfactions qu'ils pourront retirer d'un apprentissage soient « motivés » pour s'y engager. C'est pourquoi, afin d'écarter définitivement cette tentation fataliste, il faudrait remplacer, en matière pédagogique, le terme « motivation » par « mobilisation » : pour signifier clairement que le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge – ou même de chercher désespérément à greffer des savoirs nouveaux sur des motivations existantes -, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs que l'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne (Philippe Meirieu, Peut-on susciter le désir d'apprendre ? p. 41, Revue Sciences Humaines n°268, 2015).

✍ Citations (motivation intrinsèque / extrinsèque)

- Si l'on récompense l'engagement d'un individu dans une tâche originellement intéressante pour lui, son investissement à l'égard de cette tâche diminue lorsqu'on cesse de le récompenser (Marc Durand, L'enfant et le sport, p. 81, 1989).

- L'effet négatif des récompenses sur la motivation intrinsèque est dû à une « instrumentalisation » de l'activité, c'est-à-dire à un transfert du lieu de contrôle ou de la causalité (Marc Durand, L'enfant et le sport, p. 82, 1989).

- La motivation intrinsèque a sa source dans l'individu lui-même qui tire son plaisir dans la réalisation de la tâche elle-même (Jean-Pierre Famose, Motivation et apprentissage, p. 127. In Richard Pfister, APS, efficacité motrice et développement de la personne, AFRAPS, 1990).

- Pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse qu'il est nécessaire que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa réussite (Annie Mansy, Aspects théoriques des motivations cognitives, p. 155. In Richard Pfister, APS, efficacité motrice et développement de la personne, AFRAPS, 1990).

- En pédagogie (...) valoriser la motivation intrinsèque et donc préférable pour obtenir des comportements plus persévérants (...) et des attitudes coopératives (Alain Lieury, Fabien Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, p. 66, 2006).

- Lorsqu'un individu est motivé intrinsèquement, il pratique l'activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire directement ; l'activité est volontaire, elle est pratiquée pour elle-même : on parle d'activité autotélique (la source du plaisir est dans l'activité elle-même) ; il s'agit par exemple de toutes les activités spontanées du jeu où seul le plaisir est recherché (Sophie Deslaurier, Plaisir perçu en EPS : quels liens avec la motivation des élèves ? p. 102. In P. Gagnaire, F. Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).

- Force est de constater que beaucoup d'activités et de situations rencontrées dans le cadre du sport et de l'éducation physique ne sont pas intrinsèquement plaisantes (Damien Tessier, David Trouilloud, La motivation autodéterminée, p. 33. In Damien Tessier, La motivation, 2013)

📖 Textes (motivation intrinsèque / extrinsèque)

- Réaliser une tâche pour des raisons extrinsèques, focalise l'élève sur des indicateurs de réussite externes ce qui a tendance à le détourner du processus d'apprentissage. À l'inverse, lorsque la tâche est effectuée pour des raisons intrinsèques, l'apprentissage est vécu comme un moyen de progresser et de satisfaire les besoins psychologiques des élèves ce qui facilite les acquisitions.

Enfin, reconnaître que les élèves puissent avoir des sentiments négatifs (désintérêt, ennui) envers des activités scolaires, faire preuve d'empathie à leur égard et être chaleureux sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée (Philippe Sarrazin, Damien Tessier, David Trouilloud, Climat

motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Revue française de pédagogie n° 157, p. 161-162, 2006).

✍ Citations (buts compétitifs / buts de maîtrise)

- On dira qu'un but est motivant lorsque sa perception ou sa conception par un sujet éveille chez ce sujet un dynamisme latent jusque là (Roger Mucchielli, Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, p. 66, 1972).
- À moins qu'un sujet soit très fortement motivé, il est peu probable qu'il tire profit de la compétition s'il sait qu'il n'a aucune chance de gagner (Barbara Knapp, Sport et motricité, p. 67, Éditions Vigot, 1975).
- Tout adolescent peut connaître le succès s'il est capable de se mesurer à son propre record et s'il est encouragé à ne pas sans cesse comparer son niveau à celui des autres (Barbara Knapp, Sport et motricité, p. 68, Éditions Vigot, 1975).
- Poursuivre le but émotionnel de maîtrise revient à chercher à démontrer, essentiellement à soi-même, de la compétence, en apprenant, progressant et en maîtrisant des tâches qui posent des problèmes (des défis) (...) Quand les individus poursuivent un but compétitif, ils désirent faire la démonstration d'une supériorité vis-à-vis des autres (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS, p. 103. In Jean Bertsch, Christine Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, 1995).
- Le cadre de vie, la pression éducative ont des effets sensibles sur l'adoption d'un but particulier » (...) les parents, les enseignants ou les entraîneurs créent, par la structure générale des informations qu'ils donnent ou des consignes qu'ils prescrivent, un climat psychologique qui influence l'adoption d'un type de but (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS, p. 104. In Jean Bertsch, Christine Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, 1995).
- Les buts auto-référés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus. À l'inverse, les buts socialement référés conduisent à une moindre persistance, à de l'absentéisme, voire à une érosion des performances (Edgar Thill, Compétence et effort, p. 174, 1999).
- Ce sont les buts de compétition qui génèrent de la distraction, de l'anxiété et une menace pour l'estime de soi (Edgar Thill, Compétence et effort, p. 175, 1999).
- Ce n'est pas la performance en soi mais la performance comparée au but qui détermine le degré de satisfaction (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, La fixation du but, p. 200. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, 2003).
- Les buts définis par les groupes culturels et ceux assignés par les enseignants ne peuvent avoir un impact motivationnel que s'ils sont adoptés, sous une forme ou sous une autre, comme des buts personnels (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, La fixation du but, p. 210. In Jacques La Rue, Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, 2003).
- Ce sont les buts qu'ils poursuivent qui donnent un sens à la situation, ou à la tâche, et qui déterminent la direction de leur comportement et la quantité d'investissement qu'ils y consacrent (Jean-Pierre Famose, La motivation en EPS, p. 42. In Carlier G., Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'EP, 2004).
- Un but de maîtrise est favorable à la motivation, tandis qu'un but de performance ne l'est que lorsqu'on est certain de sa réussite (Christophe Guernigon, La motivation à réussir : une dynamique de buts, p. 50. In Damien Tessier, La motivation, 2013).
- Contrairement aux idées reçues, la valorisation de la performance et de la compétition en EPS est source de démotivation pour de nombreux élèves (Nicolas Mascret, Buts d'accomplissement et EPS, p. 88. In Damien Tessier, La motivation, 2013).
- Un élève qui s'engage en EPS ou dans les tâches proposées par l'enseignant en poursuivant des buts de maîtrise-approche adopte un comportement favorable aux apprentissages à la fois moteurs et éducatifs (Nicolas Mascret, L'engagement de l'élève en EPS. Les buts d'accomplissement, p. 78. In Travert M., Rey O., L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n°85, 2018).

📖 Textes (buts)

- Les élèves doivent poursuivre simultanément des buts de maîtrise et des buts compétitifs. Ces deux types de buts peuvent être coordonnés de manière positive afin de réguler ensemble un investissement personnel optimal. La tradition qui consistait à comparer et à contraster les effets différentiels des buts de maîtrise et compétitifs sur les comportements d'accomplissement a conduit à ignorer le fait que, dans la plupart des cas, les élèves, s'ils veulent réussir à l'école, doivent poursuivre les deux types de buts à la fois. Les buts compétitifs sont inextricablement reliés aux buts de maîtrise et d'apprentissage en ce sens qu'il est impossible d'être supérieur aux autres ou d'obtenir des jugements positifs sur l'habileté sans d'abord atteindre un quelconque niveau de maîtrise de la tâche. Une stratégie susceptible de permettre aux élèves de poursuivre à la fois des buts de maîtrise et de performance est de les coordonner en un système d'objectifs complémentaires hiérarchiquement reliés. Par exemple, les buts d'apprentissage peuvent centrer l'attention des élèves sur la production des actions nécessaires pour la maîtrise de la tâche, tandis que les buts de performance peuvent leur faire penser aux conséquences à long terme de ces actions. Relier les buts de maîtrise et de performance de cette manière permet de renforcer leur motivation optimale (Jean-Pierre Famose, La motivation en éducation physique et en sport, p. 86,

Armand Colin, 2001).

Citations (stratégies motivationnelles)

- Les stratégies d'auto-handicap sont utilisées en cas de possibilité d'échec, et principalement dans les situations dans lesquelles un accomplissement implique l'estime de soi ou le sentiment de compétence d'un individu (Edgar Thill, Compétence et effort, p. 181, 1999).
- Les stratégies d'auto-handicap permettent d'obscurcir le lien causal qui existe entre l'acteur et un mauvais résultat. (...) Ce processus permet à l'individu d'attribuer un échec futur à d'autres sources (internes ou externes) que le manque de compétence. En somme, en s'auto-handicapant, les individus peuvent exercer un contrôle sur les types d'attributions émis à propos des résultats (Edgar Thill, Compétence et effort, p. 190, 1999).
- La peur de faire mal devant les autres, de se sentir en situation d'échec est souvent un facteur de démotivation, de recherche d'évitement (Michel Verger, Nathalie Gourson-Verger, p. 37, L'absentéisme en EPS, Revue EPS n°282, 2000).
- Les principales stratégies motivationnelles utilisées dans le but de protéger ou d'augmenter l'estime de soi peuvent être : soit de nature anticipée, donc mises en œuvre avant l'accomplissement de la tâche, soit de nature réactive, c'est-à-dire consécutives à une bonne ou mauvaise performance (Jean-Pierre Famose, La motivation en éducation physique et en sport, p. 213, Armand Colin, 2001).
- En évoquant, ou en se créant, de manière anticipée, des obstacles à sa propre performance, le pratiquant diminue l'implication de son habileté personnelle comme cause probable de l'échec (Jean-Pierre Famose, La motivation en éducation physique et en sport, p. 215, Armand Colin, 2001).
- L'évitement de l'échec est un but à part entière et, à ce titre, est susceptible d'être l'un des ressorts essentiels de la conduite scolaire (Laurent Cosnefroy, Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires, p. 115, Revue Française de Pédagogie n°147, 2004).

Textes (stratégies motivationnelles)

- Les stratégies motivationnelles sont considérées comme étant des pensées ou des comportements conçus par les pratiquants, avant, pendant ou après la réalisation de la tâche, afin de négocier les conséquences affectives susceptibles de découler des situations évaluatives auxquelles ils sont confrontés. Elle sont les moyens par lesquels ils régulent leurs émotions dans ces situations où les risques de mauvaises performance sont élevés et où les échecs et les succès ont des conséquences affectives importantes notamment au niveau de l'estime de soi (Jean-Pierre Famose, La motivation en éducation physique et en sport, p. 211, Armand Colin, 2001).

MOUVEMENT

Textes

- Le mouvement n'a de sens ni d'effets qu'en fonction du projet qui le sous-tend (Guy Azémar, Action et faculté d'adaptation, p. 8, Annales de l'ENSEPS n°4, 1973).

NATATION

Textes

- Pourquoi certains ressentent l'eau comme une deuxième peau protectrice dans laquelle il fait bon vivre et d'autres au contraire, comme un liquide envahisseur, agressant leur intégrité physique et psychique ? (...) La relation à l'eau se joue sur le plan physique mais aussi symbolique. 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, Contre-Pied n°7, p. 72, 2000).

OBSERVATION

Citations

- On peut considérer à juste titre que l'imitation est une activité cognitive complexe (Fayda Winnykamen, EPS interroge... Revue EPS n°232, p. 7, 1991).
- L'acquisition par imitation-modélisation implique à la fois pour les deux partenaires le système cognitif et le système motivationnel (Fayda Winnykamen, EPS interroge... Revue EPS n°232, p. 8, 1991).
- L'observation permet d'élaborer une représentation du résultat à atteindre (Marielle Cadopi, Des

représentations... partout ? In Bui-Xuan G., Gleyse J., Enseigner l'éducation physique, p. 104, AFRAPS, 1993).

- Il est indispensable que les élèves construisent ces compétences pour l'observation destinées à identifier, stabiliser, voire généraliser des connaissances sur la motricité en jeu dans les activités physiques (Jean-Paul Ardin, Ressources des élèves, situation d'apprentissage et co-observation, p. 25, Cahiers EPS de l'académie de Nantes n°28, 2003).

Textes

- La qualité de la lecture par l'enseignant de l'activité de l'élève, c'est-à-dire la signification attribuée à ce que celui-ci produit et donne à voir, est déterminante dans la réussite de ce processus, Le dépassement de l'éternel débutant dépend très largement d'elle,

L'accession à la possibilité d'une lecture compréhensive de cette activité apparaît alors comme la clé de voûte de la compétence à faire apprendre. Pour être compréhensive et déboucher sur des choix didactiques et méthodologiques pertinents, cette lecture doit mobiliser et articuler trois référents :

- sur les contenus d'enseignement de la spécialité pouvant être mis en perspective en fonction des objectifs généraux prioritaires, du niveau de scolarité des élèves, des contraintes horaires, matérielles, etc. Par rapport aux textes de 6^e, il convient donc de parler de choix de contenus d'enseignement par les professeurs plutôt que de définition qui, elle, relèverait d'un travail d'expertise de la spécialité ;

- sur les types d'organisation spontanée de l'élève, avec des indicateurs pour les repérer et dégager les obstacles à franchir du point des contenus d'enseignement ;

- sur les transformations pouvant être mises en perspective et les types d'interventions didactiques pertinentes (consignes, variables, aménagement du dispositif, etc.) pour guider l'activité auto-adaptative de l'élève (CEDRE, Quelques aspects de l'évolution de la discipline EPS, p. 24, Revue EPS n°268, 1997).

(OBJECTIF) OBSTACLE

Citations

- Le principe est ici de mettre l'élève en face d'une tâche qui le mobilise et qui requiert, pour être menée à bien, de surmonter un obstacle qui constitue précisément l'objectif d'acquisition (Philippe Meirieu, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, p. 49, ESF, 1989).

- Les obstacles se caractérisent par la contradiction avec des savoirs antérieurs fonctionnels, par leur caractère durable et par la possibilité de voir surgir à tout instant les savoirs anciens (Jacqueline Marsenach, EPS, quel enseignement, p. 42, INRP, 1991).

- L'obstacle n'est pas le vide de l'ignorance, mais bel et bien une forme de connaissance comme une autre. C'est même un « trop plein » de connaissances disponible et *déjà là*, qui empêche d'en construire de nouvelles (Jean-Pierre Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, p. 40, 1997).

- Un obstacle épistémologique est constitutif de la connaissance achevée (Guy Brousseau, Théorie des situations didactiques, p. 140, Éditions La Pensée sauvage, 1998).

- Nous considérons qu'il convient d'organiser l'enseignement à partir de quelques difficultés tenaces que les élèves arrivent rarement à surmonter. En effet, les résoudre, c'est s'attaquer à des obstacles, c'est-à-dire à des points de résistance constitués par les savoir-faire courants, sans cesse renforcés par leur mise en œuvre dans la vie quotidienne (Jacqueline Marsenach, Chantal Amade-Escot, Les contenus d'enseignement en EPS, p. 78, Dossier EPS n°50, 2000).

Textes

- J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. (Ils) imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point (...) Il s'agit alors non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne (Gaston Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, p. 18, Vrin, 14^e édition, 1989).

- Le problème principal pour l'enseignement, c'est bien ici de retenir, parmi la diversité des objectifs possibles, celui qui se révélera le plus judicieux pour une séquence, ni trop facile à atteindre ni hors de portée des élèves. Ici, l'idée d'objectif-obstacle intervient comme un outil conceptuel important pour mieux pouvoir penser les choses. Martinand s'efforce, on l'aura compris, de coupler ces deux points de vues, ce qui, du coup, les renouvelle partiellement. Au lieu de définir séparément obstacles et objectifs et de les faire s'affronter, il propose *d'utiliser la caractérisation des obstacles comme un mode de sélection des objectifs* (Jean-Pierre Astolfi, L'école pour apprendre, p. 134, 3^e édition, Editions ESF, 1994).

- L'obstacle est constitué comme une connaissance, avec des objets, des relations, des méthodes d'appréhension, des prévisions, avec des évidences, des conséquences oubliées, des ramifications imprévues... Il va résister au rejet, il tentera, comme il se doit, de s'adapter localement, de se modifier

aux moindres frais, de s'optimiser sur un champ réduit, suivant un processus d'accommodation bien connu.

C'est pourquoi, il faut un flux suffisant de situations nouvelles, inassimilables par lui, qui vont le déstabiliser, le rendre inefficace, inutile, faux, qui vont en rendre nécessaire la reprise ou le rejet, l'oubli, la scotomisation – jusque dans ses ultimes manifestations.

Aussi, le franchissement de l'obstacle exige un travail de même nature que la mise en place d'une connaissance, c'est-à-dire des interactions répétées, dialectiques de l'élève avec l'objet de sa connaissance.

Cette remarque est fondamentale pour distinguer ce qu'est un vrai problème ; c'est une situation qui permet cette dialectique et qui le motive (Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, p. 123, Éditions La Pensée sauvage, 1998).

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS

✍ Citations

- Un cycle ne doit pas être défini par l'activité sportive qui lui sert de support, mais par les objectifs qu'il vise (Didier Delignières, Christine Garsault, *Objectifs et contenus de l'EPS. Réflexions prospectives*, p. 13, *Revue EPS* n°242, 1993).

- Le matériel constitue une véritable concrétisation des intentions éducatives de l'enseignant (Marc Durand, *Enseigner l'EPS aujourd'hui*, p. 7, *Revue EPS* 1 n°119, 2004).

PÉDAGOGIE

✍ Citations

- Il s'agit d'une pédagogie qui motive en intriguant et en intriguant à long terme avec l'idée peut être que ce qu'on cherche est finalement plus précieux que ce qu'on trouve (Olivier Reboul, *EPS interroge un philosophe*, *Revue EPS* n°229, p. 13, 1991).

- 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*, *EPS* n°248, p. 36, 1994).

- Il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire pour savoir le faire ; et, plus fondamentalement encore, il ne suffit pas de savoir faire pour faire (Philippe Meirieu, *La pédagogie : entre savoirs et savoir-faire...*, Les Entretiens Nathan, p. 116, 1995).

- La pédagogie est cet art raisonné qui donne à ceux qu'on éduque les moyens et l'envie d'apprendre ce qu'ils ne savent pas (Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, p. 53, (1^{ère} édition 1989), 1997).

- La mère (la pédagogie) a mis au monde une fille (la didactique) sans en revendiquer la maternité, et la fille ne semble pas être fière de sa mère (Michel Develay, *Origines, malentendus et spécificités de la didactique*, *Revue Française de Pédagogie* n°120, p. 61, 1997).

- 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*, p. 78, *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2000).

- Apprendre est toujours une forme de contrainte, la pédagogie c'est cet art qui permet de créer le goût et le plaisir d'apprendre là où il n'est pas forcément présent (Anne Hébrard, *Les singuliers plaisirs pluriels de l'EPS*, *Revue Hyper* n°219, p. 14, 2002).

- Je plaide pour une pédagogie qui explore la complexité de l'acte de transmettre, une pédagogie qui soit un effort pour comprendre ce qui se trame au quotidien dans la classe (Philippe Meirieu, *Entretien*, p. 83, *Le monde de l'éducation*, Septembre 2005).

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

✍ Citations

- C'est l'élève qui apprend et nul ne peut apprendre à sa place... Et puisqu'il n'y a pas deux élèves identiques, il n'y a d'apprentissage réussi que par un enseignement différencié (Philippe Meirieu, *La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? Cahiers pédagogiques* n°286, p. 48, 1990).

- Ce n'est pas parce que l'on a des différences que l'on est inégaux et ce n'est pas parce que l'on est égaux qu'on est identiques. En revanche, c'est le mythe identitaire qui masque et reconduit les inégalités et c'est l'égalité qui autorise et respecte les différences (Bernard Xavier René, *EPS : l'autre différence, in Différencier la pédagogie*, Dossier EPS n°7, p. 99, 1990).

- La grande hétérogénéité des publics scolaires (...) indique d'ailleurs qu'il n'est plus possible d'enseigner sans se soucier de qui apprend. C'est ce qui nous conduit à considérer (...) qu'il faut prendre en compte les

élèves réels, et le sens qu'ils donnent à leurs actions dans les activités scolaires, comme un des angles d'approche pour un travail sur les programmes (GIP Créteil, Quels programme pour quels élèves, Document ronéotypé, p. 3, Rapport IGEN, 1990).

- Le niveau souhaitable de la pédagogie différenciée en EPS rassemble (...) les procédés où les différences ne sont ni éludées, ni contournées, mais au contraire utilisées (Jacques-André Méard, Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, p. 16, 1993).

- Lorsque l'hétérogénéité est comprise par les adolescents, lorsqu'elle ne repose pas sur l'idéologie du don, lorsqu'elle n'est plus un obstacle dans les progrès, et l'assurance que les élèves ont d'en faire, il semble intéressant d'utiliser les différences comme tremplin pour les apprentissages (Jacques-André Méard, Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, p. 17, 1993).

- L'hétérogénéité la plus difficile à gérer se situe au niveau des attitudes (Jacques-André Méard, Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, p. 17, 1993).

- La pédagogie différenciée en EPS mérite de s'élever au rang de souci permanent de l'enseignant, souci qui vise à faire atteindre le minimum à tous et le maximum à chacun (Jacques-André Méard, Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, p. 19, 1993).

- Il n'y a pas de droit à la différence possible sans un droit fondateur à la ressemblance (Philippe Meirieu, L'enseignant dans la crise, Spirales n°8, p. 30, 1995).

- L'enseignant qui tente de différencier son enseignement doit donc reconstituer des mécanismes, des blocages, des façons de raisonner et d'apprendre à partir d'indices parfois insuffisants et qu'il n'est pas simple d'interpréter correctement (Philippe Perrenoud, Programmes, évaluation, projets, Revue EPS n°252, p. 19, 1995).

- Pratiquer une pédagogie active, c'est donc proposer des situations qui confrontent chacun à des objectifs-obstacles spécifiques qui lui conviennent (Philippe Perrenoud, Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! Revue Migrants-Formation n°104, p. 169, 1996).

- La pédagogie différenciée est une pédagogie de la réussite parce qu'elle permet l'individualisation des parcours (Martine Fournier, La pédagogie différenciée, p. 119. In Éduquer et former, Éditions Sciences Humaines, 1998).

- Insensible aux différences, l'École traite de manière « égale » des élèves différents, rendant par là même caduques toutes ses prétentions à l'égalité (Samuel Josuha, p. 20, L'école entre crise et refondation, Éditions La Dispute, 1999).

- L'hétérogénéité ne semble plus un problème insurmontable. Au contraire, elle nourrit aujourd'hui l'inventivité didactique des enseignants, (Pascal Bordes, Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique, Revue EPS n°298, p. 41, 2002).

- 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 tous les jeunes enfants, en ne tolérant aucune inégalité dans la qualité de l'offre pédagogique (Marie Duru-Bellat, L'école pourrait-elle réduire les inégalités ? Revue Sciences Humaines n°136, p. 39, 2003).

- Les buts sont communs à tous les élèves (tenter de respecter le contrat) mais les exigences sont différenciées en fonction du niveau de chacun (Nicolas Mascaret, Comment dépasser « l'impuissance apprise » ? p. 65, Revue EPS n°309, 2004).

- La pédagogie différenciée repose sur le « principe d'éducabilité » qui fait le pari que tout enfant est éducatible (Philippe Meirieu, Profession : pédagogue, p. 43, Revue Sciences Humaines n°145, 2004°).

- L'observation de l'élève au cours de l'apprentissage est le vecteur essentiel de l'adaptation aux différences (Bernard Lebrun, p. 5, Revue e-nov n°3, 2012).

- Le problème est souvent aujourd'hui de construire un cadre structurant pour des individualités dont l'expression des différences et des exigences a fait voler en éclat la possibilité même d'enseigner, même de manière différenciée ! (Philippe Meirieu, Primat de l'individu ou primat du sujet, p. 14, Les cahiers pédagogiques n°503, 2013).

- Il est temps de montrer, en revenant aux sources, qu'elle (*la pédagogie différenciée*) est un projet éminemment subversif, qui ne s'inscrit pas dans le paradigme de l'égalité des chances, mais bien dans celui de l'égalité du droit à l'éducation pour tous (Philippe Meirieu, Primat de l'individu ou primat du sujet, p. 15, Les cahiers pédagogiques n°503, 2013).

Textes

- L'observation que le maître peut faire au cours de son enseignement reste le vecteur essentiel de la différenciation (...). Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement. (...) Différencier la pédagogie de façon rationnelle, c'est en quelque sorte, se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution (Louis Legrand, Pédagogie différenciée. In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, pp. 732-733, 1994).

- Mais il n'est pas possible, pour autant, d'individualiser complètement le fonctionnement d'une classe. Cela, d'ailleurs, ne serait pas souhaitable. La classe est un collectif qui doit se donner des temps de travail communs : l'attention de tous doit être focalisée régulièrement sur les mêmes objets ; l'interaction entre les personnes requiert qu'un langage partagé soit construit et que les mêmes

consignes soient appliquées. Plus encore : on ne tirera vraiment profit d'un temps de travail individuel avec une démarche spécifique que si l'on peut aussi se confronter avec d'autres qui ont travaillé autrement. Et il convient toujours que, régulièrement, le maître recadre le travail et fasse le point, effectue des synthèses, formalise les acquis et indique les objectifs à atteindre par tous. C'est pourquoi la différenciation pédagogique n'est pas l'atomisation de la classe ou la disparition du cadre scolaire au profit du seul tutorat individuel, de l'enseignement à distance ou assisté par ordinateur. C'est, d'abord, *la capacité à alterner différentes méthodes dans la durée*, afin qu'une même notion fasse l'objet d'approches successives et complémentaires. C'est, ensuite, *le fait de ménager des temps de travail individuels* où l'attention du maître portera sur la manière dont chacun travaille, les difficultés qu'il rencontre et les façons possibles de l'aider. C'est, enfin, *la mise en œuvre de « groupes de besoin »*, qui peuvent être centrés soit sur des acquis, soit sur des méthodes : des acquis à reprendre, des notions mal stabilisées, des savoir-faire qui requièrent un entraînement plus systématique, des connaissances à approfondir... ou bien des méthodes qui apparaissent plus adaptées pour faire un exercice, rédiger un texte, réviser une leçon ou un contrôle. L'efficacité de la différenciation pédagogique est donc subordonnée à la richesse de la palette méthodologique de l'enseignant, à sa capacité à puiser dans sa mémoire pédagogique des matériaux, des dispositifs, des méthodes de travail qu'il peut ordonner aux objectifs qu'il cherche à atteindre. (Philippe Meirieu, *Faire l'école, faire la classe*, p. 175, Editions ESF, 2004).

PÉDAGOGIE DE MAITRISE

✍ Citations

- La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise, et s'il existe des critères clairs de ce qu'est atteindre cette maîtrise (Benjamin Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, p. 15-16, Éditions Labor, Bruxelles, 1979).
- Un des points essentiels de la pédagogie de maîtrise était la mise au point de procédures de *feedback* et de remédiation aux différentes étapes de l'apprentissage (Benjamin Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, p. 16, Éditions Labor, Bruxelles, 1979).
- La présence d'objets référencés par rapport à soi et non par rapport aux autres d'une part, et les consignes demandant de tenter d'augmenter ses propres performances d'autre part, constituent l'essence d'un climat de maîtrise (Jean-Pierre Famose, *Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre*, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, *L'apprentissage moteur, Rôle des représentations*, p. 105, Editions Revue EPS, 1991).
- Les aptitudes de départ d'un élève donné prédisent non pas le niveau terminal atteint par celui-ci dans un temps d'enseignement donné, mais bien le temps nécessaire à cet élève pour atteindre le niveau de maîtrise donné (Jean-Louis Guillaumé, *De l'évaluation à la notation*, Revue EPS n°250, p. 31, 1994).
- Le credo de la pédagogie de maîtrise est fondamentalement égalitariste (Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, p. 91, ESF, 1999, 2^e édition).
- L'efficacité de la pédagogie de maîtrise dépend de l'extrême rigueur de la définition des objectifs, de l'évaluation formative, des régulations individualisées (Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, p. 96, ESF, 1999, 2^e édition).

PÉDAGOGIE DU PROJET

✍ Citations

- Nul projet ne prend son sens s'il n'est à la fin, reconnu par un groupe social autre que celui qui l'a engendré (Vers l'éducation nouvelle, n° spécial "Ouvrir l'école, projets d'action éducative, 1981, cité par Jean-Claude Marchal, *La pédagogie du projet, Psycho-pédagogie des APS*, p. 217, Privat, 1985).
- Car, qu'est-ce qui fonctionne vraiment dans les « pédagogies du projet » quand elles ouvrent à une acquisition, si ce n'est le fait qu'elles mettent l'élève « en situation de projet », c'est-à-dire de quête finalisée d'informations (Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, p. 49, ESF, 1989).
- Qui ne donne pas à désirer, qui ne laisse pas entrevoir, d'une manière ou d'une autre, quelles satisfactions insoupçonnées peut livrer la résolution du problème, perd toute chance de mettre l'élève en situation de projet en le mettant simplement en face d'une difficulté (Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, p. 52, ESF, 1989).
- « Être en situation de projet » signifie aussi bien chercher la solution d'un problème auquel on est confronté, chercher à comprendre les raisons d'une difficulté à laquelle on se heurte, chercher la réponse à une question que l'on se pose ou que l'on vous pose, que chercher ce qui pourra donner forme à une émotion, exprimer et communiquer ce que l'on ressent (Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un*

métier nouveau, p. 54, ESF, 1989).

- Le projet comporte un aspect intellectuel, relatif au savoir, et un aspect dynamique relatif au vouloir (Richard Etienne, Anne et René Baldy, Pierre Benedetto, Le projet personnel de l'élève, p. 56, 1992).

- Un projet, c'est d'abord un avenir imaginé et souhaité, qui n'a de force que s'il puise son inspiration au plus profond de l'individu (Pierre Goguelin, Comment faire naître un projet ? p. 30, Revue Sciences Humaines n°39, 1993).

- Il n'y a pas de projet sans problème, sans questionnement, et inversement pas de problème sans projet, pas de questionnement sans une certaine intention de le résoudre (Jean-Pierre Boutinet, Les multiples facettes du projet, Revue Sciences Humaines n°39, p. 21, 1993).

- Le projet a cette double propriété de porter sur ce qui n'existe pas encore et de se détruire dès qu'il se réalise (Jean-Pierre Boutinet, Les multiples facettes du projet, Revue Sciences Humaines n°39, p. 24, 1993).

- C'est l'ensemble des domaines de la vie sociale qui porte la marque d'une culture de l'anticipation (Paul Goirand, Le projet de l'élève, Spirales n°7, p. 109, 1994).

- Le projet prend sa source et son énergie dans les motifs et les aspirations de celui qui a décidé d'agir (Paul Goirand, Le projet de l'élève, Revue Spirales n°7, p. 110, 1994).

- Le projet va permettre d'actualiser des potentialités et d'échapper à la routine (Paul Goirand, Le projet de l'élève, Revue Spirales n°7, p. 110, 1994).

- Tout projet est fragile, sa force est d'être l'expression de la personne et de son identité (Philippe Perrenoud, Rendre l'élève actif, c'est vite dit, Revue Migrants formation n°104, p. 169, 1996).

- Le choix d'une pédagogie centrée sur le projet transforme le rapport d'autorité entre le professeur et les élèves (rapport au pouvoir) et impose de réfléchir très précisément sur les responsabilités qui incombent à l'enseignant, notamment en EPS où l'intégrité physique des élèves est en jeu (Patrick Beunard, La démarche de projet : un enjeu essentiel pour l'élève et l'enseignant, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, p. 6, 2000).

- Pour réussir il faut entreprendre ; pour entreprendre, il faut espérer et pour espérer... il faut réussir (Patrick Beunard, La démarche de projet : un enjeu essentiel pour l'élève et l'enseignant, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, p. 6, 2000).

- Fondamentalement, toute démarche de projet porte en elle les notions d'intentionnalité et de projection dans le temps. Elle procède donc aussi d'une problématique de l'émergence du sujet (Benoît Huet, Le projet par l'action, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, p. 8, 2000).

- Suivre la progression vers son objectif, à travers les étapes successives d'apprentissage est, pour l'élève, une démarche indispensable au développement et à la réalisation de son projet (Claude Boulday, Un cycle d'EPS, vecteur de mise en projet de l'élève, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, p. 22, 2000).

- Développer une stratégie d'enseignement autour de la notion de projet, conduit l'enseignant à répondre de façon différenciée – malgré les difficultés de mises en place et de gestion – à la diversité des élèves (Claude Boulday, Un cycle d'EPS, vecteur de mise en projet de l'élève, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, p. 24, 2000).

- Chez l'élève, l'estime de soi et la prise de conscience de la temporalité sont capitales dans la détermination du projet d'apprendre (Jean-Marc Ermenault, La démarche de projet : quelques déterminants pour des mises en œuvre en EPS, Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°22, p. 30, 2000).

- Ce n'est pas la performance en soi mais la performance comparée au but qui détermine le degré de satisfaction (Jean-Pierre Famose, Philippe Sarrazin, François Cury, La fixation du but, p. 199. In Christine Le Scanff, Manuel de psychologie du sport. L'intervention auprès du sportif, 2003).

- À cet égard, la notion de « pédagogie du projet » est un pléonisme : toute véritable pédagogie met en projet des élèves autour d'un objectif commun. Toute véritable pédagogie structure le groupe à partir du projet. Et amène chaque élève à s'investir dans une tâche à travers laquelle il peut s'exhausser au-dessus de toutes les formes de conformisme et de fatalité... (Philippe Meirieu, Lettre à un jeune professeur, p. 62, Éditions ESF, 2005).

- En s'engageant dans un projet, les élèves portent eux-mêmes sa planification et sa réalisation : ils sont donc acteurs de leur projet et développent ainsi une certaine autonomie sous le regard de leur pairs et de l'enseignant, notamment au niveau du contenu et du rythme à adopter (Catherine Reverdy, Des projets pour mieux apprendre, p. 11, Dossier d'actualité veille et analyses n°82, 2013).

- Un projet entièrement conçu par le professeur ne sera pas acheté par les élèves. Mais il est peu probable qu'un projet proposé par les élèves rejoigne comme par miracle les objectifs de formation du professeur (Philippe Perrenoud, Le projet, un générateur de situations complexes, p. 23, Les Cahiers Pédagogiques n°510, 2014).

- Dans un projet, le professeur cesse de professer pour devenir le garant d'une action collective (Philippe Perrenoud, Le projet, un générateur de situations complexes, p. 23, Les Cahiers Pédagogiques n°510, 2014).

Textes

- Il ne suffit donc pas de dire « Faisons un projet ! ». Il faut que ce projet ait des caractéristiques précises pour avoir la moindre chance de développer une compétence définie. Mais s'il n'y a pas dévolution de ce projet, si les élèves ne se l'approprient pas, aucune dynamique collective ne s'installera. Le projet restera une intention du professeur, à laquelle ils se plieront plus ou moins docilement, comme

à toute consigne. Sans dévolution, pas de véritable projet. Or, pas de dévolution sans partage du pouvoir, donc sans perte de contrôle sur la nature des apprentissages (Philippe Perrenoud, Le projet, un générateur de situations complexes, p. 22, Les Cahiers Pédagogiques n°510, 2014).

PERCEPTION

Citations

- Apprendre à voir, à s'informer, suppose, de la part de l'enseignant, de placer l'élève en situation pertinente de quête d'informations (Jacques Mariot, L'apprentissage perceptif, p. 60, Revue EPS n°239, 1993).
- Pour les écologistes, la perception nécessite l'action, ce qui suppose qu'il soit difficile d'apprendre sans agir (Sabine Cornus, Christelle Marsault, Repenser l'EPS à partir de l'approche écologique, Revue EPS n°302, p. 14, 2003).
- Nous pensons qu'il est nécessaire d'orienter la prise d'informations visuelles de nos élèves vers des repères, des indicateurs les plus concrets possibles afin de les aider à prélever dans l'espace les indices qui, une fois interprétés, leur permettront de sélectionner la réponse motrice la plus appropriée (Christian Joseau, L'observation : le visible et le caché, p. 13, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003).
- Il est de la responsabilité de l'enseignant d'organiser une véritable éducation perceptive en facilitant la lecture du milieu par l'élève (Christian Joseau, L'observation : le visible et le caché, p. 14, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29, 2003).

PERFORMANCE

Citations

- Il serait intéressant que la performance en EPS soit la représentation de ce que peut faire un élève par rapport à lui-même et par rapport à ses propres compétences (Yann Pressensé, p. 23, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°33, 2006).
- La compétence n'est pas directement observable. C'est la condition d'une performance. Elle la rend possible, non aléatoire, prévisible. La compétence est en quelque sorte une promesse de performance (Philippe Perrenoud, Quand l'école prétend préparer à la vie..., p. 46, 2011).
- Nous voulons défendre la performance pour toutes et tous pour éviter de basculer sur une vaste hypocrisie consistant à penser que l'école serait dans un rôle d'institution démocratique et républicaine si, bien qu'attentive, « bienveillante » et « compassionnelle » à l'égard des élèves en difficulté, elle décidait pour leur bien-être que la performance n'est finalement pas faite pour eux. Réintroduire la performance, c'est engager l'EPS sur la voie de la transformation de chacun-e, envisagée comme un dépassement de soi (Anne Roger, Cachez cette performance que je ne saurai voir... Contre-Pied, hors série n°1°, p.5, 2014).
- Source de plaisir et d'estime de soi, importante pour le développement de toutes et tous, la capacité à produire une performance scolaire qui a du sens est un repère que l'on doit garantir à chacun-e (Anne Roger, Cachez cette performance que je ne saurai voir... Contre-Pied, hors série n°1°, p.6, 2014).

Textes

- D'un point de vue idéologique, l'enseignant doit faire le deuil d'une logique sportive qui se satisfait d'un joueur performant. Même si elle y est présente, la performance (au sens sportif du terme) n'est en EPS ni nécessaire, ni suffisante. La différence entre sport et EPS tient ici à la place accordée à la prise de conscience. L'objectif du sportif étant d'être efficace, la réflexion sur ses actions constitue pour lui un moyen d'y parvenir, mais n'est pas indispensable. L'élève, quant à lui, aspire à l'intelligence motrice, c'est-à-dire la capacité d'utiliser son corps de façon pertinente en fonction de la situation. La prise de conscience des sous-jacents de l'action est déterminante, et constitue un objectif à elle seule (Stéphane Roubieu, Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS. Revue e-nov EPS n°4, p. 3, 2013).

PLAISIR

Citations

- Un niveau élevé de plaisir est rapporté par les sujets qui perçoivent le climat de leur classe comme exclusivement de maîtrise ou à la fois de maîtrise et de performance (Stuart Biddle, Marios Goudas, Sport, activité physique et santé chez l'enfant, p. 141, Revue Enfance 2-3, 1994).
- La meilleure formation que l'on puisse donner aux élèves en vue de leur permettre d'avoir dans l'avenir

une vie physique positive n'est-elle pas de leur faire vivre le plaisir de la pratique sportive, ou plutôt de leur permettre de construire une relation de plaisir avec les APS ? (Didier Delignières, Christine Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? p. 158. In René B-X., À quoi sert d'éducation physique et sportive, Dossier EPS n°29, 1996).

- Il n'y a pas de relation évidente, essentielle, entre EPS et plaisir. Cette relation est à construire, dans la logique didactique de la conception des contenus, et dans la gestion pédagogique des séances (Didier Delignières, Christine Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? p. 158. In René B-X., À quoi sert d'éducation physique et sportive, Dossier EPS n°29, 1996).

- Le plaisir ne doit pas être considéré ni comme un « plus » inessentiel, ni comme un moyen pour motiver les élèves et optimiser les apprentissages : nous le considérons comme un contenu d'enseignement, un rapport à soi-même et aux APS qu'il faut aider l'élève à construire et à entretenir (Didier Delignières, Christine Garsault, Apprentissage et utilité sociale : que pourrait-on apprendre en EPS ? p. 160-161. In René B-X., À quoi sert d'éducation physique et sportive, Dossier EPS n°29, 1996).

- (L'heure d'EPS) Cette heure n'a peut-être pas assez de temps pour apprendre à apprendre, mais elle peut apprendre le bonheur d'agir (Louis Thomas, Du mythe d'éducation physique au bonheur des heures d'APS, p. 571. In René B-X., À quoi sert d'éducation physique et sportive, Dossier EPS n°29, 1996).

- Avec les classes très difficiles, il faut d'abord que ça marche, qu'il y ait du plaisir, et la motivation pour apprendre se développe aussi à la suite de l'activité (Marc Barthélémy, L'EPS en banlieue et le renouvellement des questions de laïcité et de citoyenneté, Dossier EPS n° 35, p. 30, 1998).

- Pour résumer, un travail sans bonheur, sans plaisir est source de tous les rendez-vous avec Lucifer (Daniel Herrero, Rugby et handball : motiver les joueurs, motiver l'équipe, p. 226, Dossier EPS n°35, 2^e édition, 1998).

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

- Le plaisir immédiat est recherché dans l'épanouissement des sens (Jean-Claude Smondack, Être autonome, c'est-à-dire ? Revue Hyper n°209, p. 5, 2000).

- Le plaisir vient, en fait, de l'aboutissement du projet même si le projet passe par l'effort et l'apprentissage (Didier Delignières, Plaisir et compétences, Contre-pied n°8, SNEP, p. 43, 2001).

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

- Le plaisir de pratiquer est en fait un préalable à l'insatisfaction pour apprendre (Philippe Gagnaire, François Lavie, La dialogique plaisir / insatisfaction comme moteur de l'évolution des conduites, p. 15, Revue Hyper n°220, 2003).

- (Le plaisir) Plus on l'éprouve et plus on en a envie (Entretien avec Patrick Gras. Guy Haye, Présentation du tutorat scientifique du groupe Plaisir de l'AEPEPS. Revue Enseigner l'EPS n°222, p. 14, 2003).

- Si le plaisir peut se trouver dans une activité ponctuelle, la joie ne s'éprouvera que dans un apprentissage réussi grâce à un travail bien fait, et une assiduité sans faille (Jean-Luc Ubaldi, Serge Philippon, Réseau d'éducation prioritaire. Quelle EPS ? Revue EPS n°299, p. 70, 2003).

- Le plaisir d'apprendre est loin d'être partagé par tous les élèves (Claudine Blanchard-Laville, Les émotions à l'aube de la vie psychique : apports de la psychanalyse, p. 53. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Avant même de débiter un cycle d'enseignement, les a priori favorables ou défavorables des élèves sont liés aux ressentis de plaisir ou de déplaisir projetés dans la pratique (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 81. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Lorsque la question des élèves n'est plus « à quoi on joue ? » mais « est-ce que c'est noté ? », il devient urgent pour l'enseignant de renouer le dialogue avec eux, de transmettre le plaisir d'agir et d'apprendre (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 83. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Alors que cette discipline s'appuie sur des jeux sportifs, une didactisation excessive parvient rarement à procurer aux élèves le plaisir de participer (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 89. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Pour susciter le plaisir d'apprendre, il faut que les élèves voient leurs enseignants apprendre et surtout aimer le faire (Roland Viau interviewé par Jean-Michel Zakhartchouk, Motiver, qu'est-ce que cela veut dire ? Les cahiers pédagogiques n°429-430, p. 8, 2005).

- Seul le plaisir éprouvé permet aux élèves d'avoir une quantité de répétitions suffisantes pour leur permettre de progresser (Didier Reinaudo, p. 15, Les principes de plaisir en athlétisme, Revue EPS n°312, 2005).

- On devrait associer effort et douleur, quand on sait que la sécrétion d'endorphines (qui devraient justement combattre la douleur) apparaît lorsque l'effort s'allonge au point que l'on ne devrait pas pouvoir le supporter. Le plaisir advient alors au-delà du seuil de sécrétion d'endorphine, lorsque la souffrance est maîtrisée et que ne compte plus la sensation de planer (G. Bui-Xuân, Plaisir et sport, p.

32. In Philippe Gagnaire, François Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).

- La motivation est donc la conséquence d'un besoin, et le plaisir la conséquence de la satisfaction de ce besoin grâce à un comportement motivé (Sophie Deslaurier, Plaisir perçu en EPS : quels liens avec la motivation des élèves ? p. 101. In Philippe Gagnaire, François Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).

- Une didactique du plaisir est avant tout une didactique qui favorise l'apprentissage, et plus précisément qui autorise l'accès de chacun à un niveau significatif de compétence dans quelques APS (Didier Delignières, Christine Garsault. Apprentissage, culture et utilité sociale : la question du plaisir en EPS, p. 179. In Philippe Gagnaire, François Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).

- La motivation pour faire du sport est basée essentiellement sur le plaisir. Plaisir de transpirer, de progresser, de réaliser, éventuellement de gagner, mais le plaisir essentiel est d'être ensemble, de faire des choses ensemble, de partager des joies, des émotions avec d'autres (Jean-Pierre Colin, Le concept de rencontre dans le sport scolaire, p. 145. In Philippe Gagnaire, François Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).

- Cultiver le plaisir des élèves en EPS c'est satisfaire au plaisir immédiat en dynamisant des raisons d'agir mais aussi amplifier des sentiments d'insatisfactions suscitant de bonnes envies d'apprendre (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver le plaisir des élèves en EPS, une condition pour l'apprentissage, p. 186. In Philippe Gagnaire, François Lavie, Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité, AFRAPS, 2007).

- Le plaisir ressenti est d'autant plus intense qu'il est le fruit d'un travail, d'un apprentissage (Guy Haye, Didier Delignières, Plaisirs et déplaisirs, p. 19. In Haye G., Le plaisir, 2011).

- Le plaisir d'œuvrer ensemble (...) constitue une ressource pour s'engager dans une démarche de projet (Jean Corneloup, Le plaisir, une construction sociale, p. 32. In Haye G., Le plaisir, 2011).

- Le plaisir n'est pas un problème, seule son absence en est un (Guy Haye, Plaisirs et déplaisirs, p. 15-16. In Haye G., Le plaisir, 2011).

- Le plaisir est produit par l'action autant qu'il produit l'action (Gilles Bui Xuân, Le plaisir, un fait conatif total. In Haye G., Le plaisir, p. 49, 2011).

- Des traces incorporées de plaisir donnent l'envie de renouveler ce plaisir (Philippe Gagnaire, François Lavie, Comprendre la dynamique plaisir-déplaisir en EPS, p. 18, Revue Enseigner l'E.P.S n°258, 2012).

- À la fois besoin et énergie mobilisatrice, le plaisir conduit *in fine* à une certaine puissance d'exister qui est émancipatrice et génératrice de projets d'action de plus en plus ambitieux (Philippe Gagnaire, François Lavie, Comprendre la dynamique plaisir-déplaisir en EPS, p. 21, Revue Enseigner l'E.P.S n°258, 2012).

- Le plaisir d'agir ne s'apprend pas, il s'éduque ! (Philippe Gagnaire, François Lavie, Comprendre la dynamique plaisir-déplaisir en EPS, p. 21, Revue Enseigner l'E.P.S n°258, 2012).

- Le plaisir est à la fois une finalité éducative en ce sens qu'il favorise l'épanouissement de la personne, sa puissance d'exister et un moyen pédagogique car il peut créer une dynamique mobilisatrice (Philippe Gagnaire, François Lavie, Compétences attendues et plaisir en EPS : d'un cadre prescriptif à un cadre proscriptif. Revue Enseigner l'E.P.S n°260, p. 2, 2013).

- Le plaisir n'est pas le but de l'EPS, mais il constitue cependant le moyen d'en atteindre les finalités et les objectifs, inaccessibles sans son entremise (Philippe Gagnaire, François Lavie, Plaisir et EPS : pour une pédagogie de la mobilisation, Revue EPS n°365, p. 14, 2015).

- Vouloir réhabiliter le plaisir en EPS ne peut se limiter à s'appuyer sur le plaisir éprouvé par les élèves (Yves Bruant, Quelles stratégies pédagogiques face aux adolescents d'aujourd'hui ? p. 15, Revue EPS n°366, 2015).

- L'important reste qu'une pédagogie de la mobilisation engendre des plaisirs sains et que de sains plaisirs engendrent une saine mobilisation (Philippe Gagnaire, François Lavie, Plaisir et EPS : pour une pédagogie de la mobilisation, Revue EPS n°365, p. 16, 2015).

- Si l'on souhaite que les élèves développent des compétences, habiletés et poursuivent des activités physiques extrascolaires, il est important de rendre les cours d'EPS les plus plaisants possible pour eux (Vanessa Lentillon-Kastner, Gianpaolo Patelli, Effet de l'alternance des formes de groupement sur le plaisir ressenti en éducation physique et sportive. Revue STAPS n°116, p. 64, 2017).

- Il serait temps que notre système éducatif, dans sa recherche de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire, comprenne que l'effort, la concentration, la ténacité et la rigueur ne sont pas forcément des valeurs antinomiques de celles de jeu et de plaisir pris en cours et à l'école (Gaëlik Razimbaud, Jérôme Jeantot. Le jeu du banco en sports de raquettes, p. 13. Revue Enseigner l'EPS, n°273, 2017).

☐ Textes

- Si le plaisir peut se trouver dans une activité ponctuelle, la joie ne s'éprouvera que dans un apprentissage réussi grâce à un travail bien fait et une assiduité sans faille. Il est fondamental qu'un élève ait l'occasion de ressentir cette "joie" du travail bien fait, fusse en EPS, au moins une fois dans sa scolarité. Le plaisir n'est pas interdit mais il ne peut pas fonder une démarche en EPS. Il s'agit donc de faire passer l'élève du plaisir de s'éprouver ou se perdre, à la joie de progresser, d'apprendre, de se transformer (Jean-Luc Ubaldi, Serge Philippon, Quelle EPS ? p. 70, Revue EPS n°299, 2003).

- Aux yeux des élèves, le plaisir, en EPS, pourrait se résumer à cette formule : « s'éclater avec les copains ». Les dimensions ludique, compétitive et conviviale sont omniprésentes. L'EPS offre une belle occasion de s'amuser ou de se défouler à plusieurs. Les élèves inscrivent le plaisir dans leur mode d'existence. Les valeurs qu'ils attribuent à l'EPS s'opposeraient à celles d'une école qui privilégie l'utile, le sérieux, voire l'ennuyeux (Philippe Gagnaire, François Lavie, Cultiver les émotions des élèves en EPS. p. 88. In Luc Ria, Les émotions, 2005).

- Ainsi le risque est grand : l'école apparaîtrait à nos élèves comme un médicament amer qu'il leur faut avaler maintenant, afin de s'assurer pour plus tard, un plus tard d'ailleurs fort indéterminé, des bonheurs promis, sinon certains. L'école verserait dans la résignation à un présent fade, voire ennuyeux, comme condition de la réussite.

Je n'accepte pas que tant d'heures passées à l'école s'ensevelissent dans le morne ; je n'accepte pas que tant de chefs-d'œuvre dont l'école est dépositaire perdent leur saveur – et ne servent pas d'instruments aux relations (Georges Snyders, J'ai voulu qu'apprendre soit une joie, p. 129, 2008).

PRATIQUES D'ENTRETIEN

✍ Citations

- Ces techniques (pratiques d'entretien corporel) mettent l'adolescent en prise directe avec son corps sans le médiateur externe d'un temps à réaliser, d'un score à battre ou d'un match à gagner (Marie-Christine Aubray, La question du corps convoqué, Université d'été Houlgate, p. 43, 1995).

- Et c'est là où réside la richesse des pratiques d'entretien corporelles. Si ce corps, par l'intermédiaire de telles pratiques, se révèle être apaisé, pourquoi pas beau (dans le fantasme), en tout cas renarcissisé et donc moins dangereux, alors l'adolescent pourra se sentir mieux dans sa "peau" et donc mieux dans sa "tête" (Marie-Christine Aubray, La question du corps convoqué, Université d'été Houlgate, p. 44, 1995).

PRATIQUE DE RÉFÉRENCE

✍ Citations

- Prendre les pratiques sociales comme référence ne veut pas dire les faire entrer dans l'école telles quelles, mais les considérer comme un repère et mesurer et justifier les écarts entre elles et les pratiques scolaires (Paul Goirand, Référence culturelle et transposition didactique, p44, Revue Contre pied 1, 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, p46, Revue Contre pied 1, 1997).

- (L'EPS) est le résultat d'une conjonction d'oppositions multiples dont les origines se trouvent dans la différence des références (...) ces différences la constituent (...) la référence est un enjeu fondamental de cette discipline, une des clés de son identité (André Terrisse, La référence dans l'enseignement de l'EPS, p125, In André Terrisse, Didactique des disciplines. Les références au savoir, De Boeck, 2001).

PRISE DE CONSCIENCE

✍ Citations

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

- L'élève apprend mieux après avoir identifié les mécanismes qui conduisent à la réussite (Daniel Deriaz, Bernard Poussin, Jean-François Grehaigne, Sports collectifs. Le débat d'idées, p. 82, Revue EPS n°273, 1998).

- Nous pensons que l'enjeu de la formation scolaire est pour les élèves d'apprendre à réfléchir, à élaborer consciemment des réponses aux problèmes que nous leur posons, quelle que soit l'activité proposée (Alain Barbot, Sports de combat de préhension en EPS : "Le pari de l'émotion, de l'intelligence et du social", p. 17, Les cahiers du CEDRE N°5, 2006).

PRISE DE DÉCISION

Citations

- Décider c'est toujours faire un pari, personnel ou concerté, et accepter de risquer la subjectivité de son jugement et l'efficacité de ses actions (Jean-Jacques Temprado, Les apprentissages décisionnels en EPS, p. 133, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, Apprentissage moteur, rôle des représentations, Editions Revue EPS/STAPS, 1991).
- L'efficacité de l'activité décisionnelle dépend donc d'abord de la possibilité d'élaborer, en temps réel, une représentation temporaire et spécifique qui permet d'interpréter la situation et de planifier des solutions pour la résoudre (Jean-Jacques Temprado, Les apprentissages décisionnels en EPS, p. 133, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, Apprentissage moteur, rôle des représentations, Editions Revue EPS/STAPS, 1991).

PROBLÈME

Citations

- Un problème moteur est une tâche motrice dont le niveau de difficulté objective déborde les capacités actuelles d'adaptation de l'élève (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, p. 29, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).
- C'est (...) le rapport entre difficulté objective et possibilité du sujet qui occasionne un problème moteur (Jean-Pierre Famose, Apprentissage moteur et résolution de problèmes, p. 29, In Jean-Pierre Famose, Philippe Fleurance, Yves Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations, 1991).
- Un problème est donc un instrument de déstabilisation qui introduit un décalage entre ce que sait faire l'élève à un moment donné et les exigences de la tâche, qui l'engage à élaborer de nouvelles représentations et procédures, c'est-à-dire apprendre (Raymond Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, p. 23, Éditions INRP, 1995).

Textes

- Un problème est donc un instrument de déstabilisation qui introduit un décalage entre ce que sait faire l'élève à un moment donné et les exigences de la tâche, qui l'engage à élaborer de nouvelles représentations et procédures, c'est-à-dire apprendre. Le problème ne joue son rôle que s'il est :
 - suffisamment près de ses connaissances disponibles pour être « assimilé »,
 - et suffisamment éloigné pour le faire rencontrer des « obstacles » et l'engager à transformer sa manière actuelle de penser et de travailler (Raymond Dhellemmes, EPS au collège et athlétisme, p. 23, 1995).

PROGRAMME

Citations

- L'essentiel n'est pas le strict respect d'un « programme », c'est la réalisation d'objectifs d'apprentissage, ce qui est différent (Philippe Perrenoud, Programmes, évaluation, projets, revue EPS n°252, p. 17, 1995).
- (Les programmes) prennent vie parce que l'enseignant y projette des significations puisées dans sa culture de base et sa formation professionnelle (Philippe Perrenoud, Programme, évaluation, projet, Revue EPS n°252, p. 17, 1995)
- Le véritable auteur d'un programme, c'est son lecteur (Philippe Perrenoud, Programme, évaluation, projets, Revue EPS n°252, p. 18, 1995).
- La distinction entre programme d'apprentissage et programme d'éducation s'est imposée à nous comme un obstacle. Alain Hébrard (Entretien, Cahiers pédagogiques n°361, p. 10, 1998).
- Un programme est d'abord un contrat social et pédagogique entre les enseignants, la société et les jeunes (Alain Becker, Christian Couturier, Michel Fouquet, LE SNEP et les programmes, Revue EPS n°281, p. 13, 2000).
- Le texte des programmes doit rester un texte de politique éducative définissant clairement la nature et les ambitions de l'EPS (Alain Hébrard, EPS interrogée, Revue EPS n°312, p. 9, 2005).

PROJET (PERSONNEL)

Citations

- Le développement d'une image de soi dévalorisée par les échecs successifs génère un sentiment

d'incapacité et une attitude systématique de négation de tout projet personnel face à un avenir que les élèves ne veulent pas imaginer (Bernard Roméo, L'EPS en zone d'éducation prioritaire, Revue EPS n°216, p. 65, 1989).

PROJET PÉDAGOGIQUE

✍ Citations

- (Le projet pédagogique) Il concilie les souhaits et les différentes possibilités offertes aux élèves en vue d'une pédagogie de la réussite (Jean-Jacques Rousseau, Le projet pédagogique d'EPS, p.7, Revue EPS n°198, 1986).
- Il n'est jamais de pédagogie sans projet (Georges Bonnefoy, p. 66. In Gilles Bui-Xuan, Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, 1989).
- Le projet peut permettre de répondre à l'exigence de démocratisation et de réussite scolaire par la mise en place de stratégies pédagogiques différenciées s'adaptant aux caractéristiques des élèves selon l'établissement... (Georges Bonnefoy, p. 68. In Gilles Bui-Xuan, Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, 1989).
- Le projet n'a de sens que dans la mesure où il intègre dans son application des mécanismes de régulation par des feed-back (Pierre Therme, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, p. 172, 1995).