

Dossier d'accompagnement du CM : Estime de soi et connaissance de soi (partie sur l'estime de soi)

Références des auteurs cités

- W. James, *The principles of psychology*, Holt, New-Ork, 1890.
- S. Coopersmith, *Manuel de l'inventaire de l'estime de soi*, EAP, Paris, 1984.
- J.-P. Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, Armand Colin, Paris, 2001.
- J.-P. Famose, F. Guerin, P. Sarrazin, *Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive*, in O. Rasclé et P. Sarrazin, *Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005.
- C. André, *Imparfaits, libres et heureux. Pratiques de l'estime de soi*, Editions de Noyelles, Paris, 2006.
- M. Rosenberg, *Conceiving the self*, Basic Books, New-York, 1979.
- S. Harter, *The determinants and mediational role of global self-worth in children*, in N. Eisenberg, *Contemporary issues in developmental psychology*, John Wiley, New-York, 1987.
- S. Harter, *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*, in *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*, Plenum Press, New-York, 1993.
- J.-P. Famose, *Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens*, in Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé ».
- J.-F. Amadiou, *Le poids des apparences*, Odile Jacob, Paris, 2002.
- D. Delignières, M. Fortes & G. Ninot, *The fractal dynamics of self-esteem and physical self. Nonlinear Dynamics in Psychology and Life Science*, 8, 2004.
- S. Harter, *The Self-Perception Profile for Children*, University of Denver, Denver, 1985.
- K. Troadec, *Stratégies attributionnelles d'autocomplaisance chez les joueurs de tennis*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris-XI, Orsay, 2002.
- A. Ehrenber, *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, Paris, 1991.
- A. Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*, O. Jacob, Paris, 1998.
- J.-F. Amadiou, *Le poids des apparences*, Odile Jacob, Paris, 2002.
- A. Braconnier, D. Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, O. Jacob, Paris, 1998.
- D. Lebreton, *L'adolescence à risque*, Collection Mutations, Autrement, Paris, 2002.
- P. G. Goslin, *Les conduites à risque à l'adolescence*, A. Colin, Paris, 2003.
- X. Pommereau, *Quand l'adolescent va mal*, J.-C. Lattès, Paris, 1997.
- E. L. Deci, *Intrinsic motivation*, New-York, Plenum, 1975.
- J. C. Nicholls, *Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*, Psychological Review n°91, 1984.
- D. Delignières, *Education Physique et Sportive: Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* Actes du Colloque National du SNEP, 18-19 Mars 2000, SNEP, Paris, 2001.
- D. Delignières, *Plaisir et compétences*, Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001.
- M. Pieron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992.
- R. Champagnol, *Activation et motivation : théorie de la consistance et leur utilisation en pédagogie*, in Revue Française de Pédagogie n°34, 1976.
- J.-L. Ubaldi, *Une EPS de l'anti-zapping*, in Revue EPS n°309, 2004.
- J.-L. Ubaldi, *L'EPS dans les classes difficiles - Entre fils rouges et lignes jaunes*, Dossier EPS n°64, Ed. Revue EPS, Paris, 2006.
- A. De Peretti, *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de réussite ?*, Cahiers pédagogiques n°277, 1989.
- J.-A. Méard, *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, Revue EPS n°241, 1993.
- C. Ames, R. Ames, *Systems of student and teacher motivation : Towards a qualitative definition*, Journal of Educational Psychology n°76, 1984.
- J. Epstein, *Effective schools or effective students ? Dealing with diversity*, in R. Haskins & B. MacRae (Eds), *Policies for America's Public Schools*, Norwood, NJ : Ablex, 1988.
- C. Pineau, *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS n°237, 1992.
- Ecrit 2 Agrégation interne Dijon
L. Crognier & R. Leca

R.Lippit, R.K.White, *An experimental approach of leadership and group life*, in G.Swanson, T.Newcomb, J.Hartley, *Readings in social psychology*, Holt, New-York, 1947.
B.Cyrulnik, EPS interroge, in Revue EPS n°309, 2004.
O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980.

Définition de l'estime de soi

W.James : « *L'estime de soi est de deux sortes : la satisfaction et le mécontentement de soi* ».
The principles of psychology, Holt, New-Ork, 1890.

S.Coopersmith : « *Expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable important* »
Manuel de l'inventaire de l'estime de soi, EAP, Paris, 1984.

J.-P.Famose : « *L'estime de soi représente le composant évaluatif et affectif du concept de soi* ».
La motivation en éducation physique et en sport, Armand Colin, Paris, 2001.

J.-P.Famose, F.Guerin, P.Sarrazin : « *Cela signifie être plus ou moins fier de soi et de son comportement, et avoir une image générale de soi-même plus ou moins positive. Autrement dit, l'estime de soi fait référence au jugement qualitatif et au sentiment attaché à la description qu'on assigne au soi* ».
Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive, in O.Rasclé et P.Sarrazin, *Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005.

J.-P.Famose : « *L'émotion semble être un élément que l'on rencontre partout lorsque l'évaluation de soi est en question. Les mesures de l'estime de soi corréleront fortement avec des variables affectives. L'estime de soi montre une association positive avec la satisfaction de la vie, avec l'affect positif, et une association négative avec l'anxiété, l'impuissance et la dépression* ».
Connaissance de soi et estime de soi en EPS, Cours CNED 2006.

J.-P.Famose : « *Ces études ont montré, de manière répétée, que l'estime de soi globale est inextricablement liée aux évaluations de soi dans le domaine de l'apparence physique. Tout au long de la vie, les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes (...) l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi* »
Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens, in Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé ».

La prévalence de l'apparence physique dans l'estime de soi

J.-P.Famose : « *Ces études ont montré, de manière répétée, que l'estime de soi globale est inextricablement liée aux évaluations de soi dans le domaine de l'apparence physique. Tout au long de la vie, les corrélations entre l'apparence physique perçue et l'estime de soi sont exceptionnellement hautes et robustes (...) l'évaluation de sa propre apparence physique prend la prévalence sur tous les autres domaines prédicteurs de l'estime de soi* ».

« *Pourquoi l'estime de soi est-elle ainsi reliée aussi fortement à l'apparence physique? Une première réponse est que le domaine de l'apparence physique est qualitativement différent des autres domaines, en ce sens qu'elle est une caractéristique omniprésente du soi, toujours sous le regard des autres. En revanche, le fait d'être bon dans des domaines tels que la compétence scolaire ou sportive, l'acceptation sociale avec les pairs, la conduite, où la moralité est plus spécifique au contexte. A cela s'ajoute une autre réponse. Il y a un facteur critique qui contribue fortement à cette importance du soi physique. Il s'agit de l'accent que la société contemporaine met sur l'apparence physique à tous les âges de la vie. Les films, la télévision, les magazines, les clips vidéo, et la publicité soulignent tous*

l'importance de l'apparence physique. Ils valorisent des modèles physiques de garçons et filles que l'on doit imiter ».

Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens, in Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé ».

Les biais attributionnels et les stratégies d'auto-handicap

J.-P.Famose : *« 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. Elles sont les moyens par lesquels ils régulent leurs émotions dans ces situations où les risques de mauvaises performances sont élevés et où les échecs et les succès ont des conséquences affectives importantes notamment au niveau de l'estime de soi (...) Elles sont certes efficaces pour maintenir ou protéger l'estime de soi, mais, pour la plupart, elles se traduisent par une baisse de la performance et par un effet négatif sur l'apprentissage ».*

« Trouver des excuses pour pouvoir attribuer sa performance à autre chose qu'à une mauvaise habileté est la logique générale de l'ensemble des stratégies motivationnelles d'auto-handicap. Elles consistent paradoxalement, dans le but de sauvegarder l'estime de soi, à se créer soi-même des obstacles sur la route de son propre succès ou de son propre progrès. De tels comportements servent d'excuses aux pratiquants afin de leur permettre d'éviter de paraître incompetent et donc de préserver l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Au lieu d'utiliser une stratégie consistant à s'investir davantage et à s'engager dans la recherche de progrès, certains pratiquants, afin d'éviter une diminution de l'estime de soi, préfèrent s'engager dans des activités conçues de telle sorte qu'elles rendent l'échec attribuable non pas à un manque de compétence mais à des événements internes n'ayant pas de conséquences affectives, ou encore à des circonstances extérieures ».

La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001.

Rosenberg : *« Ainsi l'individu s'efforce d'exceller sur ce qu'il valorise et il valorise ce sur quoi on excelle ».*

Conceiving the self, Basic Books, New-York, 1979.

E.Thill : *« 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 (...) Les stratégies d'auto-handicap permettent d'obscurcir le lien causal qui existe entre l'acteur et un mauvais résultat. Ceci peut être réalisé en revendiquant un symptôme ou en adoptant un comportement avant l'occurrence de l'événement redouté. 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 ».*

« Les stratégies d'auto-handicap consistent à placer ou à revendiquer des obstacles qui contrecarrent la réalisation d'un accomplissement personnel, de façon à se fournir soi-même (ou à autrui) des attributions externes quand un résultat positif apparaît incertain ».

Compétence et effort, PUF, Paris, 1999.

Sujets à haute et sujets à basse estime de soi

J.-P.Famose : *« La basse estime de soi n'est pas une question d'être convaincu que l'on est mauvais. C'est simplement le manque de conviction ferme que l'on est bon ».*

Connaissance de soi et estime de soi en EPS, Cours CNED 2006.

Les différences entre filles et garçons

J.-P.Famose : « *Il existe une diminution forte dans l'estime de soi des filles en fonction de l'âge et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons* ».

« *Pour les hommes, l'intelligence, la compétence au travail, l'habileté sportive, la richesse et le pouvoir sont d'autres voies pour une évaluation positive aux yeux des autres aussi bien qu'à leurs propres yeux* »

Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens, in Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé ».

L'estime et la connaissance de soi dans les programmes

Programme de la classe de sixième, 1996 : « *Dans le cadre du développement de la connaissance de soi, on veille à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une image de soi positive. À cette fin, on privilégie les objectifs suivants :*

- *développer les perceptions sensorielles,*
- *surmonter les appréhensions et savoir prendre les décisions liées à l'action motrice* »

Programme de la classe de sixième, 1996.

Programme du cycle central, 1997 : « *Le désir de réussite et de connaissance de soi est à soutenir : l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celles relatives à la connaissance des résultats et à leur évaluation. L'enseignant valorise les réussites et veille à rendre acceptables les échecs, comme une expérience nécessaire sur la voie du progrès* ».

Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000 : « *En classe de seconde, les publics lycéens sont diversifiés. En premier lieu parce que les élèves sont le plus souvent issus de collèges très divers. La nature des activités physiques, sportives et artistiques travaillées, la quantité de pratique effective, la confrontation aux groupements d'activités des programmes du collège, le niveau des compétences et des connaissances acquises sont autant de sources de divergences. Ensuite, les morphologies, les goûts et les motivations, les projets personnels, les difficultés possibles de l'image de soi, ajoutent à la diversité. Enfin, le passage du collège vers le lycée entraîne une certaine déstabilisation et nécessite la construction de nouveaux repères* ».

Programme pour les CAP, les BEP et les Bac pro, 2002 : « *La discipline favorise ainsi la réussite dans les apprentissages, particulièrement les apprentissages moteurs, elle permet un progrès dans les activités physiques, aide à prendre ou reprendre confiance en soi, elle initie l'envie de poursuivre une pratique physique régulière et participe à la lutte contre l'échec* ».

« *L'éducation physique et sportive vise à la recherche du bien-être, de la bonne santé et de la forme physique. Elle favorise le développement optimal des ressources personnelles. Elle bâtit une image positive du corps qui contribue à l'estime de soi. Grâce au plaisir pris, aux efforts consentis, aux progrès réalisés, les jeunes en formation comprennent les bénéfices d'une participation à une activité physique régulière tout au long de la vie* ».

Estime de soi et santé

Organisation Mondiale de la Santé : « *La santé est un état de complet bien-être physique, moral et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* »
1946.

Christophe André : « *Un ego en bon état de marche est un outil précieux pour la survie et la qualité de vie* ».

« *Dès que la vie devient difficile, les insuffisances de l'estime de soi se révèlent impitoyablement. Chez les plus vulnérables d'entre nous, du fait de leur fonctionnement psychique ou de leurs difficultés sociales (personnes isolées, en précarité, chômeurs), ces failles de l'estime de soi ne*

pardonnent pas et alimentent alors de nombreuses formes de souffrance mentale. Lorsqu'on étudie de près le phénomène, on découvre un lien important entre les problèmes d'estime de soi et la plupart des troubles psychiques qu'il s'agisse de manifestations dépressives et anxieuses, de recours à l'alcool, de prise de drogue à l'adolescence, de troubles des conduites alimentaires. »

« L'estime de soi est l'outil de notre liberté et de notre autonomie psychologique (...) Une bonne estime de soi nous permet de ne pas être le jouet des influences sociales ».

« L'estime de soi facilite la résilience face aux événements de vie adverse » elle fonctionne « comme une protection de type immunitaire, facilitant la cicatrisation rapide des blessures émotionnelles ».

Imparfaits, libres et heureux, pratiques de l'estime de soi, Editions de Noyelles, Paris, 2006.

Estime de soi et motivation

F.Fenouillet et A.Lieury : *« Ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation, et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante »*

Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997.

R.Viau : *« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »*

La motivation en contexte scolaire, De Boeck Université, Paris, 1997.

J.-P.Famose : *« La motivation est l'ensemble des processus psychologiques qui déterminent le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement dans des tâches ou dans des situations données ».*

« 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 d'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 »

« Tous sont motivés, parfois sur-motivés, mais motivés pour de mauvaises raisons, des raisons qui ne coïncident pas avec la logique scolaire ou sportive ».

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

R.Vallerand & E.Thill : *« 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 dirigé vers un but ».*

Introduction à la psychologie de la motivation, Ed. Études vivantes, Laval (Québec), 1993.

Anne Hébrard : *« 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. »*

L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.

Jean-Pierre Famose : *« C'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS ».*

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

D.Delignières : *« Si l'on veut favoriser l'investissement dans les loisirs physiques et sportifs, il est important de savoir pourquoi les individus pratiquent et surtout adhèrent à la pratique sur le long terme. Un certain nombre de travaux ont montré qu'ils pratiquent essentiellement les APS pour le plaisir qu'ils y trouvent. Si on poursuit un peu plus loin l'analyse, on s'aperçoit que la satisfaction et la persistance dans la pratique, est principalement liée à deux facteurs: le sentiment de compétence et le sentiment d'auto-détermination. L'auto-détermination renvoie au fait que les individus pratiquent une activité librement*

Écrit 2 Agrégation interne Dijon

L.Crognier & R.Leca

choisie et surtout qu'ils poursuivent, dans ce cadre, des objectifs qu'ils ont au moins contribué à déterminer. Le sentiment de compétence renvoie, pour sa part, au fait d'avoir été capable de mener leur projet à son terme. Le plaisir vient, en fait de l'aboutissement du projet même si le projet passe par l'effort et l'apprentissage ».

D.Delignières, Plaisir et compétence, in Contre-pied n°8, 2001.

Les buts compétitifs et les buts de maîtrise

J.-P.Famose : « Ces deux orientations de but ont chacune, de manière stable, des configurations de comportements distinctes vis-à-vis de l'apprentissage notamment lorsque les tentatives initiales produisent un échec. Par exemple, à la suite d'un échec, la poursuite de buts de maîtrise est associée à de hauts niveaux d'effort, à une forte persévérance pour trouver des solutions aux problèmes, et au développement de stratégies d'apprentissage nouvelles ou alternatives. En revanche, en cas d'échec, les orientations de buts compétitives sont associées chez les élèves manquant de confiance en soi à un sentiment d'impuissance, à l'abandon des tâches, et à des états émotionnels négatifs qui semblent augmenter considérablement les risques d'échec scolaire ».

« 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 ».

La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

E.Thill : « Pris dans leur ensemble, les résultats montrent que les buts auto-référés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus. A l'inverse, les buts socialement référés conduisent à une moindre persistance, à de l'absentéisme, voire à une érosion des performances » (...) Ce sont les buts de compétition qui génèrent de la distraction, de l'anxiété, et une menace pour l'estime de soi ».

Compétence et effort, PUF, Paris, 1999.

Agir positivement sur l'estime de soi en EPS

C.André : « L'estime de soi est surtout sensible aux échecs et aux rejets ».

Imparfaits, libres et heureux. Pratiques de l'estime de soi, Editions de Noyelles, Paris, 2006.

D.Delignières, G.Garsault : « 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 ».

Connaissances et compétences en EPS, Revue EPS n°280, 1999.

D.Delignières, S.Perez : « Il semble important que chaque élève puisse trouver en EPS le plaisir de la participation et la satisfaction du progrès personnel ».

Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45, 1998.

D.Delignières : « *Un certain nombre d'auteurs, tels que Susan Harter et dans le domaine du sport, Kenneth Fox, pensent que l'accroissement du sentiment de compétence dans un domaine particulier se généralise dans un renforcement de l'estime de soi et du bien être psychologique* ».

Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, Journée d'étude « Sport – Performance – Santé, Université de Montpellier.

D.Delignières : « *Chaque élève doit connaître la satisfaction d'atteindre, dans au moins une APS un niveau significatif de compétence. C'est ainsi que nous introduisons le concept de performance: la performance est essentielle pour que le sentiment de compétence s'installe. C'est pour cela que nous mettons en avant l'importance de l'apprentissage des techniques sportives* ».

« *Ce que nous reprochons à l'EPS actuelle, c'est de viser davantage l'initiation à de multiples activités, que l'installation de compétences significatives. Cette proposition est inséparable de « la mise en projet sportif » qui nous paraît un outil essentiel de l'EPS. Tout cycle d'enseignement devrait être orienté vers, finalisé par, légitimé par la réalisation de projets compétitifs, artistiques, d'aventure etc.* ».

« *Les conséquences pour l'enseignement de l'EPS sont importantes: il est nécessaire tout d'abord, d'accorder du temps aux élèves pour qu'ils puissent construire une compétence réelle dans l'activité. C'est-à-dire que les cycles d'enseignement doivent être suffisamment longs pour permettre l'installation et la stabilisation de comportements adaptés. Cela entraîne évidemment une réduction du nombre d'APS pratiquées. J'assigne à l'EPS, la mission de permettre à tous les élèves d'atteindre un niveau significatif de compétence dans au moins une ou deux APS* ».

« *Nous pensons que tout élèves devrait vivre, au cours de sa scolarité, l'expérience essentielle de l'accès à l'expertise dans une activité sportive* ».

Plaisir et compétences, Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001.

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

Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

Anne Hébrard : « *Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences* ».

L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.

G.C.Roberts, D.C.Treasure : « *Critères de succès qui sont projetés sur les individus par un entraîneur, un professeur, un parent... à l'intérieur du contexte de réalisation* ».

EPS interroge, in Revue EPS n°280, 1999.

Theeboom, De Knop et Weiss (1995) ont comparé les effets des deux types de climat chez des enfants de 8 à 12 ans participant à une session de formation en wushu portant sur trois semaines. Les enfants confrontés à un climat de maîtrise ont témoigné davantage de plaisir, un sentiment de compétence et une motivation intrinsèque plus élevés que ceux ayant suivi la session dans un climat de compétition. Ils ont également manifesté de plus grands progrès que ces derniers dans l'acquisition d'une habileté motrice spécifique au wushu.

Barbara Knapp : « *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* ».

Sport et motricité, Vigot, Paris, 1971.

TARGET d'Epstein (1989) = Tâche, Autorité, Reconnaissance, Groupe, Évaluation, Temps.
J.Epstein, *Effective schools or effective students ? Dealing with diversity*, in R.Haskins & B.MacRae (Eds), *Policies for America's Public Schools*, Norwood, NJ : Ablex, 1988.

B.Cyrulnik : « *La parole a une fonction bien plus affective qu'informative et apte à créer des lieux de bavardages (...) ce type d'échanges a souvent un effet de résilience parce que l'enfant parle avec un adulte qui compte beaucoup pour lui et cet adulte sort de son statut habituel pour établir une relation humaine avec lui* ».

EPS interrogé, in *Revue EPS* n°309, 2004.

O.Reboul : « *Au lieu d'éliminer l'échec de la pédagogie, il faudrait susciter une pédagogie de l'échec. Le drame de l'échec est que celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. L'éducateur doit faire comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est* ».

« *A l'école, on a le temps; à l'école, l'erreur ne blesse pas, n'humilie pas, du moins en principe; et il est fréquent que l'école bafoue ses propres principes* ».

Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980.