

Sujet : « *Les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière* » (Nouveaux Programmes 2016)

En quoi et comment les émotions vécues par les élèves en EPS sont-elles un « ressort pour l'action » même pour les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive ?

Contextualisation 1

L'expression des émotions constitue, très tôt, un instrument efficace pour communiquer avec son entourage. Ainsi les parents parviennent facilement à détecter chez leur bébé, bien avant l'apparition du langage, une expression de souffrance, de bonheur ou de répugnance. Réciproquement, les bébés réagissent très tôt aux expressions du visage de leurs parents (Keating, 1994), le sourire de l'un répondant au sourire de l'autre. La dimension affective est donc un élément constitutif du développement de l'être humain, les études montrant d'ailleurs que les enfants ayant souffert de carences affectives peuvent présenter des retards de développement ou des troubles plus ou moins sévères à l'âge adulte (J.Bowlby, *Attachement et perte*, PUF, 1978 ou D.Anzieu, *L'attachement*, Delachaux & Niestlé, 1974).

En qualifiant les émotions de « ressort pour l'action » en EPS (*Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005), Luc Ria et Michel Récopé soulignent les liens entre émotions et engagement, liens qui nous le verrons peuvent être prolongés entre émotions et apprentissages.

Contextualisation 2

« *Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas* ». Cette célèbre citation de Blaise Pascal (Pensées, 1671) révèle le peu d'intérêt, voire la méfiance que la philosophie et la science ont accordé aux émotions et aux sentiments, ceux-ci ayant durablement été opposés à la raison et à la connaissance. L'école également a longtemps fait peu de cas aux émotions, et il faudra attendre une « révolution copernicienne » (P.Parlebas, *Pour une épistémologie de l'éducation physique*, Revue EPS n°110, juillet 1971) plaçant l'enfant au centre du système éducatif pour voir l'enseignant commencer à s'intéresser à ses émotions.

L'éducation physique et sportive a suivi cette évolution, et elle reconnaît aujourd'hui aux Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) une source d'émotions et de plaisir pouvant être un « ressort pour l'action » (L.Ria, M.Récopé, *Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005), favorable aux progrès.

Contextualisation 3 (plus original et plus efficace pour éveiller l'attention du correcteur)

Elève de quatrième, Louis est devant le mini-trampoline : il sent son cœur battre dans ses tempes car il se prépare à réaliser un salto avant. La perspective de quitter ses repères habituels de terrien pour réaliser une figure acrobatique le pousse à aller chercher des sensations qui vont apporter un surcroît d'intensité à sa journée de « travailleur scolaire ». Il s'élance, tourne, retombe sur ses pieds. Le sentiment d'avoir réussi devant ses camarades quelque chose de difficile et de représentatif de la gymnastique sportive lui procure joie et fierté et l'envie de recommencer...

Cette « tranche de vie » en EPS montre en quoi les émotions sont souvent un « ressort pour l'action » (L.Ria, M.Récopé, *Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005), et au-delà nous montrerons à quelles conditions elles sont aussi un ressort pour les apprentissages.

Définitions des termes

Pour M.Jeanerod « *les émotions sont des réponses organisées, faisant intervenir l'ensemble du corps, à des situations auxquelles l'organisme doit faire face rapidement* » (*Le cerveau intime*, O.Jacob, Paris, 2002). Selon A.Nugier et P.Niedenthal, elles doivent être considérées comme des processus « multicomponentiels » (*Les émotions aux commandes des cognitions*, in *Les émotions*, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, 2005), c'est-à-dire composés de plusieurs éléments interdépendants : les comportements expressifs (expressions du visage, intonation de la voix, postures du corps...), les évaluations cognitives (interpréter les événements de la situation...), les réactions physiologiques (fréquence cardiaque, flux sanguin...), et les tendances à l'action (attaque, évitement, fuite...).

Emotions et sentiments sont des affects. Mais si les premières sont des processus dynamiques avec un début, une fin, et une durée relativement brève en lien avec un événement précis, les seconds (amour, haine, angoisse) ont une durée plus longue et des causes plus complexées, et ils persistent en l'absence de l'objet. Les sentiments se caractérisent généralement par une intensité plus modérée que les émotions, à l'exception des passions qui sont des sentiments excessifs apparentés aux états de dépendance affective qui caractérisent les addictions.

Le sens commun oppose classiquement la motricité, la cognition et les émotions, mais cette opposition nous semble dépassée : d'une part parce que les manifestations émotionnelles dépourvues de contenu cognitif sont rares chez l'homme, et d'autre part parce que les structures sémantiques (perceptions, images, souvenirs) jouent généralement un rôle décisif dans la survenue des différentes émotions. Les scientifiques ont montré que ni la raison ni les perceptions n'existent à l'état pur, mais elles se nourrissent des états affectifs, et notamment des émotions (A.Damasio, *L'Erreur de Descartes ou la raison des émotions*, O.Jacob, Paris, 1995 ; B.Cyrluk, *Les Nourritures affectives*, O.Jacob, Paris, 1993). Sans les émotions, nous ne serions pas intelligents, au sens où nous pourrions beaucoup plus difficilement communiquer et nous adapter à notre environnement (D.Goleman, *L'intelligence émotionnelle*, R.Laffont, Paris, 1997).

Concrètement, les émotions sont la tristesse, la joie, la colère, la surprise, le dégoût, la peur. Elles se manifestent notamment par des expressions du visage qui peuvent être facilement interprétées. A ces émotions dites primaires, certains auteurs (A.Weinberg, *L'alchimie des émotions*, in Les grands Dossiers de Sciences Humaines n°3, 2006) ajoutent des émotions « sociales » comme la jalousie, la fierté, l'embarras, la honte, la déception, la frustration. En raison de la richesse des relations à l'environnement physique et humain, beaucoup de ces émotions peuvent être ressenties en EPS. Notons qu'il n'existe pas des émotions positives et des émotions négatives : celles-ci sont ressenties agréablement ou désagréablement selon le contexte. Exceptées la tristesse et la joie, les émotions ne se laissent pas facilement rangées le long d'un axe plaisir / déplaisir : la peur par exemple est vécue de façon agréable jusqu'à un certain niveau, au-delà duquel ce sont des sensations désagréables qui se développent, et cette « échelle » est très différente d'un individu à l'autre.

« *Quand nous sommes effrayés par une situation, nous ressentons souvent cette impression de vouloir prendre nos jambes notre cou* » (O.Luminet, *Psychologie des émotions*, De Boeck Université, Bruxelles, 2002). Les émotions déclenchent et alimentent nos actions, c'est d'ailleurs leur sens étymologique : du latin « movio », action de mouvoir, mouvement. Dire que les émotions sont un « ressort de l'action » (L.Ria, M.Récopé, *Les émotions comme ressort de l'action*, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, 2005), c'est postuler qu'elles stimulent l'engagement des sujets, c'est-à-dire le niveau de mobilisation des ressources pour réaliser une action. C'est en ce sens que « *les émotions fondent l'activité adaptative de l'homme à son environnement* » (L.Ria, M.Récopé, *Les émotions comme ressort de l'action*, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, 2005), comme en témoignent les sujets atteints de lésions cérébrales provoquant une absence d'émotion, et qui connaissent de graves troubles décisionnels et sociaux. Notons d'ores et déjà que les tendances à l'action ne s'accomplissent pas forcément, car les émotions peuvent être maîtrisées : par exemple un élève insulté en sport collectif, et qui réussit à contrôler sa colère.

Nous tenons aussi préciser que l'engagement stimulé par le vécu émotionnel en EPS n'est pas forcément favorable aux apprentissages, c'est-à-dire à la transformation des comportements nécessaire à la construction de nouvelles compétences. Il existe en effet des comportements adaptatifs et des comportements non adaptatifs vis-à-vis des apprentissages (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995) et les émotions encouragent parfois des comportements non adaptatifs, par exemple des stratégies motivationnelles qui peuvent être des auto-handicaps (E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999).

Les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive sont pour nous des adolescents sédentaires qui n'ont pas l'occasion de pratiquer et de se dépenser physiquement en dehors des cours obligatoires d'Education Physique et Sportive. Hélas ces élèves ne sont pas des exceptions, plusieurs études récentes montrant que la sédentarité et l'inactivité gagnent du terrain chez les jeunes, associées à une mauvaise alimentation et à une consommation excessive d'alcool et de tabac (P.Laure, *Activités physiques et santé*, Ed. Ellipses, Paris, 2007). Un adolescent sur trois passerait plus de trois heures par jour devant la télévision (P.Guilbert, C.Delamaire, K.Oddoux, 2003). On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que certains se sont éloignés de la pratique physique et sportive en raison d'un vécu émotionnel désagréable et source de « mauvais souvenirs » dans leur enfance. A ces adolescents « accrochés » aux écrans et aux jeux vidéo (*L'enfant et les écrans*, Un avis de l'Académie des Sciences, Le Pommier, Paris, 2013), nous ajoutons les élèves inaptes et handicapés, qui sont en général eux-aussi éloignés de la pratique physique et sportive.

Questionnement

Les émotions sont-elles toutes un ressort pour l'action ? A quelles conditions le sont-elles ? En quoi la connaissance de ces conditions impactent-elles les procédures d'enseignement ?

Comment faire vivre aux élèves des « *expériences mémorables* » (M.Récopé, 2001) grâce à un riche vécu émotionnel dont les « traces » alimenteront la mémoire à long terme. Quelles interventions volontaristes permettent de ne pas réserver le plaisir d'agir en EPS aux seuls élèves « sportifs » ? Quelles émotions sont à « *cultiver* » (P.Gagnaire, F.Lavie, 2005) chez les élèves les plus sédentaires ?

Comment passer de l'engagement « *ici et maintenant* » grâce au plaisir immédiat, à un engagement « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1999) grâce à la satisfaction de réussir et progresser ? En quoi ce passage de l'émotion au sentiment est-il de nature à « *réconcilier* » les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive avec la dépense physique et les loisirs sportifs ?

Problématique 1

Nous défendrons l'idée selon laquelle il est possible de créer un cercle vertueux entre émotions, motivation, engagement et apprentissages en EPS. Ce cercle vertueux suppose des procédures d'enseignement spécifiques impliquant l'expertise professionnelle du professeur, car le vécu émotionnel associé à la pratique des APSA n'est pas toujours favorable à la construction des compétences. Nous soulignerons aussi que pour les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive, seules les émotions ont suffisamment de « force » pour les faire revenir vers une vie moins sédentaire. Les travaux scientifiques montrent en effet que les souvenirs neutres émotionnellement sont moins profondément enracinés que ceux teintés de joie ou de tristesse (J.Ledoux, *Les émotions, la mémoire et le cerveau*, in Sciences Humaines n°149, 2004).

En d'autres termes, vivre des émotions au ressenti agréable en EPS favorise à court terme l'engagement et à certaines conditions les apprentissages. A long terme, les « bons souvenirs » stockés en mémoire peuvent conduire les adolescents à rechercher les mêmes sensations hédoniques dans la conduite librement choisie de leur vie physique et sportive.

Problématique 2

Parce que « *l'action est intimement pénétrée d'émotions* » (P.Parlebas, *L'émotions, clé des conduites motrices*, 1990), nous accepterons le principe selon lequel il n'est pas possible de neutraliser les émotions en EPS, car l'enseignant et les élèves

ne sont pas que des systèmes de traitement de l'information. L'expertise de l'enseignant consiste à les reconnaître, les prévoir, les provoquer, mais aussi à d'autres moments les atténuer, les contrôler, voire les éviter. Nous montrerons que la difficulté pour l'enseignant est moins de s'appuyer sur les émotions des élèves comme ressort de leur engagement, que d'en faire un levier pour la construction des compétences. Car le vécu émotionnel n'est pas toujours favorable à la transformation des conduites habituelles, il renforce parfois au contraire les conduites les plus « surapprises », surtout chez les élèves éloignés de la pratique physique et sportive. C'est pourquoi nous présenterons les conditions pédagogiques et didactiques qui permettent de régler le curseur émotionnel du côté de comportements dits « *adaptatifs* » (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, 1995) envers les apprentissages moteurs, sociaux, et méthodologiques.

Problématique 3

Nous discuterons l'hypothèse selon laquelle il existe au sein de la séance d'EPS un dialogue émotionnel permanent entre l'enseignant et ses élèves, entre les élèves entre eux, et entre les élèves et l'environnement physique. Dans cette perspective, le principe général des interventions de l'enseignant est d'accrocher les adolescents par des émotions « immédiates » (joie, surprise, appréhension), émotions qui sont le starter de leur engagement au sein de la leçon. Mais l'ambition du professeur est de provoquer un engagement plus durable, grâce à des états affectifs qui sont la conséquence de l'apprentissage (satisfaction de progresser, sentiment de compétence, sentiment de maîtrise de son corps et de contrôle de soi, fierté). Ces satisfactions personnelles manquent en général particulièrement aux élèves les plus éloignées de la pratique physique et sportive.

Autrement dit, les émotions (états affectifs à court terme) sont utiles pour jouer le rôle de « stater » de l'engagement des apprenants, et les sentiments (états affectifs plus durables et moins dépendant du contexte direct) ouvrent la voie de la persévérance et de la conduite librement choisie d'une pratique physique et sportive.

Problématique 4 (axée sur le plaisir)

Notre réflexion portera en priorité sur le plaisir, conçu comme le résultat d'une combinaison complexe d'émotions diverses dont le ressenti est positif (F.Lavie, 2015). Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle le plaisir vécu par les élèves en EPS est à la fois source et conséquence de l'apprentissage. Source de l'apprentissage car en tant que levier motivationnel, il favorise l'engagement du sujet, c'est à dire les ressources qu'il consent à investir pour atteindre ses buts. Conséquence, car le sentiment de progresser constitue une intense source de satisfaction. Cette source de satisfaction est d'ailleurs un puissant levier pour « réconcilier » les élèves les plus sédentaires avec la pratique physique et sportive, car ces derniers ont en général rarement éprouvé de la fierté en pratiquant des APSA. Néanmoins nous montrerons aussi que ce qui est plaisir pour l'un en EPS ne l'est pas forcément pour l'autre : les motifs d'agir et les sources de plaisir sont sous le filtre des représentations, lesquelles sont parfois largement différenciées entre les élèves les plus « sportifs », et les élèves les plus sédentaires.

En d'autres termes, nous montrerons comment enclencher un cercle vertueux entre le plaisir immédiat lié aux émotions, l'investissement des adolescents qui s'engagent dans l'action, la construction des compétences, et la satisfaction liée à la réussite. Tout en prenant en compte le vécu émotionnel antérieur des adolescents.

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : moteur, frein, dépasser les émotions pour aller vers la satisfaction (comme sentiment plus durable)

- ◇ Partie 1 : se servir des émotions comme moteur envers les apprentissages par un engagement plus important des apprenants
- ◇ Partie 2 : éviter, atténuer, régler, maîtriser d'autres émotions pour qu'elles ne soient pas un frein envers les apprentissages
- ◇ Partie 3 : passer des émotions à la satisfaction et au sentiment de compétence, pour inscrire l'engagement vis-à-vis des APSA dans la durée

Plan 2 : autour de trois grands types d'émotions, classées selon la tonalité de leur ressenti

- ◇ Partie 1 : les émotions à « cultiver » en EPS qui procurent un ressenti agréable : la joie, la fierté
- ◇ Partie 2 : les émotions à éviter en EPS qui procurent un ressenti désagréable : la tristesse, la honte, la déception
- ◇ Partie 3 : les émotions à « régler » en EPS qui procurent un ressenti agréable ou désagréable selon leur intensité : la surprise, la peur, la colère.

Plan 3 : selon l'origine des émotions

- ◇ Partie 1 : les émotions qui naissent de la perception du milieu physique : peur, surprise, joie
- ◇ Partie 2 : les émotions qui naissent de l'interaction avec les autres : colère, admiration, joie
- ◇ Partie 3 : les émotions qui naissent de la perception de soi-même : fierté, honte, déception.

Plan 4 : autour d'une perspective temporelle

- ◇ Partie 1 : les émotions comme source de plaisir immédiat pour engager les élèves dans la pratique
- ◇ Partie 2 : les émotions comme source d'un plaisir « différé » lié aux conséquences perçues de la progression
- ◇ Partie 3 : les émotions comme puissant levier de pratique physique et sportive librement choisie en dehors de l'obligation scolaire.

Plan 5 : autour de trois grandes conditions pour que les émotions soient favorables à l'engagement de tous les élèves en EPS

- ◇ Partie 1 : les émotions sont un ressort de l'action si elles procurent du plaisir ou de la satisfaction
- ◇ Partie 2 : les émotions sont un ressort de l'action si elles se situent dans une zone de « confort » (recherche d'un optimum)
- ◇ Partie 3 : les émotions sont un ressort de l'action si elles sont maîtrisées par les élèves eux-mêmes (pour ne pas se laisser « envahir » par ses émotions) : les émotions ne sont pas uniquement une source d'apprentissage, elles sont aussi un objet d'apprentissage.

NB : pour tous les plans proposés il faudra traiter le sujet dans le développement, c'est-à-dire établir des liens clairs avec l'engagement (et au-delà avec l'apprentissage), et il faudra évoquer explicitement le profil particulier des élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive.

Plan détaillé autour du plan 1 : moteur, frein, dépasser les émotions pour aller vers la satisfaction (comme sentiment plus durable)

Remarque : Un bon devoir peut se contenter de deux arguments convaincants (avec illustrations) par partie.

Tous ces arguments sont donc à retravailler, résumer, et surtout illustrer.

Partie 1 : se servir des émotions comme moteur envers les apprentissages par un engagement plus important des apprenants

- **Argument 1** : Nous avons déjà indiqué que le terme « émotion » vient du latin *exmovere*, mettre en mouvement : les émotions conduisent sous certaines conditions à une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves. D'ailleurs, J.-P.Famose, propose une définition de la motivation qui évoque explicitement la dimension affective : « 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 maximiser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs » (*La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001).

La question qui se pose alors est d'identifier les déclencheurs des émotions qui seront vécues agréablement, au point de susciter chez les élèves l'envie de les rechercher à nouveau ou de les prolonger. Le jeu est sans doute le vecteur le plus important d'émotions à la tonalité positive, et notamment le vecteur le plus important de joie et de plaisir immédiat. H.Wallon le définit en effet comme une « réalisation qui ne vise que la seule réalisation de soi » (*L'évolution psychologique de l'enfant*, A.Colin, Paris, 1941), alors que J.Chateau souligne que « le jeu ne représente d'abord que la liberté de chercher son plaisir où il peut se trouver » (*Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Vrin, Paris, 1955). Le jeu n'est pas à réserver aux jeunes enfants, les adultes jouent aussi, et les collégiens et lycéens attendent des moments d'exaltation autour d'activités ludiques, des moments où ils pourront échapper le temps d'une courte parenthèse à leur statut de « travailleur scolaire ». Une enquête de B.Beunard réalisée à Marseille en 1996 auprès de 414 lycéens a montré en effet qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime prioritairement une motivation centrée sur le jeu et le défoulement (*Que pensent les lycéens de l'éducation physique*, in *Revue EPS* n°280, 1999). Le besoin d'un engagement corporel ludique caractéristique des jeunes enfants est donc encore présent, quoi que moins vif, chez les collégiens et les lycéens. Nous pensons d'ailleurs que ce levier est sans doute le plus efficace pour « ramener » les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive à une vie moins sédentaire, car les expériences de plaisir impriment des traces somatiques dans notre cerveau qui nous conduisent à vouloir les rechercher à nouveau.

Face à cette volonté de « faire jouer » les élèves, l'enseignant se trouve néanmoins confronté à deux difficultés majeures : d'une part le jeu ne se décrète pas car « jouer, c'est savoir qu'on joue » (J. H.Henriot, *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. J.Corti, Paris, 1989), et d'autre part le jeu n'est pas toujours favorable aux apprentissages (la notion d'« emportement » chez J.Chateau). C'est pourquoi l'enjeu d'un enseignement réussi est simultanément de réunir les conditions favorables à l'activité ludique des adolescents en EPS, et de permettre à cette activité de « rencontrer » les exigences de l'apprentissage. La recherche des conditions du jeu dans l'apprentissage peut s'inspirer des classifications du jeu existantes : celle de R.Caillois (1958), de J.Piaget (1959), ou encore de J.Chateau (1954). Nous retiendrons celle de R.Caillois comme la plus opérationnelle pour aider l'enseignant à créer les conditions ludiques et la joie de pratiquer en EPS : pour cet auteur, le jeu peut être dans « ilynx », c'est-à-dire le vertige, le plaisir naît alors des sensations agréables issues de la perturbation des repères habituels du « terrien » (canoë-kayak), de la perte de contact avec le sol (escalade), ou encore de la confrontation avec la vitesse (vélo tout

terrain)... Le jeu est aussi dans « agon », c'est-à-dire la compétition, l'EPS est souvent l'occasion d'un engagement important dans la confrontation avec les autres ou dans le défi contre soi-même, même si l'abus de situations compétitives présente le risque d'engager les élèves vers une motivation de comparaison sociale au détriment d'une motivation de maîtrise (Nicholls, 1984). Enfin le jeu se retrouve dans « mimicry », c'est-à-dire le simulacre, que l'on rencontre notamment dans la danse, les arts du cirque, là où il existe un scénario ou une chorégraphie, voire dans l'identification à des « héros » sportifs...

→ **Exemple :** Ainsi pour un cycle de basket avec une classe de cinquième dont c'est le premier cycle au collège, la compétence attendue de niveau 1 est « *dans un jeu à effectif réduit, (de) rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact* » (Fiches APSA Collège, 2009). L'enseignant construit sa séance de façon à susciter la joie de s'engager dans une activité ludique, en alternant situations décontextualisées (drill), situations de résolution de problème, et situations de jeu (sur le modèle didactique de M.Develay, *Didactique et transfert*, 1996). Dès l'échauffement, des exercices techniques variés sont proposés visant à améliorer les pouvoirs moteurs (passe, appuis, dribbles, et tirs en enchainements d'actions), avec toujours un ballon chacun. Ces exercices débouchent sur des parcours originaux (pour susciter de la surprise) avec des défis collectifs contre le temps (jeu d'exercice), et surtout avec de nombreux shoots au panier (comme but original et attrayant du basket-ball). Des situations de résolution de problème sont ensuite proposées, avec des critères de réussite attractifs (tirer en 1 contre 0 vaut 4 points par exemple) pour engager les élèves dans de véritables défis (jeu de règles). Enfin les situations de jeu à thèmes permettent de respecter la représentation sociale de l'activité en stimulant le plaisir d'être avec les copains et de s'engager dans une compétition sans enjeu et sans classement (jeu collectif). Notons que pour favoriser les efforts à l'échelle de toute la séance, le « match » (situation complexe) peut aussi être proposé dès le début de la leçon, de façon à donner du sens à toutes les situations proposées ensuite, celles-ci venant répondre à des besoins repérés dans la situation d'opposition jouée : « *maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent* » (Le livret de compétences : repères pour sa mise en œuvre au collège, 26 mai 2010).

Nous sommes néanmoins conscients que toutes les tâches d'apprentissage de la leçon d'EPS ne peuvent être vécues selon une tonalité ludique. C'est aussi l'expertise de l'enseignant que de savoir « injecter » du jeu au bon moment dans sa séance, de façon à « relancer » des émotions à des moments qui pourraient être « critiques » vis-à-vis de l'engagement.

- **Argument 2 :** En raison de leur forte inscription culturelle et sociale, les APSA ne sont pas « neutres » à l'égard du ressenti émotionnel des adolescents. Les élèves sont motivés en EPS et s'engagent pleinement dans les apprentissages lorsque l'APSA enseignée entre en résonance avec leurs représentations sociales et satisfait en partie leurs motifs d'agir. Les représentations sociales à l'égard des pratiques physique et sportives sont des constructions mentales que l'individu a construit selon son histoire, et particulièrement selon les émotions qu'il a déjà ressenties soit de façon « directe » comme pratiquant, soit de façon « indirecte » comme spectateur ou téléspectateur. En plus de leur fonction cognitive (comprendre et expliquer la réalité), ces représentations possèdent une fonction d'orientation en prescrivant d'une certaine façon les comportements et les pratiques (Abric, *Représentations sociales : théorie du noyau central*, 1984). La gymnastique, le football, le basket-ball, l'athlétisme, le tennis, mais aussi l'escalade, le canoë-kayak... ne sont pas des activités neutres et dénuées de significations : même sans expérience préalable, l'élève s'en est fait une idée, il attend quelque chose d'elles, il les redoute ou il les espère. Annoncer à un jeune collégien que le prochain cycle sera football ou danse ne provoque pas les mêmes émotions : les uns peuvent ressentir de la joie, les autres de la déception ou de la frustration. A.Loret explique d'ailleurs que depuis une vingtaine d'années, une culture sportive analogique construite autour de la glisse tend à sérieusement concurrencer une culture sportive digitale incarnée par le modèle sportif traditionnel : les jeunes d'aujourd'hui recherchent des émotions fortes dans des formes plus ludiques et plus hédoniques privilégiant davantage le déguisement (mimicry) et le vertige (ilinx) que la compétition (agon). D'ailleurs, le classement établi par l'enquête MJS/INSEP (2002) confirme l'implantation des sports de glisse, roller/skate et glisse sur eau ou neige avec plus de 3 millions de pratiquants. Les APSA possèdent donc un « potentiel émotionnel » lié à l'histoire singulière des individus. Potentiel qui n'est pas toujours favorable à l'engagement, notamment chez les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive.

Voilà pourquoi s'inspirant des travaux de B.Jeu (*Le sport, l'émotion, l'espace*, Vigot, Paris, 1977), P.Gagnaire et F.Lavie proposent une classification émotionnelle des sports, ceux-ci ayant une essence émotionnelle liée à leurs significations culturelles et symboliques (*Cultiver les émotions des élèves en EPS*, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Ils invitent alors les enseignants à une programmation équilibrée des APSA compte tenu de leur signification culturelle et symbolique. Afin de « varier les plaisirs » en EPS et favoriser une motivation intrinsèque source d'engagement, ces auteurs rappellent qu'« *il est possible de faire vivre aux élèves différentes émotions, complémentaires au niveau des ressentis de plaisir, en programmant des APSA qui renvoient à différents types d'expériences émotionnelles* ». Pour favoriser les émotions et notamment la joie des élèves ils différencient alors l'épreuve (vertige et plaisir d'affronter les éléments naturels et/ou les lois de la pesanteur), le défi (émulation dans la mise en concurrence de deux ou plusieurs individus), et la rencontre (plaisir d'être ensemble dans la convivialité et la collaboration). La rencontre notamment peut être particulièrement indiquée pour les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive, surtout lorsque cet « éloignement » trouve ses origines dans des déceptions répétées liées aux comparaisons compétitives.

→ **Exemple :**

Néanmoins, la volonté « d'équilibrer les plaisirs » par une diversification éclairée des APSA n'est pas suffisante, et elle ne doit pas dispenser l'enseignant de rechercher un vécu émotionnel agréable pour tous ses élèves et pour chaque cycle d'enseignement. Le mode d'entrée dans l'activité par un traitement didactique judicieux pour aussi être le moyen de prendre en compte les attentes des élèves, et éviter les déceptions et les frustrations.

- **Argument 3 :** « Reconnecter » les élèves sédentaires avec une véritable vie physique et sportive suppose que les émotions ressenties ne soient pas « tièdes », mais qu'elles puissent au contraire se développer grâce à des formats d'enseignement originaux qui soient de véritables parenthèses hédoniques rompant avec la monotonie d'une journée de collégien ou de lycéen. Pour espérer « concurrencer » les écrans, il nous faut en effet être ambitieux et imaginatifs, et montrer aux élèves « récalcitrants » que des « expériences mémorables » (M.Récopé, *L'adaptation au cœur des apprentissages*, in *L'apprentissage*, Ed. Revue EPS, Paris, 2001) peuvent être vécues grâce aux pratiques corporelles. Les activités de la CP2 sont l'occasion de côtoyer l'environnement naturel pour y vivre une aventure corporelle source d'émotions riches et parfois intenses. Les activités de pleine nature offrent cette possibilité de s'évader hors des quatre murs de l'établissement scolaire, avec de surcroît des formes originales d'interactions sociales. En suscitant la surprise et la curiosité, la nouveauté et l'originalité sont aussi des leviers motivationnels importants conditionnant l'engagement des élèves dans la pratique des APSA. L'escalade, la course d'orientation, le canoë-kayak, le VTT déclenchent aussi un imaginaire lié à la liberté, le contact avec la nature, la découverte, l'évasion, le partage... Ces activités sont aussi l'occasion de ressentir le plaisir de côtoyer le risque (à condition que l'appréhension se situe dans une « zone de confort », ce que nous étudierons dans la seconde partie), ainsi que la fierté de le maîtriser. L'enquête INSEP de 2002 sur Les pratiques sportives en France confirme cette appétence, en montrant que 63% des activités pratiquées ont lieu en pleine nature (P.Mignon, G.Truchot, *Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP*, Editions Ministère des Sports, INSEP, 2002). Au-delà de la programmation obligatoire de l'EPS dans l'emploi du temps du collégien ou du lycéen, l'enseignant d'EPS a la possibilité d'envisager des projets originaux (interdisciplinaires ou non) donnant du sens à l'engagement corporel. Ces projets permettent de préparer tous les élèves à un objectif concret à haute valeur perçue qui encouragera les efforts en stimulant les émotions : une randonnée à VTT, une marche sur plusieurs jours, un Bike & Run, un raid multisports associant escalade, canoë-kayak et course d'orientation... Ce type de projet finalise l'engagement régulier des apprenants au sein des leçons en débouchant sur une véritable aventure vécue à plusieurs. T.Gacel nous donne l'exemple d'un groupe d'élèves de première et terminale préparant l'ascension du Mont Blanc (*L'irrésistible ascension*, in *Revue EPS* n°286, 2000). Ces projets peuvent aussi être l'occasion d'un travail interdisciplinaire vecteur de sens, notamment dès la rentrée 2016 au Collège avec les EPI.

→ **Exemple :** Avec une classe de troisième un second cycle de VTT au collège est prévu pour viser la compétence de niveau 2 « choisir et conduire un déplacement, en utilisant la trajectoire la mieux adaptée au relief d'un parcours varié quant à la nature du sol, avec quelques obstacles et variations de pente, tout en assurant sa sécurité et celle des autres ». Cet ultime cycle au collège est censé aussi préparer quatre jours de découverte de la Bourgogne du Sud, autour de la Roche de Solutré près de Mâcon, au mois de juin. Le projet uni les enseignants d'EPS, de Sciences de la vie et de la terre, d'Histoire-Géographie, et de Technologie autour du thème « se préparer physiquement et matériellement pour découvrir le patrimoine culturel et le milieu naturel à vélo ». Pour les parcours VTT, la classe est séparée en trois groupes de huit élèves, afin de prendre en compte le niveau de pratique et la condition physique des garçons et des filles. D'une demi-journée à l'autre, les élèves peuvent changer de groupe selon leur niveau de fatigue. Quant aux élèves inaptes, ils sont fortement impliqués dans le projet, notamment dans l'organisation des aspects logistiques (transport, matériel hébergement, etc.), dans la conception des circuits, ainsi que dans la préparation, l'entretien et la réparation des vélos. Ce type de projet est fortement attractif pour les élèves, surtout parce qu'il permet de sortir des murs du collège avec la joie de vivre une véritable aventure sportive, et parce qu'il unit les enseignants et les élèves autour d'un climat relationnel moins « scolaire » et plus « empathique ». Chaque journée, les efforts physiques fournis permettent de réaliser entre 20 et 40 kilomètres de vélo. Les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive sont fatigués, mais ils se sentent fiers de réussir quelque chose dont ils ne se pensaient pas capables, et ils découvrent même que cette fatigue physique leur procure finalement des sensations assez agréables (en raison de la sécrétion post-effort d'endorphine : G.Goetghebuer, *Quel bonheur*, in *Sport & Vie* n°155, 2016). Par ailleurs, ces quatre jours permettent de donner du sens au cycle VTT, et de stimuler en amont l'engagement de tous les adolescents dans les apprentissages, notamment ceux portant sur la maîtrise du vélo.

- **Argument 4 :** Les états émotionnels et affectifs de l'enseignant sont aussi un « ressort de l'action » pour les élèves. La relation pédagogique est éminemment empreinte d'émotions et de sentiments : « les émotions ne sont pas de simples épiphénomènes, les enseignants cherchent à les mettre en scène, les provoquer, les stimuler, les atténuer, les neutraliser » (M.Durand, *Chronomètre et survêtement*, Ed. Revue EPS, Paris, 2001). C'est notamment le cas pour le plaisir du professeur d'éducation physique, plaisir dont les signes extérieurs, enthousiasme, intérêt, écoute, dynamisme, feedback agissent positivement sur l'ambiance générale du groupe-classe, et sur les affects qui s'y développent. Dans toute relation pédagogique, inévitablement, le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre, et le plaisir d'apprendre fait écho au plaisir d'enseigner : « la passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse » (P.Meirieu, *L'école mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985). On

retrouve d'ailleurs cette dimension « contaminante » des émotions chez les partisans de l'action située, ceux-ci voyant dans la classe « *un lieu de contagion émotionnelle* » (L.Ria, *Les émotions au cœur de l'action*, in *Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). L'inverse est vrai : un enseignant trop « froid », indifférent, et ne montrant rien n'installe pas les meilleures conditions relationnelles pour un engagement de ses élèves.

Il s'agit alors, pour favoriser le travail en classe, de « *théâtraliser ses émotions* » : « *les plus chevronnés utilisent la dimension expressive des émotions pour forcer le trait, montrer leur satisfaction ou leur insatisfaction* » (ibid.). Par ailleurs, B.Cyrulnik (EPS interroge, in *Revue EPS* n°309, 2004) soutient que l'école peut être un lieu de résilience, c'est à dire un lieu qui puisse aider les élèves à surmonter les traumatismes et les blessures émotionnelles les plus graves, à condition que l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique, d'où une valorisation du « bavardage » avec les élèves. La parole ayant pour B.Cyrulnik une fonction bien plus affective qu'informative, ce bavardage serait à l'origine d'affects positifs : plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converser avec un adulte qui compte... Nous pensons qu'elle telle attitude empathique et de partage émotionnel est la mieux indiquée pour favoriser l'engagement des élèves les plus éloignées de la pratique physique et sportive.

→ **Exemple** : L'enseignant d'EPS a de nombreuses occasions pour parler de façon informelle avec ses élèves : lors d'une rencontre dans la cours de l'établissement, pendant le trajet vers une installation sportive, voire même après qu'il ait joué au football avec eux dans le cadre de l'association sportive... « *On a besoin d'être reconnu pour exister et d'être estimé pour se développer* » nous dit C.Ramond, spécialiste de l'analyse transactionnelle (EPS interroge, in *Revue EPS* n°237, 1992).

Montrer ses émotions, les théâtraliser, ce n'est pas pour l'enseignant renoncer à son autorité. La maîtrise de ses émotions fait aussi partie de l'expertise professionnelle d'un enseignant compétent. Par ailleurs l'enseignant d'EPS ne doit pas jouer la partition émotionnelle dans le cadre d'un « chantage affectif » : il s'agit d'un type de relation où le professeur cherche à susciter l'engagement de ses élèves « pour lui faire plaisir », tout en jouant insidieusement sur leur sentiment de culpabilité (S.Forward, *Le chantage affectif, Quand ceux que nous aimons nous manipulent*, InterEditions, Paris, 2000).

Partie 2 : éviter, atténuer, régler, maîtriser d'autres émotions pour qu'elles ne soient pas un frein envers les apprentissages

- **Argument 1** : La déception répétée de ne pas réussir mène à d'autres émotions telles que la honte, la frustration, la colère ou la culpabilité (cette dernière étant plutôt un sentiment). Lorsque l'engagement répété et durable conduit à l'échec, c'est à dire lorsque les erreurs nécessairement produites pour apprendre n'ont pas de perspective de dépassement et d'évolution, alors les émotions ressenties peuvent mener à ce que l'on nomme trivialement le découragement, ou plus scientifiquement « *l'impuissance apprise* » (Seligman, 1967). Selon A.Lieury et F.Fenouillet, l'impuissance apprise (encore appelée résignation apprise), « *arrive lorsque l'organisme ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action* » (*La motivation en contexte scolaire*, Dunod, Paris, 1997). C'est en fait une stratégie de défense déployée par l'individu afin d'éviter le retour des émotions désagréables liées à l'échec, et l'altération de l'estime de soi : nous pouvons la voir comme le stade ultime du « désengagement ». C'est sans doute pour partie ce qui explique qu'un certain nombre d'adolescents se soient éloignés de la pratique physique et sportive, par « intériorisation » des déceptions vécues antérieurement. Le contexte social et notamment la présence d'autres camarades est particulièrement fort pour renforcer le ressenti de certaines émotions, notamment la honte : les adolescents craignent particulièrement le ridicule, et font tout pour éviter de « se taper la honte » (N.Catheline, V.Bégin, *Les tempêtes de l'adolescence*, in *L'enfant du 21^e siècle*, Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n°8, 2007). A la période sensible de l'adolescence, vivre trop souvent des émotions négatives comme la honte, la culpabilité ou la frustration peut avoir des effets particulièrement délétères envers l'estime de soi, et au-delà, envers le développement des élèves. Comme le rappelle la plupart des pédopsychiatres en effet, un ego en bon état de marche est une condition essentielle de la construction de la personnalité (J.André, *L'estime de soi : s'aimer pour vivre mieux avec les autres*, O.Jacob, Paris, 2008). Ce n'est donc pas seulement l'engagement et l'apprentissage qui sont concernés par le vécu émotionnel en EPS, mais aussi le développement personnel et le bien-être psychologique : l'EPS doit permettre de « *construire une image positive de soi* » (Programme du Collège, 2008).

Du côté des procédures d'enseignement, nous pensons que tout doit être fait pour sécuriser la présentation publique de soi, et particulièrement la présentation publique des maladroises, des approximations, des hésitations, des erreurs... Les élèves les plus éloignés de la pratique physique notamment ont besoin d'un contexte de pratique narcissiquement « rassurant », un contexte où s'éloigne la perspective de ressentir des émotions désagréables. L'enseignant s'attache alors particulièrement à créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames&Ames, 1984) afin d'encourager les buts d'orientation vers la tâche, et non les buts d'orientation vers l'ego (Nicholls, 1984) : il aménage des tâches différenciées et le mieux possible ajustées aux ressources des apprenants, il porte une attention particulière à la concrétisation des critères de réussite de l'action (pour les rendre contrôlables par l'élève lui-même), il guide judicieusement les réponses motrices sans étouffer l'appétit de recherche, le tout dans un climat démocratique fait d'encouragements, de dévolution de rôles et de confiance mutuelle. Certaines modalités de constitution des groupes sont aussi parfois préférées, pour ne pas exacerber l'impact du regard des autres sur les prestations individuelles, et la peur de se sentir ridicule (groupes de besoin). Dans les activités morphocinétiques notamment, la constitution de sous-groupes affinitaires à faibles effectifs permet de « sécuriser » la prestation de chacun, celle-ci s'effectuant devant des camarades de confiance. L'enjeu est que les élèves acceptent de prendre le risque de se tromper et s'engagent pour

atteindre le but prescrit par chaque situation d'apprentissage. La joie de pratiquer une activité ludique et originale (surprise) peut aussi « masquer » la crainte de se sentir malhabile et d'éprouver de la honte.

→ **Exemple** : Ainsi dans l'activité danse avec une classe de cinquième au sein de laquelle il existe des fortes différences de motifs d'agir, notamment entre les filles et les garçons, l'enseignant vise particulièrement la partie de la compétence attendue visant à « *maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres* » (Programmes du Collège, 2008). Dans le cadre d'un travail de collaboration avec le professeur d'arts plastiques, le professeur d'EPS permet aux élèves d'utiliser un masque pour certaines des situations proposées, en vue de permettre aux élèves de cacher leur visage et leurs émotions. L'idée est d'inscrire l'interaction visuelle dans une activité artistique le long d'un continuum didactique, en travaillant très progressivement pour prévenir tout sentiment de honte lié à la mise en scène du corps. Par exemple et d'abord sans masque, les élèves se déplacent dans l'aire d'évolution, et dès qu'ils croisent le regard d'un camarade, ils doivent changer de direction. Plus tard la situation pourra évoluer : dès qu'ils croisent un regard (interaction visuelle), ils doivent le fixer et rester immobile. Par binômes avec le masque cette fois, lorsqu'un élève touche un membre de son partenaire dans une situation de miroir, il doit réaliser un mouvement avec ce membre. Peu à peu l'un des deux élèves va enlever son masque, puis les deux. Plus tard, l'enseignant travaillera sur des « inducteurs » pour mettre en scène les émotions, en demandant aux élèves de les simuler.

C'est donc à l'enseignant de juger du moment où les adolescents deviennent capable de mieux accepter le regard d'autrui sur leur corps en mouvement. En neutralisant en partie le côté visible des émotions, l'enseignant permet aux élèves de rester concentrés et de s'engager dans l'activité sans retenue et sans angoisse narcissique, pour mieux apprendre.

- Argument 2 : Souvent liée à la frustration, la colère est parfois ressentie dans la pratique scolaire des APSA. Elle constitue aussi un « ressort pour l'action », mais une action qui est rarement favorable aux apprentissages. Elle pousse souvent à des comportements non adaptatifs vis-à-vis des apprentissages (J.-P.Famose, P.Sarrazin, F.Cury, *Apprentissage et buts d'accomplissement*, in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995, qui sont parfois même des comportements agressifs. C'est typiquement le cas d'un élève bousculé balle au pied au football, et qui réagit par une action défensive brutale et non contrôlée. Les programmes collège publiés en 2008 soulignent la capacité à « *maîtriser ses émotions* » au sein de l'une des compétences méthodologiques et sociales : « *se connaître, se préparer, se préserver* ». Cette maîtrise suppose la possibilité, pour l'élève, de repérer ses émotions, les identifier, les comprendre, pour enfin les contrôler. Au final, c'est une meilleure connaissance de soi qui est visée. En éducation physique et sportive, ces émotions à maîtriser concernent surtout la colère, la frustration et la peur : souvent provoquées par les interactions sociales, elles peuvent conduire à des comportements faits de violences verbales ou physiques, ou au contraire à des attitudes de repli ou d'inhibition

Du côté des procédures d'enseignement, la maîtrise par l'élève de ses émotions ne peut s'envisager que si celles-ci sont « maîtrisables ». Les émotions ressenties doivent en effet être adaptées aux possibilités individuelles de contrôle : comme pour toutes les compétences, il s'agit d'établir une progressivité des contraintes à organiser dans l'environnement physique et humain (en aménageant le milieu par exemple). Inspirons-nous du principe retenu par les thérapies comportementales pour aider les sujets à vaincre leurs phobies : ceux-ci sont amenés à rencontrer l'élément déclencheur de la peur étape par étape, d'abord en l'imaginant, puis par des mises en situation (J.Cottraux, *Les thérapies comportementales et cognitives*, Eds Masson, Paris, 2011). Sur ce modèle, il s'agit d'habituer très progressivement l'élève à la confrontation avec la situation anxiogène. C'est pourquoi l'enseignant veille à organiser dans la séance des temps forts et des temps faibles portant sur la dimension émotionnelle : les situations ne doivent pas toutes être teintées d'une forte composante émotionnelle. Enfin, des procédures plus spécifiques sont mises en œuvre : par exemple, concernant la frustration souvent éprouvée en sports collectifs, le professeur adopte le principe d'une répartition et d'une alternance des rôles (joueur, arbitre, marqueur, voire « coach »), aidant ainsi chaque élève, par l'expérimentation de la notion de réciprocité, à « *agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement, par l'appropriation de règles* » (Programme du Collège, 2008). Autre procédure spécifique, des moments de prise de conscience et de verbalisation des émotions sont envisagés : J.Brunelle demande par exemple à l'élève ayant eu un comportement violent de remplir un « *formulaire d'incidents critiques* » l'invitant, au calme, à une activité d'introspection. (Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université, Paris & Bruxelles, 1998). D'ailleurs, lorsque les émotions ne semblent plus « maîtrisables », notamment la colère, l'enseignant n'hésite pas à exiger de l'élève qu'il se retire de l'activité pendant un temps donné à un endroit précis tout en l'invitant à réfléchir à son comportement. Enfin, les bilans de leçon sont mis à profit pour permettre aux élèves d'exprimer verbalement ce qu'ils ont ressenti au cours de la séance. L'appel à la raison peut, dans une certaine mesure, aider les enfants et les adolescents à maîtriser leurs émotions. Respectant les recommandations des programmes évoquant les Interventions Pédagogiques Particulières (IPP), ces retours au calme permettent de conduire des exercices de relaxation inspirés par les techniques de préparation mentale : techniques physiologiques (Jacobson, contrôle respiratoire), ou techniques cognitives (imagerie mentale). Maîtriser sa colère suppose également un contrôle de son propre niveau d'activation cognitif, et ce contrôle peut s'apprendre en EPS, pour que la colère reste un « ressort pour l'action », mais un ressort favorable aux progrès.

→ **Exemple** :

Argument 3 : le risque est aussi un puissant stimulant pour agir en EPS, plutôt la perception du risque. Faisant écho à A.France pour qui « *L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre* » (*Le jardin d'Épîcure*, 1894), P.Thérme nous dit qu'« *il faut bâtir une didactique du risque et de l'émotion* » (*L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, PUF, Paris, 1996). Berlyne (1970) identifie quatre sources de dissonances cognitives qui sont à l'origine d'une augmentation du niveau de vigilance : la nouveauté, le risque, la complexité et le conflit. L'appréhension est une émotion dont la tonalité s'inscrit le long d'un continuum : elle est ressentie agréablement ou désagréablement selon son niveau d'intensité. Le même élève peut éprouver du plaisir et accepter de s'engager avec persévérance face à une voie montée en moulins en escalade, mais ressentir une peur inhibitrice face à une autre voie plus difficile et montée en tête. Ce niveau d'intensité dépend de la confrontation cognitive de deux risques subjectifs : le risque perçu et le risque préférentiel (Wilde, 1988). Le niveau de risque perçu qui génère les émotions les plus agréables est celui le plus proche du risque préférentiel, qui correspond à la réduction maximale de la dissonance subjective entre coûts et bénéfices d'un comportement plus ou moins risqué (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in *Cognition et performance*, Paris, INSEP, 1993). Si le risque perçu est plus bas que le risque préférentiel, alors le pratiquant tend à adopter un comportement plus risqué pour lui. A l'inverse si le risque perçu est plus haut que le risque préférentiel, alors le pratiquant tend à adopter un comportement plus sûr pour lui. Dans les deux cas, il est animé par la recherche des émotions et des sensations les plus agréables, celles qui le pousseront à s'engager. Les sensations fortes liées à la perception du risque stimulent en effet les mécanismes cérébraux de production de dopamine, neurotransmetteur à l'origine de la sensation de plaisir (J.Ledoux, *Le cerveau des émotions*, O.Jacob, Paris, 2005). De plus les conduites à risque génèrent de la fierté chez les adolescents, celle d'avoir consenti à s'engager malgré la perception du danger (Collectif, *Les jeunes et le risque*, L'Harmattan, Agora n°27, 2002).

Dans cette perspective, et parce que les élèves ne construisent pas le même risque subjectif (aussi bien le risque perçu que le risque préférentiel), l'enseignant cherche à différencier les propositions de situations de façon à ce que chacun ressente des émotions agréables face au risque, même les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive. Cette diversification « à choix » est nécessaire dès lors qu'il existe une forte hétérogénéité quant à la nature de la tonalité émotionnelle ressentie face à une situation perçue comme « risquée ».

→ **Exemple** : Ainsi dans l'activité VTT avec une classe de cinquième et dont c'est le premier cycle au Collège, l'enseignant a fait valider par l'inspection pédagogique régionale la compétence attendue « Conserver son équilibre tout en pilotant le vélo dans un milieu varié, aménagé, mais aussi protégé, en vue d'évoluer en toute sécurité dans un milieu plus incertain (voie publique ou milieu naturel). Choisir, régler et vérifier son matériel et les éléments de sécurité passive pour se déplacer confortablement, efficacement, et en sécurité ». La tâche complexe « fil rouge » (J.L.Ubaldi, 2005) de tout le cycle consiste à réaliser un parcours de type gymkhana comportant une grande densité d'obstacles nécessitant la maîtrise de techniques préventives et d'évitement face au risque (savoir descendre et remonter de vélo, freiner, éviter, ramasser un objet, slalomer, rouler droit, passer sur ou sous un obstacle, descendre une butte en adoptant une posture de sécurité...). Chaque parcours gymkhana proposé comporte une part de nouveau et d'incertitude (pour favoriser l'adaptabilité que suppose toute compétence), avec un principe de « doubler » ou de « tripler » la plupart des situations : choix entre une voie facile, une voie moyenne, et une voie difficile (faire varier par exemple la distance de freinage, l'éloignement des plots pour un slalom, la hauteur des obstacles...). Les élèves sont ainsi amenés à choisir systématiquement la situation qui se rapproche le plus de leur risque préférentiel, celle qui leur procure une appréhension « optimale » et source de plaisir. Les plus éloignés au départ de la pratique du VTT trouvent là une occasion de se « réconcilier » avec la pratique du vélo, car ils se confrontent systématiquement à une situation adaptée à leur mesure. Par ailleurs, l'évaluation proposée est l'aboutissement d'un projet : comme pour un enchaînement en gymnastique, les élèves choisissent chaque élément du gymkhana selon leur prospection de succès. La fierté finalement ressentie par la réussite peut amener les élèves les plus sédentaires à aimer une activité qu'ils percevaient comme anxiogène au départ.

L'enseignant doit rester attentif aux conduites de recherche d'émotions fortes déployées par certains élèves, notamment ceux qui s'apparentent aux « sensations seekers » décrits par Zuckerman (1979), ou les « casse-cou » décrits par J.Eisenbeis et Y.Touchard (*L'éducation à la sécurité*, Editions Revue EPS, 1995). C'est pourquoi les situations les plus difficiles peuvent être associées à des critères de réussite « feu vert » : pour avoir le droit de s'y engager, il faut avoir réussi en amont ou une plusieurs situations. Par ailleurs, le risque que manipule et dose l'enseignant est surtout un risque subjectif, le risque objectif doit être lui réduit au minimum dans toutes les situations (Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, Circulaire n°2004-138 du 13 juillet 2004).

- Argument 4 (sous la forme d'une nuance des arguments précédents) : En réalité, les relations positives entre les émotions, l'engagement des apprenants, et les apprentissages exigés par les compétences à construire supposent l'idée d'un optimum : la relation n'est pas linéaire, mais en U inversé (sur le modèle initial de la loi de Yerkes et Dodson, 1908). Apprendre mieux en effet, ce n'est pas être sur-motivé ou sur-éveillé. Lorsqu'il s'élève trop, le niveau de vigilance s'apparente à un stress préjudiciable à l'élaboration de compétences nouvelles. Les mouvements deviennent moins précis, moins « déliés » (phénomène dit du « petit bras »), et les décisions en situations ouvertes sont moins « justes » en raison de la difficulté à extraire du milieu les informations pertinentes. C'est pourquoi sous peine d'obtenir l'effet inverse à celui recherché, le niveau émotionnel ne doit pas être trop fort. Le modèle IZOF (Individual Zones of Optimal Functioning) suggère en effet l'existence d'un optimum d'intensité pour chaque émotion correspondant aux meilleures performances. Cet optimum d'intensité, qui correspondrait davantage à une zone qu'à

un niveau donné, serait différent d'un individu à l'autre, chacun présentant une configuration émotionnelle particulière. Ainsi, et comme les autres sources de dissonance, la nouveauté peut engendrer deux types d'affects : la curiosité et l'anxiété dont l'intensification est fonction du niveau de nouveauté. M.Durand (1986) précise à ce sujet que « *la motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulé à un degré élevé et où l'anxiété n'est pas encore trop grande* ». Quant à l'appréhension nous l'avons vu, elle est susceptible de s'accompagner de sensations agréables (plaisir des sensations fortes) ou désagréables (peur paralysante) selon son niveau de ressenti. Dans le premier cas elle est un « ressort de l'action », dans l'autre au contraire elle conduit à l'inhibition de l'engagement.

C'est pourquoi le risque sera « préférentiel » (Wilde, 1988 ; D.Delignières, 1993), les défis confronteront les élèves à une difficulté « optimale » (L.Allal, 1979) ou adaptée (J.P.Famose, 1990), la nouveauté sera « contrôlée » (M.Durand, 1986). A côté de la « charge mentale » (Welford, 1977) qui concerne les ressources bio-informationnelles, ou de la charge physique (M.Pradet, 1996) qui concerne les ressources bioénergétiques, il existe aussi une « charge affective » que l'enseignant manipule, afin de l'adapter aux ressources (psychologiques) de ses élèves.

→ **Exemple :**

Néanmoins la recherche d'un « optimum » émotionnel favorable à l'engagement est difficile, car cet optimum varie très sensiblement entre les adolescents. Dans la même classe, l'enseignant doit en effet s'adapter tout à la fois au timoré qui se sent toujours en insécurité, et au kamikaze qui s'engage par devoir car on lui demande (J.Eisenbeis, Y.Touchard, *L'éducation à la sécurité*, Editions Revue EPS, 1995). C'est pourquoi nous militons à nouveau pour des modalités différenciées de vécu émotionnel, d'autant plus que les émotions ressenties dépendent de la perception et de l'évaluation très subjective que chacun fait du contexte. La possibilité de laisser des choix à l'élève pour décider d'un niveau de risque perçu, d'un niveau de difficulté, ou d'une situation plus ou moins inédite est un principe général pour tenir compte des profils émotionnels de chacun, et particulièrement des élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive.

- **Argument 5 :** Il existe aussi des contenus d'enseignement autour des émotions qui peuvent être « motivants » et susciter l'engagement dans la pratique. Ici les émotions ne sont plus seulement un moyen, elles deviennent un objet d'apprentissage. L'EPS est souvent l'occasion de créer volontairement des émotions pour les communiquer, particulièrement dans les activités artistiques : danse, gymnastique rythmique ou sportive, arts du cirque... Cette théâtralisation des émotions génère aussi du plaisir, celui de jouer un « acteur » qui montre, qui simule, ou qui cache des émotions. Il s'agit de maîtriser des mimiques, des formes, des mouvements nouveaux, des enchaînements simples, en relation éventuelle avec un monde sonore pour communiquer un sens ou une émotion. Les inducteurs peuvent alors être choisis par l'enseignant, mais aussi par les élèves dans le cadre d'une chorégraphie, d'un numéro, ou d'un spectacle. Concernant particulièrement la danse, les émotions se retrouvent aussi bien chez le chorégraphe (qui envisage les émotions comme des moyens d'expression), le danseur (qui crée et interprète les émotions), et le spectateur (qui ressent les émotions et apprécie les effets produits). Chacun de ces rôles stimule souvent la curiosité et les motifs d'agir des élèves, surtout lorsque l'enseignant conçoit des modalités originales de création et d'implication collective qui vont susciter aussi la surprise et la curiosité. Les élèves aux qualités physiques les plus modestes se retrouvent souvent rassurés par une activité corporelle qui repose davantage sur l'expressif et le sensible que sur la performance et la compétition.

→ **Exemples :**

Partie 3 : passer des émotions à la satisfaction et au sentiment de compétence, pour inscrire l'engagement vis-à-vis des APSA dans la durée

- **Argument 1 :** Les émotions lorsqu'elles sont ressenties agréablement en EPS n'agissent pas seulement sur l'engagement « ici et maintenant », elles ont aussi le pouvoir de modifier durablement et en profondeur les représentations vis-à-vis de soi, et les représentations vis-à-vis des pratiques corporelles et sportives.

Par rapport à l'image de soi, le plaisir de réussir et la fierté de progresser agissent puissamment pour préserver ou réparer la construction narcissique. Ainsi que le souligne J.-P. 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). Anne Hébrard explique qu'« *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). C'est pourquoi nous pensons que le levier émotionnel est aussi un levier de construction et d'affirmation de soi en EPS. Ce que l'enseignant recherche, ce sont des émotions agréables liées à la réussite (joie de progresser, fierté), lesquelles vont de proche en proche construire un sentiment de satisfaction plus durable qui rejaillit positivement sur l'estime de soi. C'est pourquoi nous pensons que « *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* » (J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier, *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998).

Par rapport à l'image des APSA, la satisfaction de se sentir plus compétent assure les fondations d'une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001), laquelle conditionne la « *participation à une activité physique régulière tout au long de la vie* » (Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels, 2002). Lorsqu'elles débouchent sur la satisfaction, les émotions sont donc aussi un « ressort pour l'action » mais cette fois à long terme, au-delà des murs de l'École.

→ **Exemple :**

- **Argument 2 :** Nous pensons donc que le principe général des interventions de l'enseignant est d'accrocher l'élève par un plaisir immédiat (jeu, défi, défi, dévouement physique, dissonance cognitive, besoin d'affiliation, sentiment d'autodétermination, contact avec la nature...) pour le conduire vers un plaisir différé conséquence de l'apprentissage (sentiment de compétence, sentiment de maîtrise de son corps et de contrôle de soi, plaisir de progresser). Ce passage du plaisir à la satisfaction, ou de l'émotion au sentiment est ce qui permettra de « raccrocher » les élèves les plus éloignés de la pratique physique et sportive à une vie moins sédentaire.

Pour ces élèves particulièrement, l'enseignant doit être attentif aux émotions ressenties antérieurement, car dans une perspective de protection, elles agissent parfois comme un frein envers l'engagement. Selon la théorie des marqueurs somatiques d'A.Damasio (*L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, O.Jacob, Paris, 2001) les choix effectués par les sujets ne sont pas seulement inspirés par une analyse purement rationnelle : ils sont aussi influencés par les composantes affectives de ses choix antérieurs. « *Tout se passe comme si le cerveau « réveillait » ce que l'émotion avait provoqué dans le corps, et que cela orientait la prise de décision vers une autre option* » (V.Lamotte, 2005). Le cerveau qui pense, qui calcule et qui décide est aussi celui qui rit, qui pleure, qui aime, qui éprouve plaisir et déplaisir. Comme le postule Henri Laborit « *la mémoire à long terme va donc permettre la répétition de l'expérience agréable et la fuite ou l'évitement de l'expérience désagréable* » (*La nouvelle grille*, Gallimard, Paris, 1974). Ceci permet d'expliquer des « blocages » ou des inhibitions manifestés par quelques élèves en EPS : en natation, en vélo tout terrain, en sports collectifs, beaucoup ont vécu des expériences corporelles (dans ou en dehors de l'école) à la tonalité affective négative. C'est sans doute pour cela que certains adolescents se sont éloignés de la pratique physique et sportive.

L'enseignant peut se trouver démuni face à ces émotions profondément enfouies dans l'inconscient des élèves, et parfois à l'origine de conduites apparemment irrationnelles (exemple du sujet qui freine exagérément en vélo tout terrain, au point d'être presque à l'arrêt et au risque de perturber son équilibre, en raison du souvenir d'une chute effectuée aussi lors d'une descente). Il doit bien sûr rassurer et encourager les élèves, mais la tonalité émotionnelle de certains souvenirs reste souvent imperméable aux interventions verbales, fussent-elles d'une personne compétente. Le principe d'une très grande progressivité des tâches est de nature, de proche en proche, à détacher la conduite motrice de l'élève de ses racines émotionnelles antérieures, l'amenant à des décisions plus rationnelles, c'est à dire plus en phase avec les caractéristiques actuelles et objectives des situations.

C'est donc aussi en essayant de « neutraliser » certains souvenirs antérieurs par des expériences émotionnelles positives que l'enseignant espère « relancer » l'engagement de certains élèves, notamment ceux qui se sont éloignés de la pratique physique et sportive précisément à cause de ces expériences émotionnelles douloureuses. Nous espérons aussi que cette « neutralisation » du souvenir émotionnel négatif exercera un effet de « contamination » envers la pratique physique et sportive, pour des choix de vie moins sédentaires.

→ **Exemple :**

Réponse à la problématique

(deux pistes de réponse sont ici proposées, mais compte tenu des contraintes de temps, un devoir d'écrit 2 peut bien sûr se contenter d'une seule de ces pistes)

Selon une vaste étude sur la mortalité et l'espérance de vie publiée par The Lancet en 2016, l'obésité tue aujourd'hui trois fois plus que la malnutrition dans le monde. La même étude fait la preuve de la montée de la sédentarité chez les jeunes, en montrant notamment que les adolescents auraient perdu 25% de leurs qualités physiques en dix ans.

L'engagement des élèves est donc un enjeu de taille : pour le temps restreint de la leçon d'EPS évidemment, mais aussi pour une vie moins sédentaire. Dans un contexte où plusieurs études démontrent que trop de collégiens et de lycéens se sont déjà éloignés de la pratique physique et sportive, nous pensons que le levier émotionnel est un levier efficace pour réengager ces élèves vers une vie plus active. En partant du principe que « *l'émotion est la clé des conduites motrices* » (P.Parlebas, in *Revue EPS* n°102, 1970), nous défendons une EPS qui met en jeu le corps dans sa totalité, c'est-à-dire une EPS qui ne peut que s'appuyer sur les émotions, au risque d'être complètement dévitalisée de sa substance, et au risque de retomber dans les vieux dualismes corps/esprit ou raison/émotion. Pour la théorie de l'action située notamment, on ne peut faire qu'avec : « *la classe constitue un espace riche en coordinations émotionnelles entre l'enseignant et ses élèves* » (L.Ria, *Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices*, in *Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Certes le traitement des activités sociales de référence est nécessaire pour passer du « *savoir savant au savoir enseigné* » (Y.Chevallard, *La transposition didactique, La pensée sauvage*, Grenoble, 1985), mais l'enseignant garde à l'esprit l'idée selon laquelle « *la didactique peut aussi assécher les émotions* » (P.Gagnaire, F.Lavie, *Cultiver les émotions des élèves en EPS*, in *Les émotions*, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). C'est pourquoi nous restons attachés à l'assise culturelle, symbolique, et

fantasmatique des APSA, sans négliger le propre investissement émotionnel de l'enseignant et la tonalité affective de la relation pédagogique. Ce n'est qu'en étant une tranche de vie intense, une tranche de vie avec de la joie, de la fierté, de l'appréhension maîtrisée, de la surprise, que la leçon d'EPS sera pour tous un « ressort pour l'action », pour l'action immédiate, mais aussi pour l'action différée, celle qui raccrochera les élèves déjà éloignés de la pratique physique et sportive à des choix de vie moins sédentaires.

Pour terminer, nous souhaitons particulièrement insister sur le plaisir, ce dernier étant sans doute la condition principale d'une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001) à l'égard des activités physiques, sportives et artistiques. Cette condition nous semble d'autant plus légitime qu'un certain nombre de travaux ont mis en évidence les relations fortes, au niveau cérébral, entre les émotions et la mémoire (théorie des marqueurs somatiques d'Antonio R.Damasio, 2001). Il est donc possible de souscrire à l'idée d'A.Davisse et C.Louveau, selon laquelle « *ce ne sont pas les savoirs maîtrisés qui importent, mais l'ensemble des émotions et des sensations qui conduisent à l'envie de les reproduire* » (*Sport, école, société : la part des femmes*, Joinville-le-Pont, Actio, 1991). Dans une école où la norme implicite est souvent le contrôle cognitif et corporel, laissons donc nos élèves vivre des émotions et construire un capital de bons souvenirs en EPS. D'autant que nous l'avons vu, vivre des émotions à la tonalité positive a des répercussions qui débordent largement le cadre des apprentissages, pour concerner le développement psychologique des adolescents, la construction d'une personnalité confiante et épanouie, et une vie active autour de la pratique libre et éclairée des APSA.

Ouverture

L'éducation physique et sportive est un lieu de vécu émotionnel pour les enfants et les adolescents. Face à des pratiques individuelles qui s'orientent de plus en plus vers la recherche de sensations et d'émotions fortes (A.Loret, *Génération glisse*, Autrement, Paris, 2003), et face à un spectacle sportif dont les médias surexploitent la dimension émotionnelle, notre discipline doit être un espace de plaisir, de joie, de risque, de fierté, de surprise, d'admiration... Sans ce ressenti émotionnel, l'EPS prend le risque d'être déconnectée de la réalité, et dévitalisée de sa substance première : le corps.