

Sujet : La prise de risque en EPS peut-elle aider l'élève à gérer ses émotions ?

Contextualisation 1

« *L'esprit règne mais ne gouverne pas* ». Cette citation de Paul Valéry suggère que nos conduites ne sont pas toujours guidées par la raison et le jugement. Les émotions que nous vivons dans nos relations à l'environnement physique et humain interviennent aussi dans ce que nous faisons, mais parfois elles nous débordent, nous envahissent, au point de rendre nos comportements inadaptés. Est-il possible de faire un bon usage de nos émotions sans se laisser dépasser par elles, et pour autant sans les éviter, sans les refouler ? Ce bon usage peut-il s'apprendre à l'école ? Nous étudierons comment en éducation physique et sportive l'enseignant peut manipuler la prise de risque des élèves pour les aider à gérer leurs émotions.

Contextualisation 2

Elève de troisième, Louis joue les dernières minutes de son match de badminton contre son adversaire. Après un long échange, il réussit à mettre son adversaire en difficulté, lequel renvoie un volant près du filet que Louis s'apprête à smasher. Mais le volant sort des limites du terrain... De colère Louis vocifère et jette sa raquette, provoquant une réaction désapprobatrice de l'enseignant. En éducation physique et sportive, les émotions sont au cœur des conduites motrices, et provoquent parfois des comportements inadaptés. Nous étudierons dans quelles conditions il est possible d'aider l'élève à gérer ses émotions, à partir de situations où les adolescents sont amenés à prendre des risques.

Définition des concepts clés

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).

Elles sont des structures préparées de réponses, qui interviennent de manière automatique dans les processus adaptatifs. Notons qu'il ne s'agit pas d'établir une séparation étanche entre l'affectif et le cognitif : 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.Cyulnik, *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).

En EPS, la pratique des APSA génère de très nombreuses émotions, certaines plutôt ressenties positivement (la joie, la fierté, la surprise), alors que d'autres sont plutôt ressenties négativement (la peur, la frustration, la honte, la colère). Notons néanmoins que cette tonalité n'est pas toujours fonction de la nature de l'émotion, mais de son degré : c'est le cas de la peur, qui peut être vécue de façon agréable jusqu'à un certain niveau, au-delà duquel ce sont des sensations désagréables qui se développent.

Pour A.Hébrard, « *les difficultés des enseignants actuellement viennent de la réalité des élèves chez qui l'affectif et les émotions envahissent les conduites* » (Hébrard, A. 2006. Les Cahiers pédagogiques n°441). Cette situation s'explique aussi par la survenue de l'adolescence, qui selon A.Braconnier et D.Marcelli « *est la période où les émotions se manifestent facilement, fréquemment, et parfois même bruyamment* » : « *ce qui est sans doute le plus caractéristique de l'adolescence est la rapidité de l'apparition et de l'arrêt d'une émotion ainsi que la rapidité de la substitution d'une émotion à une autre* » (L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Dans ces conditions, apprendre à gérer ses émotions constitue un progrès considérable dans le développement de l'adolescent. Si en EPS il est possible d'apprendre à gérer ses ressources physiologiques pour maîtriser une allure par exemple, il semble intéressant d'apprendre aussi à gérer ses ressources psychologiques pour « *maîtriser ses émotions* » (Programme du collège, 2008). Nous entendons par gestion de ses émotions la capacité à ne pas se laisser déborder par elles : gérer ses émotions, c'est détenir un pouvoir sur elles. Car si elles interviennent de manière automatique, il est néanmoins possible d'agir dessus. Il ne s'agit pas de les réprimer, mais plutôt les reconnaître, puis les contrôler pour éviter qu'elles viennent « parasiter » l'analyse cognitive de la situation. Un élève qui gère ses émotions, c'est un élève qui ne perd pas ses moyens face à une situation inhabituelle : sa prise d'informations n'est pas altérée, ses décisions restent pertinentes, et son contrôle du mouvement reste précis. Apprendre à gérer, c'est apprendre à faire des choix lucides en toutes situations. C'est le contraire du joueur de tennis qui prend des décisions inadaptées car il n'est plus capable de trier les informations utiles, et qui joue « petite main » car son tonus musculaire est devenu trop important. La gestion des émotions est gage d'efficacité de l'action, car avec elle le sujet conserve sa lucidité et maintient son niveau optimal d'activation.

La prise de risque est une conduite décisionnelle : prendre un risque, c'est faire un choix lié à l'adoption d'un comportement plus ou moins risqué (ou plus ou moins sûr). Il s'agit de mettre quelque chose en jeu en vue d'obtenir autre chose de positif ou d'agréable (recherche d'un gain). Mais cette relation est par définition soumise à une incertitude : s'il n'y a plus d'incertitude, il n'y a plus de risque. En réalité cette incertitude est une représentation : il y a prise de risque s'il y a perception d'une incertitude liée à la relation mise en jeu / gain. Et

comme en EPS il existe plusieurs types de « mises » et plusieurs types de « gains », il existe plusieurs types de prises de risque : le risque corporel lorsque l'intégrité physique est mise en jeu, le risque narcissique lorsque l'estime de soi est mise en jeu, ou encore le risque stratégique lorsque sont mises en jeu les chances de gagner ou de perdre (par exemple au tennis renvoi court au centre du terrain, ou renvoi long et puissant le long de la ligne). La prise de risque est génératrice d'émotions, la peur de se faire mal en VTT par exemple, versus la fierté d'avoir réussi un passage périlleux. Ou encore la honte de son corps en danse, versus la joie d'avoir participé à une chorégraphie collective. C'est pourquoi l'enseignant d'éducation physique peut « utiliser » les différents types de prise de risque, afin d'aider les élèves à gérer leurs émotions.

Questionnement

Est-il possible en éducation physique et sportive d'apprendre à gérer ses émotions ? Que faut-il apprendre pour cela ? Comment faut-il l'apprendre ? Quels dispositifs didactiques concevoir et mettre en œuvre ? En quoi la prise de risque est-elle utile à cette construction ? Quelles sont les émotions engendrées par la prise de risque ? La gestion des émotions est-elle « générale », ou faut-il l'enseigner différemment selon les différents types d'émotions ? Et donc les différents types de risques ? Selon quels mécanismes, quelles conditions, la prise de risque permet-elle à l'élève d'apprendre à gérer ses émotions ?

Problématique 1

Nous défendrons l'idée selon laquelle il n'est pas possible d'apprendre à gérer ses émotions sans vivre des expériences riches en émotions. C'est pourquoi les prises de risque sont un « ingrédient » didactique pour enseigner la gestion des émotions, car les risques corporels, narcissiques, ou stratégiques portés par la pratique des APSA génèrent de nombreuses émotions. Néanmoins nous montrerons aussi que l'apprentissage de la gestion ne se réduit pas au simple vécu émotionnel : il faut vivre des émotions, mais dans certaines conditions d'interaction avec le milieu, des conditions où les émotions sont « contrôlables », des conditions où les émotions évoluent graduellement, et enfin des conditions où le cognitif exerce une analyse rationnelle sur l'expérience émotionnelle.

L'enjeu est d'apprendre à l'élève à « *s'engager lucidement dans la pratique* » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010), et au-delà d'apprendre à se connaître pour mieux gérer sa vie physique. Car ne plus subir ses émotions, c'est devenir capable de les utiliser pour agir et réagir efficacement face à toutes sortes d'environnement physique et humain.

Problématique 2

Nous montrerons que la gestion des émotions et la prise de risques peuvent se servir l'une et l'autre. Gérer ses émotions permet généralement de prendre des risques mieux maîtrisés et plus « justes ». Prendre des risques permet de générer des émotions que l'on peut apprendre à maîtriser. Nous insisterons sur l'idée que gérer ses émotions ne s'apprend pas « à vide », et que la prise de risque est l'occasion de générer des réactions émotionnelles autour desquelles peut se construire, de proche en proche, une compétence à les maîtriser.

Mais pour qu'il s'agisse d'une véritable compétence porteuse d'un pouvoir transversal sur le milieu, nous expliquerons aussi que les prises de risques doivent être de nature différente, et doivent produire des émotions variées. Ainsi la gestion de ses émotions, en augmentant les pouvoirs d'adaptation des adolescents dans leur environnement physique et social actuel et futur, participe à la « *construction d'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (Programmes de l'EPS). Au-delà, nous pensons que maîtriser ses émotions, ne plus se laisser envahir par elles, constitue l'une des clés du bonheur.

Les propositions de plans :

Plan 1 : à quelles conditions de pratique du côté de l'élève, et d'enseignement du côté du professeur, la prise de risque est favorable à la gestion des émotions

- ◇ Partie 1 : on ne peut apprendre à gérer des émotions sans expériences émotionnelles, et les prises de risque permettent de générer ces expériences
- ◇ Partie 2 : les émotions ressenties doivent être adaptées à la capacité à les gérer, et doivent évoluer selon une progressivité
- ◇ Partie 3 : il est possible simuler les émotions, ou de greffer un retour réflexif sur le vécu émotionnel liée à la prise de risque pour favoriser la gestion des émotions

Plan 2 : sur le modèle d'un plan dialectique

- ◇ Partie 1 : la prise de risque aide élève à gérer ses émotions
- ◇ Partie 2 : la prise de risque est un obstacle à la gestion de ses émotions

- ◇ Partie 3 : à quelles conditions de pratique et d'enseignement la prise de risque est favorable à la gestion de ses émotions

Plan 3 : selon les différents types de risque

- ◇ Partie 1 : apprendre à gérer ses émotions grâce à la prise de risque corporelle
- ◇ Partie 2 : apprendre à gérer ses émotions grâce à la prise de risque psychologique (narcissique)
- ◇ Partie 3 : apprendre à gérer ses émotions grâce à la prise de risque stratégique

PS : très difficile d'équilibrer les trois parties.

Plan 4 : selon les différents types d'émotions à gérer

- ◇ Partie 1 : apprendre à gérer la peur grâce à la prise de risque
- ◇ Partie 2 : apprendre à gérer la honte ou la déception grâce à la prise de risque
- ◇ Partie 3 : apprendre à gérer la colère ou la frustration grâce à la prise de risque

PS : ce plan est très difficile, et expose au risque de redites d'une partie à l'autre.

Plan détaillé autour de la proposition n°1 = les conditions selon lesquelles la prise de risque est favorable à la gestion des émotions

Votre travail = retravailler les arguments (souvent les simplifier) en les illustrant

Partie 1 : on ne peut apprendre à gérer des émotions sans expériences émotionnelles, et les prises de risque permettent de générer ces expériences

- **Argument 1** : Apprendre à gérer ses émotions suppose de très nombreuses expériences émotionnelles : la gestion de ses émotions suppose un niveau de connaissance de soi qui ne saurait se construire sur une seule séance, ou sur un seul cycle d'enseignement. Plus encore que pour les apprentissages moteurs (Newell & Rosenbloom, 1981), la construction de cette compétence exige un grand nombre de répétitions, et si possible un grand nombre de répétitions en conditions variées. Les APSA enseignées en EPS offrent des occasions très concrètes pour vivre de nombreuses expériences émotionnelles ; c'est notamment le cas de celles qui placent le pratiquant en situation de percevoir un risque corporel. Le risque perçu est une représentation du risque, une construction mentale qui s'accompagne d'émotions vécues à des intensités différentes. La tonalité des émotions (positive vs négative) évolue selon le décalage (ou le dissonance) entre le risque perçu et le risque préférentiel (D.Delignières, *Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque*, in J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance*, INSEP, Paris, 1993). Il existe en effet un niveau optimal de dissonance pour lequel le plaisir est maximum. Et plus la dissonance s'éloigne de ce niveau optimal, plus les émotions sont vécues de façon désagréable, à l'instar de la peur qui peut « paralyser » l'adolescent, ou provoquer des stratégies motivationnelles de protection.

Nous pensons donc que la première condition pour aider à l'élève à gérer ses émotions, c'est lui faire vivre des émotions, car cet apprentissage ne peut s'opérer « à vide ». Or la pratique de nombreuses APSA enseignées en éducation physique s'accompagne d'une perception d'un risque corporel, lequel génère des émotions de peur, mais aussi de plaisir et de fierté lorsque le risque a été surmonté. C'est notamment le cas des activités de pleine nature ou de la natation en raison de l'incertitude qu'elles portent et /ou du caractère inhabituel du milieu. C'est aussi le cas des activités de combat ou du rugby en raison des contacts corporels imposés au pratiquant.

→ Exemple :

- **Argument 2** : Les prises de risque en EPS ne sont pas uniquement corporelles : ce n'est pas toujours l'intégrité physique qui est mise en jeu. L'image narcissique est aussi menacée, surtout à la période sensible de l'adolescence, et notamment chez les élèves manquant de confiance en eux pendant cette période (F.Dolto, *Parole d'adolescents ou le complexe du homard*, Hatier, Paris, 1989). Se montrer devant les autres, c'est une prise de risque importante pour un adolescent, notamment dans les activités morphocinétiques, et particulièrement lorsque ces activités véhiculent des représentations liées au genre, à l'instar de la danse ou de la gymnastique rythmique (N.Dechavanne, *La division sexuelle du travail gymnique, un regard sur la gymnastique volontaire* in Sport et société. Paris, Vigot, 1981 ; A.Davisse et M.Volondat *Mixité, pédagogie des différences et didactiques* in Revue EPS n° 206, 1987). L'éducation physique et sportive est la seule matière d'enseignement « mettant en scène » en temps réel les productions corporelles des élèves, et cette visibilité est potentiellement source d'émotions : joie et fierté d'un côté, déception et honte de l'autre. Les erreurs notamment sont rarement neutres, au sens où

elles sont l'expression ostentatoire d'un manque de compétence. Les APSA invitant les pratiquants à « réaliser une activité corporelle à visée artistique ou acrobatique » (Programme du collège, 2008) sont particulièrement indiquées pour aider les élèves à gérer leurs émotions, car elles les invitent à prendre des risques liés à la présentation publique de soi. A condition de vivre des expériences de réussite et de coopération sans compétition, dans un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), les adolescents transforment la honte en fierté, et ne se sentent plus « opprimés » par le poids du regard des autres sur leur corps. La confiance en soi qui découle de prises de risque réussies est une condition essentielle de la maîtrise de soi et de la gestion de ses émotions.

→ **Exemple :**

- **Argument 3 :** Les prises de risque en EPS sont aussi stratégiques : ce qui est alors mis en jeu, c'est le gain ou la perte du point dans le cadre d'un rapport de force. Par exemple en badminton, un dégagé haut avec une trajectoire de volant parabolique et centrale correspond à une faible prise de risque, alors qu'un amorti juste derrière le filet correspond à une prise de risque plus importante. Sur attaque placée au basket-ball, une passe en « back door » correspond généralement à une prise de risque plus importante qu'une passe « en essuie-glace » à la périphérie du jeu.

Ces prises de risque peuvent aussi favoriser la gestion des émotions car pour apprendre à « maîtriser ses émotions » (Programme du collège, 2008), une incertitude est nécessaire. Dans le cas d'un risque stratégique, l'incertitude est liée à la présence des partenaires et des adversaires qui rend imprévisible le résultat obtenu (habiletés ouvertes). C'est alors la « certitude » du joueur, confrontée à l'incertitude du jeu, qui stimule des émotions : ainsi le basketteur vocifère après avoir raté un panier en 1 contre 0 qu'il pensait facile ; le tennisman jure après avoir tapé un coup droit trop long alors que le court était complètement ouvert, etc. La frustration, la colère détériorent souvent le contrôle moteur des gestes, surtout les mouvements les plus fins exigeant une précision élevée (selon le modèle IZOF de Y.Hanin & P.Syrjä, 1995).

Du côté de procédures d'enseignement, le professeur d'EPS conçoit parfois des procédures qui encouragent des prises de risque plus élevées dans les activités d'opposition. Pour cela il manipule notamment le score, en « valorisant » des actions de prise de risque qui correspondent par ailleurs aux transformations attendues du niveau de jeu : par exemple donner trois points pour tout coup gagnant au badminton, ou attribuer quatre points à chaque panier sur passe et va au basket-ball...

→ **Exemple :**

Partie 2 : les émotions ressenties doivent être adaptées à la capacité à les gérer, et doivent évoluer selon une progressivité

- **Argument 1 :** La gestion par l'adolescent de ses émotions suppose que celles-ci soient « gérables ». En d'autres termes, il n'est pas possible d'apprendre à maîtriser ses réactions émotionnelles si elles ne sont pas adaptées aux possibilités actuelles de contrôle. Il ne suffit pas en effet que l'activité soit « culturellement porteuse » (D.Delignières et C.Garsault, *Objectifs et contenus de l'EPS*, in Revue EPS n°242, 1993) de la compétence à construire, avec des prises de risque corporelles, narcissiques ou stratégiques, il faut encore que ces prises de risque ne s'éloignent pas trop des ressources actuellement possédées par les élèves. Si la peur est paralysante, si la colère est trop forte, si la honte est accablante, alors il sera très difficile pour l'enseignant d'espérer un contrôle des émotions ressenties. Apprendre à « maîtriser ses émotions » (Programme du collège, 2008) suppose des émotions « à bonne distance » de ce que le sujet est déjà capable de maîtriser. Une attention particulière est portée à l'étape émotionnelle de l'apprentissage (G.Bui-Xuân, *Une modélisation du processus pédagogique*, in Enseigner l'EPS, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1993), car dans la découverte d'une nouvelle activité, les élèves sont très souvent « submergés » d'émotions, notamment dans les APSA dont les représentations sont marquées par le risque et le danger (escalade, canoë-kayak...).

En s'inspirant des travaux de J.-P.Famose sur la dimensionnalisation des tâches motrices (*Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in Dossiers EPS n°1, 1983), l'enseignant identifie des descripteurs objectifs des situations permettant de prédire le risque perçu, c'est-à-dire le niveau de risque que les élèves ressentent dans le contexte d'évolution. Concernant le risque corporel par exemple, il est possible de paramétrer, selon les APSA, la vitesse de déplacement, les obstacles au déplacement, la perte de contact avec le sol, l'instabilité de l'équilibre, la perte des repères visuels, la nature du contact corporel, la nature du milieu, ou encore le niveau de sécurité passive. Ces descripteurs déterminent le niveau de sollicitation des ressources psychologiques, et permettent à l'enseignant de régler indirectement le curseur des émotions ressenties. Ainsi l'enseignant est capable de « didactiser » la gestion des émotions, en mettant les émotions issues du risque « à portée » des possibilités de contrôle. Car à l'instar des autres apprentissages, la gestion des émotions suppose un « décalage optimal » (L.Allal, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Berne. Peter Lang. 1979), décalage qui concerne ici l'écart entre ce qui l'élève ressent et ce qu'il peut contrôler.

→ **Exemple :**

- Argument 2** : Aider les élèves à gérer leurs émotions suppose que celles-ci soient à portée de contrôle, et que cet écart ne soit pas figé, c'est-à-dire qu'il évolue avec l'enseignement. La maîtrise de ses émotions n'est pas un apprentissage de type « tout ou rien », mais plutôt une construction qui avance avec les possibilités de contrôle et de connaissance de soi de l'élève. C'est pourquoi c'est à l'enseignant de concevoir une progressivité didactique de la gestion des émotions, à partir de prises de risque évolutives. Nous pouvons d'ailleurs nous inspirer des thérapies comportementales et cognitives, lesquelles traitent les phobies des sujets en les confrontant graduellement à l'élément déclencheur de leur peur (principe de « l'habituation »). Ces thérapies aident les patients à se confronter très progressivement à leurs émotions de peur afin qu'ils réalisent qu'ils peuvent leur survivre, en vue de les « désensibiliser ». Ce travail d'érosion de la peur permet d'obtenir une réponse émotionnelle moins explosive, une réponse qui est devenue « gérable ».

En éducation physique et sportive, l'enseignant aide les élèves à maîtriser leurs émotions en leur permettant de « s'habituer » à des situations potentiellement anxiogènes. Viser des « *individus audacieux mais réalistes* » (P.Goirand, *Obstacles à la formation pour les élèves et les enseignants*, in Revue EPS n°245, 1994) suppose que les pratiquants puissent vivre des émotions qui s'organisent selon une progressivité didactique. Les « blocages » émotionnels ne peuvent être levés que si le niveau de risque perçu évolue très progressivement. Pour respecter ce principe, nous pensons que la meilleure solution consiste à proposer aux élèves des situations hiérarchisées incarnant différents niveaux de risque perçu, à partir desquelles ils pourront faire des choix. Une éducation à la gestion de ses émotions et à la prise de risque exige un espace de choix individuels : impossible de gérer si tout est décidé à la place de l'élève.

➔ **Exemple** : Ainsi dans l'activité vélo tout terrain pour un premier cycle au collège auprès d'une classe de cinquième, l'enseignant vise la compétence : « conserver son équilibre tout en pilotant le vélo dans des circonstances variées : maîtriser, diversifier et dédramatiser les déplacements du vélo dans un milieu aménagé et protégé, en vue d'évoluer en toute sécurité dans un milieu plus incertain » (fiche APSA construite par l'équipe EPS et validée par l'inspection pédagogique régionale). Le cycle s'organise autour d'une mise en projet de l'élève, lequel s'incarne dans un parcours gymkhana individualisé servant de base à l'évaluation finale. Ce parcours gymkhana est un enchaînement de plusieurs « éléments » obligatoires : un slalom, un freinage, un ramassage d'objet, un passage d'obstacle, et un trajet en ligne droite. Pour chacun de ces éléments, chaque élève doit choisir entre trois alternatives rapportant plus ou moins de points. Ces alternatives portent des difficultés et des risques perçus évolutifs : distance de freinage, éloignement des plots, hauteur des obstacles, etc. Cette organisation du cycle permet à l'enseignant de viser le double objectif d'un apprentissage de la prise de risque et de la gestion de ses émotions car l'élève construit son projet sur la base d'une auto-évaluation de ses actions. Il est acteur de ses apprentissages et développe sa confiance en soi en identifiant facilement ses progrès, et en choisissant des situations selon une évolution qui génère des émotions toujours à portée de contrôle.
- Argument 3 (sous la forme d'une nuance des arguments précédents)** : Aider l'élève à gérer ses émotions suppose une prise en compte des différences interindividuelles entre les adolescents, notamment celles qui concernent le rapport au risque. Ainsi Eisenbeis et Touchard catégorisent les élèves sur la base des différences de risque subjectif (perçu et préférentiel) : le timoré se sent toujours en insécurité, le raisonnable ne se met pas en danger, l'aventurier accepte les risques, le casse-cou se met en danger car il néglige les facteurs de risque, et le kamikaze se risque par devoir car on lui demande (*L'éducation à la sécurité*, Editions Revue EPS, 1995). Chez l'adulte, M.Zuckerman désigne les « sensations seekers » comme des individus qui plus que les autres éprouvent un appétit de sensations, et sont « en manque » lorsque leur vie est monotone en raison de caractéristiques biologiques spécifiques (*Sensation seeking*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1979).

Utiliser la prise de risque pour aider les élèves à gérer leurs émotions doit rester compatible avec la sécurité de l'ensemble du groupe-classe : dans tous les cas, le risque objectif est à rapprocher d'un niveau minimum. En d'autres termes, la didactisation de la gestion des émotions doit être mise en œuvre dans un contexte de dangerosité réelle proche de zéro (Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, circulaire n°2004-138 du 13 juillet 2004). Cette exigence peut paraître contradictoire car nous avons souligné à maintes reprises que gérer ses émotions autour du risque ne peut s'opérer « à vide », c'est à dire sans risque : « *c'est parce qu'il y a sentiment de la présence du risque qu'il y a recherche et construction active de la sécurité* » souligne J.-F.Castagnino (*Sécurité et prise de risque en EPS*, 2000). La solution est de travailler sur les représentations du risque par les élèves, c'est-à-dire sur les risques qu'ils perçoivent dans un contexte spécifique. La sécurité en contexte de risque perçu s'appuie notamment sur des dispositifs de sécurité passive (tapis, fosses de réception, sangles, filets, casques, équipement d'une voie...), et sur des techniques d'évitement face au risque (réchappes en gymnastique, savoir chuter en judo, savoir esquimauter en kayak, savoir freiner ou éviter des obstacles en VTT, savoir s'échauffer, ou plus généralement savoir s'échauffer ou savoir porter une charge...). Enfin l'enseignant porte une attention particulière aux « casse-cou » et aux « kamikazes », car ils peuvent s'engager en se mettant en danger. Pour eux de façon spécifique, il manipule le contexte

de pratique pour diminuer les bénéfices liés aux comportements risqués, ce qui tend à faire baisser leur risque préférentiel, et donc leur prise de risque (Wilde, 1988). L'une des solutions très concrètes pour cela est notamment de neutraliser toutes les formes de valorisation sociale liées au risque : regard des autres, classements, compétition, voire évaluation.

→ **Exemple :**

Partie 3 : il est possible de simuler des émotions, ou de greffer un retour réflexif sur le vécu émotionnel liée à la prise de risque pour favoriser la gestion des émotions

- **Argument 1 :** Nous pouvons voir dans l'adolescence une période sensible pour la gestion des émotions car « *ce qui est sans doute le plus caractéristique de l'adolescence est la rapidité de l'apparition et de l'arrêt d'une émotion ainsi que la rapidité de la substitution d'une émotion à une autre* » (A.Braconnier, D.Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Ed. Universitaires, Paris, 1988). Dans ce contexte apprendre aux élèves à simuler et à communiquer des émotions est un moyen pour les aider à savoir les gérer. C'est en effet en simulant des émotions que l'adolescent apprend à les communiquer, à les reconnaître, et finalement à les maîtriser. Nous pensons particulièrement aux activités physiques artistiques au sein desquelles le corps est moins un outil d'effectuation qu'un « *véhicule de communication* » (M.Arguel, Danse : le corps enjeu, PUF, Paris, 1992) permettant d'évoquer un « *univers défini préalablement* » (fiche APSA arts du cirque, Ressources Collèges EPS, 2009) dans le cadre du rapport entre un signifiant et un signifié. 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 interprète les émotions), et le spectateur (qui ressent les émotions et apprécie les effets produits). Le risque narcissique est ici très présent, car les élèves doivent « *accepter le regard des autres* » (Programme du Collège, 2008). C'est pourquoi le professeur d'EPS organise d'abord le travail chorégraphique autour de groupes restreints et affinitaires, de façon à mettre en confiance les adolescents, et de façon ce que des affects négatifs (honte) ne viennent pas « *parasiter* » les émotions à communiquer. La présentation publique de soi respectera ensuite le principe d'une progressivité didactique, au fur et à mesure que les élèves risqueront moins de se sentir ridicules.

→ **Exemple :**

- **Argument 2 :** Des moments spécifiques de prise de conscience et de verbalisation des émotions autour des prises de risque peuvent aider les élèves à mieux gérer leurs émotions. Certaines thérapies sont basées en effet sur l'idée que la parole remplit une fonction de « *vidange « émotionnelle » à partir de laquelle il devient plus facile de contrôler ses états affectifs : « le fait de nommer des émotions (peur, colère, tristesse) observées sur des photographies de visages diminue la réponse de l'amygdale et des régions voisines (le « cerveau émotionnel ») et augmente l'activité du cortex préfrontal (siège du contrôle émotionnel).* (...) *Parler de nos peurs nous aide ainsi à mieux les affronter* » (C.André, *Le pouvoir des mots*, Cerveau & Psycho n°57, 2013).

L'enseignant s'inspire de ce rôle de la parole sur les émotions en vue de favoriser la maîtrise émotionnelle, notamment lorsque les émotions semblent dans un premier temps dépasser les possibilités de contrôle. J.Brunelle demande par exemple à l'élève ayant exprimé sa colère dans 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). En escalade face à un collégien qui exprime sa peur de monter une voie en moulinette, l'enseignant lui demande d'expliquer les raisons de son appréhension, tout en essayant de le rassurer. L'appel à la raison n'est pas toujours suffisant pour aider l'élève à contrôler ses émotions, mais son efficacité n'est pas non plus négligeable, surtout lorsqu'il est sollicité par un autrui significatif en qui l'adolescent a confiance. Enfin et plus généralement, 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.

→ **Exemple :**

- **Argument 3 :** Des procédures spécifiques de relaxation, de respiration, ou de préparation mentale sont aussi de nature à favoriser la gestion de ses émotions. L'enseignant peut les associer aux situations de prise de risque, notamment les prises de risque corporelles susceptibles de générer de l'appréhension. Nous rappelons d'ailleurs que la peur est une émotion dont le ressenti n'est a priori ni positif ni négatif, mais il dépend de son intensité. Entre la légère appréhension et la terreur ou la phobie, il existe un effet une gradation qui entretient avec le plaisir une relation en U inversé. Or les défenseurs de la sophrologie par exemple expliquent que cette technique permet de régler le curseur du côté positif : le fait de rappeler les émotions à notre conscience va modifier leur inscription.

L'enseignant d'EPS peut solliciter la mentalisation de tout ou partie du groupe classe : la capacité à se centrer sur l'action à venir et à la préparer grâce à la volonté et à un travail réflexif permet de contrôler les émotions. Les interventions verbales du professeur aident alors les élèves à focaliser leur attention

pour la détourner des émotions perturbatrices et l'orienter sur l'action. Il s'agit de favoriser la concentration en évacuant le ressenti émotionnel négatif et en visualisant des expériences de réussite et de plaisir. Au collège, les Interventions Pédagogiques Particulières (Programme du collège, 2008) correspondent à un ensemble de techniques que l'enseignant peut mettre au service de la gestion des émotions : techniques physiologiques (Jacobson, contrôle respiratoire), techniques cognitives (imagerie mentale), ou encore sophrologie, yoga, tai-chi-chuan... Il est possible de les insérer au sein de la leçon d'EPS à des moments opportuns pour faire « retomber la pression », dans les activités où le risque perçu est important (alternance de temps forts et de temps faibles dans la séance).

→ **Exemple :**

Réponse à la problématique

« *L'esprit sera toujours la dupe du cœur* » (La Rochefoucauld, 1665).

Les émotions sont comme le vent : elles peuvent nous immobiliser et nous empêcher d'avancer, voire nous emporter, mais à l'instar du marin qui louvoie, nous pouvons apprendre à nous servir de nos émotions pour avancer. Apprendre à gérer nos émotions, c'est apprendre à ne plus être paralysées ou entravées par elles, et au contraire les exploiter pour nous adapter à notre environnement.

Nous avons montré que la prise de risque pouvait être un « ingrédient » de la gestion des émotions. Comme il n'est pas possible de gérer un effort sans réaliser un effort, il n'est pas possible de gérer des émotions sans vivre des émotions. Et les prises de risque (corporelle, narcissique, stratégique) sont une occasion de générer des émotions que les élèves peuvent apprendre à maîtriser, à certaines conditions que nous avons expliquées.

Apprendre à prendre des risques et apprendre à maîtriser ses émotions sont des compétences méthodologiques et sociales auxquelles nous associons des bénéfices éducatifs : grâce à elles en effet, les élèves apprennent à mieux se connaître, à prévenir le stress et l'anxiété, et à pratiquer toutes sortes d'activités physiques et sportives en tirant des bénéfices de bien-être physique et mental.

Ouverture

L'être humain n'est cependant pas un être hyper rationnel capable de gérer ses émotions en toutes circonstances. D'ailleurs, est-ce vraiment souhaitable ? Savoir vivre des émotions plus que savoir les maîtriser est sans doute parfois nécessaire pour être heureux. « *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* » nous dit Anatole France (Le jardin d'Épîcure, 1894).