

Sujet : Comment l'enseignant d'EPS peut-il gérer le retentissement affectif souvent intense suscité par l'engagement de ses élèves dans l'action motrice ?

Contextualisation 1

Cris, larmes, bras levés très hauts, embrassades, sont des comportements souvent manifestés par les sportifs laissant apparaître les émotions souvent fortes qu'ils vivent après la réalisation de leurs performances. Mais ces comportements expressifs ne sont que la partie immergée de l'iceberg, et les prestations sportives elles-mêmes s'accompagnent, en temps réels, d'états affectifs et émotionnels qui ne sont pas neutres vis-à-vis de l'efficacité technique : si certains se servent de leurs émotions pour se surpasser et gagner, d'autres les subissent comme des entraves à l'expression pleine et entière de leurs moyens physiques. En éducation physique et sportive, « *de nombreuses activités physiques provoquent une mise à l'épreuve de l'élève lors de l'affrontement des obstacles du milieu physique ou de l'interaction motrice avec autrui. Cette sollicitation déclenche de profondes émotions qui peuvent devenir des stimulants favorables à la motivation et au progrès* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Comme « *l'action est intimement pénétrée d'émotions* » (P.Parlebas, L'affectivité, clef des conduites motrices, in *Activité physique et éducation motrice*, Dossier EPS n°4, Paris, 1990) se pose alors la question de savoir comment l'enseignant d'EPS peut gérer le retentissement affectif souvent intense suscité par l'engagement de ses élèves dans l'action motrice.

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 à la dimension affective, et il fallut 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 états affectifs. L'éducation physique et sportive a suivi cette évolution, puisqu'elle reconnaît aujourd'hui officiellement aux Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) une « *source d'émotions et de plaisir* » pouvant être « *favorables à la motivation et au progrès* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Reste alors à étudier comment l'enseignant d'EPS peut gérer le retentissement affectif souvent intense suscité par l'engagement de ses élèves dans l'action motrice.

Définitions des termes

Selon l'encyclopédie Larousse (1998), la notion de retentissement concerne la « *trace laissée par un événement dans l'affectivité* ». L'affectivité se définit comme l'« *ensemble des affects, émotions et sentiments éprouvés par l'individu dans des situations variées (...) par les relations qu'il entretient avec lui-même, autrui et le milieu* » (La psychologie du sport de haut niveau, PUF, Paris, 1987). Le retentissement affectif concerne donc des réactions éminemment subjectives, ressenties positivement ou négativement par l'individu, en tout cas constitutives du sentiment d'exister, et qui sont plus ou moins durables (les sentiments plus que les émotions), plus ou moins visibles (c'est à dire traduites en productions comportementales), et plus ou moins organisées par les structures corticales supérieures (les sentiments plus que les émotions). La joie, la tristesse, la peur, la surprise, la fierté, la honte, la frustration, l'admiration, l'amour, l'animosité sont autant d'états affectifs qui peuvent survenir en éducation physique et sportive, en raison de la diversité des relations possibles à l'environnement physique et humain. Ces états sont intenses lorsque leur force, leur portée, dépassent ce qui est considéré comme ordinaire : le retentissement affectif imprègne alors profondément le ressenti de l'individu, et s'engramme parfois dans sa mémoire.

L'engagement des élèves dans l'action motrice correspond aux ressources que l'élève consent à investir lorsqu'il déploie des conduites motrices, c'est-à-dire des conduites qui se manifestent par des mouvements corporels. Cet engagement, qui met en jeu l'ensemble des dimensions de l'individu (affective, cognitive, motrice), est souvent à l'origine d'émotions et de sentiments qui marquent profondément le vécu des élèves en éducation physique et sportive.

Dire que l'enseignant gère ce retentissement suppose qu'il ne soit jamais en situation de le subir, et qu'au contraire il soit capable de le maîtriser. Nous entendons ici le terme de gestion comme la possibilité de rester maître des événements qui se déroulent au sein de la séance d'EPS. Dans ces conditions, gérer le retentissement affectif souvent intense des élèves suppose que l'enseignant soit capable de le prévoir, le reconnaître, le provoquer, le stimuler, l'entretenir, mais aussi l'éviter, l'atténuer, le neutraliser, le contrôler, le rendre acceptable, voire le stopper.

Questionnement (plus en relation avec la problématique 3)

Quelles sont les émotions et les sentiments susceptibles d'être éprouvés en EPS ? En quoi sont-ils favorables aux apprentissages ? Et en quoi au contraire peuvent-ils être préjudiciables aux compétences à construire lorsqu'ils dépassent une certaine intensité ? Peuvent-ils alors se manifester par des comportements nuisibles au bon déroulement du cours et à l'intégrité physique et psychologique des enfants et des adolescents ? Dès lors, quelles procédures l'enseignant conçoit et met en œuvre pour prévoir, reconnaître, déclencher, maîtriser, régler, voire neutraliser le retentissement affectif souvent intense

vécu par ses élèves ? Comment faire notamment en sorte que l'élève vive intensément sa séance d'éducation physique en toute sécurité ? Quelles sont les conséquences à long terme de cette intensité affective lorsqu'elle est ressentie agréablement et fréquemment en EPS ?

Problématique 1 : Nous défendrons l'idée selon laquelle pour ne pas subir le retentissement affectif souvent intense suscité par l'engagement de ses élèves dans l'action motrice, l'enseignant d'éducation physique et sportive veillera à concevoir et mettre en œuvre ses interventions de façon à provoquer un vécu affectif positif favorable aux apprentissages, tout en gardant toujours le contrôle de sa classe et des comportements qui s'y développent. Dans cette perspective, il manifesterà une expertise portant sur le contrôle de la tonalité et de l'intensité des affects ressentis par chacun des élèves dans ses relations avec l'environnement physique et humain. Simultanément, il fera des émotions vécues au sein de la séance une occasion d'apprendre et de construire des compétences, notamment celles relatives à « *la maîtrise des réactions émotionnelles* » (Programme de la classe de sixième, 1996).

Autrement dit, gérer le retentissement affectif suppose que l'enseignant d'éducation physique puisse régler indirectement le curseur des affects ressentis par ses élèves en éducation physique, à des fins d'efficacité didactique et à des fins de bon déroulement du cours, avec pour ambition final de donner à chacun les moyens de gérer lui-même ses propres émotions.

Problématique 2 (grosso modo la même hypothèse, mais rédigée différemment) : Nous examinerons l'hypothèse selon laquelle le retentissement affectif souvent intense suscité par l'engagement des élèves dans l'action motrice représente, en éducation physique et sportive, aussi bien un moyen potentiellement négatif (frein) que potentiellement positif (moteur) envers les apprentissages, en même temps qu'il constitue le cœur même de compétences à construire. Dans cette perspective, l'enseignant d'EPS s'attachera à faire vivre à ses élèves des expériences corporelles variées génératrices d'émotions parfois fortes, afin de servir de levier et de catalyseur à l'élaboration des compétences, tout en exerçant une action préventive envers celles qui pourraient affecter négativement le bon déroulement de la leçon, et tout en planifiant des interventions spécifiques destinées à aider enfants et adolescents à les gérer eux-mêmes.

Problématique 3 (sans doute plus élaborée et plus originale) : Nous montrerons que les expériences corporelles variées constitutives de la séance d'EPS peuvent s'accompagner de retentissements affectifs souvent intenses qui seront vécus par les élèves comme des moments de vie inoubliables. Les émotions, les sentiments, et surtout le plaisir éprouvés en EPS consécutivement à l'engagement des élèves dans l'action motrice permettent de vivre intensément la leçon d'éducation physique, pour de proche en proche se constituer un capital de bons souvenirs dans cette discipline. Pour autant, cette dimension affective sera encadrée par l'enseignant d'EPS, dont les procédures d'enseignement viseront le contrôle du déroulement de la séance et des comportements qui s'y manifestent, certains affects pouvant générer des conduites inadaptées, voire déviantes, et perturber les apprentissages. Au final, c'est une « *motivation continuée* » (J.P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001) qui est visée, gage d'une « *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).

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

Plan 1 : autour des relations avec les apprentissages en EPS

- ◇ Partie 1 : le retentissement affectif intense favorise, accélère les apprentissages
- ◇ Partie 2 : le retentissement affectif intense perturbe, freine les apprentissages
- ◇ Partie 3 : autour du retentissement affectif intense se construisent des apprentissages, notamment la compétence à gérer ses propres émotions

Plan 2 : autour du verbe gérer

- ◇ Partie 1 : gérer = anticiper, prévoir, reconnaître, éviter, atténuer, contrôler le retentissement affectif intense
- ◇ Partie 2 : gérer = déclencher, provoquer, augmenter, entretenir le retentissement affectif intense
- ◇ Partie 3 : gérer = favoriser le passage d'une gestion par l'enseignant des affects se manifestant dans le groupe classe à une gestion par l'élève de ses propres réactions émotionnelles

Plan 3 : autour de la nature des affects

- ◇ Partie 1 : les affects qui favorisent les apprentissages et/ou qui sont vécus positivement pour laisser de bons souvenirs en EPS (plaisir, fierté, amitié)
- ◇ Partie 2 : les affects qui perturbent les apprentissages et/ou qui sont vécus négativement et laissent de mauvais souvenirs en EPS (tristesse, frustration, honte, déception, animosité, jalousie)
- ◇ Partie 3 : les affects dont les relations avec l'apprentissage et la satisfaction dépendent d'une courbe à optimum (appréhension, surprise, admiration)

Plan 4 : autour de la nature des interventions de l'enseignant pour gérer

- ◇ Partie 1 : gérer en aménageant le milieu physique
- ◇ Partie 2 : gérer en aménageant le milieu humain
- ◇ Partie 3 : gérer en intervenant de façon verbale

Plan détaillé autour du plan 2 : les différentes facettes du verbe gérer

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

Votre travail : reprendre la rédaction des arguments et surtout **illustrer**.

Partie 1 : déclencher, provoquer, augmenter, entretenir le retentissement affectif intense lorsque la tonalité des affects est positive, c'est à dire vécue agréablement

◇ Argument 1 : générer du plaisir en organisant les conditions d'une activité ludique dans la séance car « *le jeu ne représente d'abord que la liberté de chercher son plaisir où il peut se trouver* » (J.Chateau, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Vrin, Paris, 1955) = l'enfant et l'adolescent éprouvent d'intenses émotions lorsqu'ils jouent puisque par définition, le jeu, c'est d'abord le plaisir. Pour créer les conditions du jeu, l'enseignant peut s'inspirer de la classification de R.Caillois (*Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1958), ce dernier distinguant le vertige (ilinx), la compétition (agon), le simulacre (mimicry) et le hasard (alea).

Attention néanmoins (→ *nuance*), le jeu n'est pas toujours favorable à l'apprentissage car l'intensité émotionnelle peut être telle qu'elle se manifeste par un « *emportement* » (J.Chateau) qui favorise les conduites les plus sur-apprises.

◇ Argument 2 : générer du plaisir et de la fierté en créant les conditions de la réussite en EPS (et en créant les conditions de la visibilité de cette réussite (contrôle individuel des progrès). Les élèves éprouvent des affects agréables liés à des effets positifs sur l'estime de soi lorsqu'ils réussissent dans des tâches et plus généralement dans des activités qui ont de la valeur leurs yeux, et lorsque l'enseignant reconnaît publiquement cette réussite en s'engageant lui-même affectivement et sincèrement sous la forme de rétroactions informationnelles (encouragements et félicitations). Comme le soulignent J.Florence, J.Brunelle, et G.Carlier, « *l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être " bon ", d'être reconnu " bon " à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre par lui-même et avec d'autres des motivations, des satisfactions et des acquisitions qui lui soient propres tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre après et en dehors des cours* » (*Enseigner l'éducation physique au secondaire*. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998) = tâches adaptées aux ressources de chacun, temps d'engagement moteur optimisé, buts à atteindre clairs et concrets dans l'environnement physique, procédures de guidage sous la forme de feedback extrinsèques donnés par l'enseignant ou par ses pairs ...

◇ Argument 3 : l'appartenance au groupe génère des sentiments d'appartenance sociale ou d'amitié qui débouchent sur du plaisir lorsque personne ne se sent exclu. Ce plaisir est lié à « *l'émotion collective permettant de se sentir appartenant à la même humanité* » nous dit P.Meirieu (*L'enseignant dans la crise*, in Spirale n°8, 1995) = l'enseignant dispose de nombreux moyens pour constituer des groupes et favoriser les interactions sociales, d'autant que la logique interne de certaines APSA l'y invite directement (activités d'opposition et de coopération). Dans cette perspective, il manipulera tour à tour les groupes affinitaires, les groupes de besoin, les groupes de niveau, ou encore les groupes hétérogènes, le tout en portant peut-être l'accent sur la stabilité des groupes, au moins à l'échelle du cycle, de façon à favoriser les relations et la connaissance mutuelle. De ce point de vue, les projets collectifs semblent particulièrement judicieux pour créer un retentissement affectif intense et inviter les enfants et les adolescents à prendre du plaisir en progressant collectivement vers un but commun (exemple de l'acrospport).

◇ Argument 4 : générer du plaisir et des sensations fortes par la confrontation avec le risque, source de dissonance (Berlyne, 1970) = lorsque le risque perçu se rapproche du risque préférentiel (Wilde, 1988), l'activité permet de vivre des émotions positives. Le risque préférentiel est un standard cognitif où le sujet estime que le rapport coût / bénéfice liée à l'adoption d'un comportement plus ou moins risqué est maximal (D.Delignières, 1994). Comme nous y invite P.Therme, « *il faut bâtir une didactique du risque et de l'émotion* » (*L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, 1995). Selon les activités enseignées, l'enseignant dispose de nombreux moyens pour régler indirectement le risque perçu de ses élèves : perte des repères habituels, stabilité de l'équilibre, vitesse de déplacement, absence de contact direct avec le sol, présence d'obstacles naturels ou artificiels, verticalité ou horizontalité des déplacements, utilisation d'un engin pour se mouvoir, évolution dans ou sur un autre substrat (air, eau, terre, neige, glace...).

◇ Argument 5 : générer du plaisir et de la surprise en confrontant les élèves à de la nouveauté, source de dissonance cognitive (ibid.) = l'étonnement peut faire partie de la séance d'éducation physique si l'enseignant propose des activités, des tâches ou des modalités de travail originales, lesquelles procurent de la satisfaction, particulièrement dans une société du zapping au sein de laquelle « *l'intérêt est sans cesse relancé* » (A.Prost, *Eloge des pédagogues*, Seuil, Paris, 1985).

Nuance : l'enseignant ne cédera pas pour autant à l'impatience et au « *culte de l'urgence* » (N.Aubert, Flammarion, Paris, 2003), l'apprentissage nécessitant aussi de la stabilité (Le Ny, 1990). Une des solutions est de jouer sur les variables didactiques ou sur l'habillage des tâches pour conférer une impression de nouveauté tout en gardant identique la structure des apprentissages à construire.

◇ Argument 6 (sous la forme d'une nuance des deux arguments précédents) : en réalité, un certain nombre d'affects ne sont ni agréables, ni désagréables en soi car leur tonalité positive ou négative dépend d'une courbe à optimum : c'est notamment le cas pour le risque et pour la nouveauté. Le risque peut en effet déclencher une appréhension positivement vécue ou au contraire provoquer une peur paralysante, et la nouveauté éveille la surprise et l'étonnement, mais passé un certain seuil peut générer de l'anxiété (« *la motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulée à un degré élevé et où l'anxiété n'est pas encore trop grande* », M.Durand, 1986) = l'enseignant veillera à dimensionnaliser avec soin les tâches proposées (J.P.Famose, *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*, in *Dossiers EPS n°1*, Ed. Revue EPS, 1983) pour les adapter aux ressources psychoaffectives des élèves : vitesse de déplacement, grandeur (haies hautes ou basses) et nature (table de saut, cheval, gros bloc en mousse) des obstacles à franchir, importance de la perte de contact avec le sol, distance de contact, dimensions des surfaces de sustentation, présence de dispositifs de sécurité passive... De la même façon, il manipulera judicieusement la stabilité et la nouveauté, le tout en envisageant des procédures de différenciation pédagogique car tous les apprenants ne se caractérisent pas par les mêmes optimums.

Partie 2 : anticiper, reconnaître, éviter, atténuer, contrôler, neutraliser le retentissement affectif intense lorsque la tonalité des affects est négative, c'est-à-dire vécue désagréablement.

◇ Argument 1 : la frustration répétée de ne pas réussir ou les comparaisons interindividuelles défavorables peuvent entretenir et susciter la tristesse ou la colère chez les enfants et les adolescents, surtout chez ceux qui subissent une basse estime de soi (J.-P.Garel, *Quelques éléments de réponse pédagogique à la violence*, in *Revue Contre-Pied n°4*, L'EPS au carrefour des violences, 1999). De plus, la peur de mal faire, la honte, voire la culpabilité peuvent survenir en éducation physique et sportive, surtout lorsque l'échec se manifeste devant tous les autres, surtout lorsqu'il se répète dans des activités artistiques, et surtout lorsqu'il cause simultanément l'échec de l'équipe et du groupe. Ce type de retentissement affectif intense peut même conduire à « *des comportements faits de violence verbales ou physiques, ou au contraire à des attitudes de repli ou d'inhibition* » (Programme de la classe de troisième, 1998) = prévenir le retentissement affectif intense consiste d'abord à réunir les conditions de la réussite (voir partie 1), et consiste aussi à créer les conditions d'une sécurité psychologique faisant de la séance un lieu où l'erreur est tolérée (elle concerne ce que fait l'élève, pas ce qu'il est), et où les prestations ne sont pas toujours jugées « en direct » par les autres. L'enjeu est d'installer dans la classe un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984) plus sécurisant vis-à-vis des attaques potentielles envers l'estime de soi : résultats dédramatisés, classements évités, récompenses et sanctions « surajoutées » à l'apprentissage lui-même inutiles, sentiment de se sentir constamment « sous les feux de la rampe » absent. Comme le précisent S.Biddle et M.Goudas, « *le plaisir ressenti par les élèves en cours d'EPS est d'autant plus important que leur orientation de maîtrise est prononcée et qu'ils perçoivent le climat de la classe orienté vers la maîtrise* » (Sport et activité physique et santé chez l'enfant, in *Enfance n°2/3*, 1994).

◇ Argument 2 : la déception voire la colère peuvent être liées aux résultats de l'évaluation sommative lorsque les notes sont perçues comme injustes (trop basses eu égard aux efforts déployés) ou arbitraire (elles ne sont pas comprises et semblent avoir été données au hasard) = pour que la note soit acceptée et comprise l'évaluation permettra d'« *apprécier prioritairement ce qui a été enseigné* » (C.Pineau, *Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, in *Revue EPS n°237*, 1992) grâce à des modalités critériées communiquées dans la transparence très tôt dans le cycle afin de prévenir toute impression d'arbitraire et tout sentiment d'injustice. En cours de cycle, des évaluations formatives ou formatrices construites autour de situations de référence favoriseront la compréhension des modalités évaluatives terminales et pourront même permettre aux élèves de manipuler eux-mêmes les critères d'évaluation.

◇ Argument 3 : l'injustice, lorsqu'elle est ressentie par les élèves, déclenche souvent d'intenses sentiments de frustration et de colère = l'enseignant portera une attention particulière aux règles, qu'elles s'expriment dans le déroulement de la séance (règles de vie collectives), ou qu'elles permettent le bon fonctionnement d'un sport collectif ou d'un sport d'opposition interindividuelle (sports de combat et sports de raquette). Les règles seront comprises et acceptées si elles sont claires, précises, raisonnables, et appliquées équitablement et

systématiquement à tous sans négociation affective possible. Etre juste, ce n'est pas supprimer les règles, c'est les annoncer, les expliquer, et les faire respecter avec équité. Concernant les règles, rien n'est plus nuisible que l'imprécision, l'inconstance, ou la faiblesse. Il sera même possible d'envisager un travail autour de la construction des règles par les élèves eux-mêmes, ceux-ci étant mis en posture d'amender, de négocier les règles (J.-A.Méard, S.Bertone, L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, Revue EPS n°259, 1996).

◇ Argument 4 : l'impression de se sentir exclu du groupe ou de se sentir rejeté de l'enseignant peut être à l'origine de profonds sentiments de tristesse ou d'animosité chez ceux qui en sont les victimes (particulièrement chez les adolescents, voir à ce sujet A.Braconnier, D.Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, Editions Universitaires, Paris, 1988) = afin d'éviter toute sensation d'exclusion sociale, l'enseignant veillera à intégrer dans les groupes de travail les élèves les plus « discrets » qui sont souvent vus comme les plus marginaux (en constituant lui-même les groupes restreints), et surtout, il s'attachera à la plus grande équité dans ses relations avec les enfants (répartition des feedback, encouragements et félicitations à tous, discussions avec chacun des élèves, rôles et responsabilités confiés à tous et pas toujours aux mêmes...). Parfois, pour favoriser la participation de tous et éviter le phénomène de « *résignation apprise* » (A.Lieury, F.Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997) ou d'« *impuissance apprise* » (Seligman, 1975) souvent observé en sport collectif chez ceux qui ne souhaitent manifestement plus participer (intérieurisation des rejets successifs), l'enseignant n'hésitera pas à appliquer des procédures plus incitatives : nombre de « cartouches » limité par joueurs, jeu avec un ballon dégonflé pour limiter les rebonds et donc les dribbles, ou encore score égal nombre de buts multiplié par nombre de marqueurs, etc. Enfin, dans la façon de constituer les groupes, l'enseignant évitera systématiquement de confier cette responsabilité aux leaders : « *certains élèves sont mis à l'écart et intégrés « par défaut » parce qu'ils ne s'imposent ni par leur identité, ni par leur habileté. Ils sont parfois même rejetés par la classe* » (D.Haw, Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants, in Le groupe, sous la direction de J.-P.Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

◇ Argument 5 : parfois le retentissement affectif intense suscité par l'engagement dans l'action motrice ne concerne pas l'EPS, mais renvoie à une expérience vécue en dehors de l'école. L'enfant ou l'adolescent peut en effet avoir ressenti des émotions fortes antérieurement à la situation actuelle d'éducation physique, lesquels affects peuvent exercer un effet néfaste envers les apprentissages à construire. 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). 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, 1974). Ceci permet d'expliquer un certain nombre de « blocages » ou d'inhibitions manifestés par les enfants et les adolescents en éducation physique et sportive : en natation, en vélo tout terrain, en sports collectifs, beaucoup ont vécu des expériences corporelles (souvent en dehors de l'école) à la tonalité affective parfois intense et négative. Ces émotions profondément enfouies dans l'inconscient des élèves peuvent parfois être 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) = dans ces conditions, l'enseignant pourra bien sûr rassurer et encourager les élèves, mais la tonalité émotionnelle de certains souvenirs reste souvent assez imperméable aux interventions verbales, fussent-elles d'une personne compétente. Le principe d'une très grande progressivité des tâches sera de nature, de proche en proche, à détacher la conduite motrice de l'élève de ses racines émotionnelles antérieures, l'amenant ainsi à des décisions plus rationnelles, c'est à dire plus en phase avec les caractéristiques actuelles et objectives des situations.

◇ Argument 6 : un dernier type de retentissement affectif pouvant être intense est à rejeter : il s'agit du « *chantage affectif* », situation au cours de laquelle l'enseignant cherche à susciter l'adhésion et le travail 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). Cette stratégie motivationnelle et d'incitation au travail est particulièrement néfaste, car elle conduit à infantiliser les enfants et les adolescents, alors même que l'un des enjeux de l'école est de leur apprendre à grandir = si la discussion avec les élèves du groupe classe est souvent légitime et même terrain de résilience (EPS interroge Boris Cyrulnik, in Revue EPS n°309, 2004), et si le dialogue émotionnel entre les différents acteurs de la leçon est indispensable, l'enseignant évitera de manipuler les sentiments des élèves et l'admiration qu'il suscite parfois chez eux pour obtenir leur participation. Le style d'enseignement peut en effet tout à fait être démocratique (Lippit, White, 1947), fait de partage de responsabilités et de dévolution de rôles, sans pour autant être démagogique, manipulateur et infantilisant.

Néanmoins (→ *nuance*), il ne s'agit pas de refuser toute affectivité à la relation pédagogique : les états émotionnels et affectifs de l'enseignant peuvent aussi être un instrument d'efficacité didactique et éducative. C'est notamment le cas pour le plaisir du professeur d'éducation physique, plaisir dont les signes extérieurs, enthousiasme, intérêt, écoute, dynamisme, sourire, mimiques agissent positivement sur l'ambiance générale du groupe-classe, et sur les

affects qui s'y développent. Comme le précise Luc Ria, la classe « *représente un lieu de contagion émotionnelle continu* » (Les émotions au cœur de l'action des enseignants novice, in Les émotions, Ed. Revue EPs, Paris, 2005). 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).

Partie 3 : favoriser le passage d'une gestion par l'enseignant des affects se manifestant dans le groupe classe à une gestion par l'élève de ses propres réactions émotionnelles

◇ Argument 1 : « *la maîtrise des réactions émotionnelles* » (Programme de la classe de sixième, 1996) constitue une des compétences générales (c'est à dire transversale à toutes les APSA) à construire en EPS. Elle 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* » (Programme du cycle central, 1997) qui est visé, celle-ci permettant de « *s'engager lucidement dans l'activité* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). En éducation physique et sportive, le retentissement affectif intense à maîtriser concerne surtout la colère, la frustration et la peur. D'abord, comme le soulignent D.Delignières et C.Garsault (Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue EPS n°242, 1993), l'activité choisie sera « *culturellement porteuse* » de la compétence à construire (activités de pleine nature, sports de combat, sports collectifs, natation, etc.). Ensuite, la maîtrise par l'élève de ses émotions ne pourra s'effectuer que si celles-ci sont « *maîtrisables* », c'est à dire que les émotions ressenties doivent être adaptées à ses possibilités 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 très progressivement. Toujours dans la perspective d'affects maîtrisables par les élèves, l'enseignant veillera 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.

◇ Argument 2 : des procédures plus spécifiques seront mises en œuvre pour aider enfants et adolescents à gérer eux-mêmes leurs affects : par exemple, concernant la frustration souvent éprouvée en sports collectifs, le professeur adoptera 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 « *accepter la décision d'un arbitre ou l'appréciation d'un juge* », et à « *savoir perdre et gagner loyalement* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Cette procédure de répartition des rôles peut même se retrouver dans les activités artistiques afin que chacun puisse plus facilement « *assumer sa silhouette dans ou devant un groupe* » (Programme du cycle central, 1997). Concernant particulièrement la danse, le retentissement affectif se retrouvera 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). Dans un premier temps, afin de faciliter la possibilité d'« *assumer sa silhouette dans ou devant un groupe* » (Programme du cycle central, 1997), l'organisation pédagogique choisie par l'enseignant s'effectuera préférentiellement sous la forme de groupes restreints et affinitaires, de façon à mettre en confiance les enfants et surtout les adolescents, et de façon à ce que des affects négatifs (honte) ne viennent pas « *parasiter* » les émotions à communiquer.

◇ Argument 3 : favoriser la gestion personnelle de ses affects suppose parfois que l'enseignant exige 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. Lorsque les émotions ne semblent plus maîtrisables, c'est-à-dire lorsque le retentissement affectif est particulièrement intense, il est en effet opportun de faire retomber la tension en sortant de la situation saturée d'émotions celui ou ceux qui risquent de manifester des comportements inadaptés. Peu après, des moments de prise de conscience et de verbalisation des émotions ressenties peuvent être 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). Plus systématiquement, les bilans de leçon pourront être mis à profit pour permettre aux élèves d'exprimer verbalement ce qu'ils ont éprouvé au cours de la séance. Ces retours au calme permettront de conduire des exercices de relaxation inspirés par les techniques de préparation mentale : techniques physiologiques (Jacobson, contrôle respiratoire), ou techniques cognitives (imagerie mentale). L'appel à la raison peut, dans une certaine mesure, aider les enfants et les adolescents à maîtriser leurs émotions.

◇ Argument 4 : ces techniques de gestion du stress et des émotions peuvent même être utilisées avant l'action. Elles permettent aux sujets de neutraliser certaines émotions particulièrement fortes en répétant mentalement la suite des actions à réaliser, surtout lorsque celles-ci ont un caractère anxiogène. En mettant en scène une action qui se déroule dans de bonnes conditions, cette répétition mentale rassure les pratiquants. De plus, elle autorise la redirection de l'attention vers autre chose que le seul contenu émotionnel, permettant en quelque sorte de

« distraire » l'élève de ses propres émotions. Ainsi en escalade, l'enseignant peut demander à l'élève, avant une voie plus difficile, de visualiser ses actions en répétant « dans sa tête » la suite des segments à déplacer et des prises à utiliser. Avant une composition chorégraphique qui impose à chacun de se mettre physiquement en scène, l'enseignant peut même organiser collectivement la visualisation mentale des formes techniques corporelles à produire en déroulant d'abord « à vide » le contenu musical.

◇ Argument 5 : pour faciliter la gestion de ses émotions, il est enfin possible d'enseigner aux élèves des rituels de préparation à l'action. Ceux-ci leur permettent de rentrer dans l'activité par un geste très fortement automatisé et censé les rassurer car il rattache l'engagement dans l'action motrice à quelque chose de connu. Ces rituels favorisent aussi la concentration en détournant la focalisation attentionnelle du contenu émotionnel. C'est par exemple le cas des rituels de salut mutuel en sport de combat, ou des façons de se présenter avant un enchaînement gymnique, ou encore de la façon de faire rebondir sa balle avant un service au tennis.

Réponse à la problématique

Loin d'être attentiste ou défaitiste face au retentissement affectif souvent intense suscité par l'engagement de ses élèves dans l'action motrice, l'enseignant doit agir, c'est-à-dire gérer l'apparition, le développement et l'intensité des émotions, sentiments et humeurs qui se manifestent dans le « *micromonde émotionnel* » que constitue la classe (Luc Ria, *Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices*, in *Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Gérer suppose une expertise avérée de la part de l'enseignant, d'autant que certains affects ne sont en soi ni « bons », ni mauvais », car leur ressenti positif ou négatif dépendent d'une courbe à optimum (l'appréhension et la surprise notamment). Quelques-unes des procédures liées à cette gestion concernent la prévision et sont antérieures au déroulement du cours, alors que d'autres se décident en temps réel, car la séance est « *un moment de vie intense* » où il s'agit souvent d' « *agir dans l'urgence* » et « *décider dans l'incertitude* » (P.Perrenoud, 1996) face aux « *surprises que réserve le terrain* » (G.Vigareollo, 1972). Face à cette immédiateté des manifestations émotionnelles, l'une des premières qualités de l'enseignant est l'empathie, cette dernière lui permettant de reconnaître les émotions d'autrui. Bien sûr, gérer le retentissement affectif des élèves ne pourra jamais s'effectuer directement : c'est toujours indirectement, via les interventions pédagogiques et didactiques portant sur l'aménagement du milieu physique et humain, que le curseur des affects éprouvés par les élèves pourra plus ou moins être réglé. D'ailleurs, l'enseignant n'a pas les moyens de tout contrôler, car face aux émotions et aux sentiments, la raison n'est pas toute puissante. L'enseignant veillera particulièrement aux états affectifs susceptibles de perturber le déroulement du cours en générant des comportements inadaptés voire dangereux pour soi ou pour les autres. Voilà pourquoi l'EPS offre un lieu et un cadre d'apprentissage de l'autocontrôle et permet le débridement toléré des émotions.

Enfin, le retentissement affectif souvent intense suscité par l'engagement dans l'action motrice permet de générer du plaisir en EPS, et ce sur plusieurs fronts (la joie de jouer, la fierté, la surprise et l'étonnement, le défi, le vertige, le projet ou l'aventure collective...). L'enjeu est finalement de vivre intensément sa séance d'éducation physique pour finalement rechercher à reproduire « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991) les émotions agréables ressenties. Comme le soulignent D.Delignières et S.Perez, « *le principal facteur sous-tendant l'adhésion prolongée à une pratique est le sentiment de plaisir que cette dernière procure aux individus (...) Il y a là un enjeu important, notamment au regard des objectifs de préparation à la vie d'adulte* » (Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in *Revue STAPS* n°45, 1998). « *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* » (A.Davisese, C.Louveau, *Sports, école, société : la part des femmes*, Actio, Joinville-le-Pont, 1991).

Ouverture

Le retentissement affectif souvent intense liée à l'engagement des élèves dans l'action motrice concerne aussi l'enseignant d'éducation physique et sportive, qui ne vit jamais de façon neutre ses interventions auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents. Cet investissement affectif et émotionnel s'observe avec une acuité particulière chez les enseignants novices qui vivent souvent « *une entrée dans le métier forte en émotions* », et chez qui « *les émotions constituent au fur et à mesure de leurs expériences en classe des ressources pour agir* » (L.Ria, *Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices*, in *Les émotions*, Ed. Revue EPS, Paris, 2005).