

Sujet : Dimension affective et apprentissage.

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). Dès lors, si les liens entre dimension affective et développement semblent avérés, qu'en est-il de l'apprentissage : ces liens concernent-ils aussi le domaine de l'éducation physique et sportive ?

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, celles-ci ayant durablement été opposées 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).

Définitions des termes

La notion de dimension affective sera pour nous synonyme d'affectivité, que Thomas et al. définissent comme l'« *ensemble des affects, émotions et sentiments éprouvés par l'individu dans des situations variées* » et renvoyant « *à l'impact et au retentissement émotionnel provoqués chez le sujet par les relations qu'il entretient avec lui-même, autrui et le milieu* » (La psychologie du sport de haut niveau, PUF, Paris, 1987). Il s'agit donc de 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). Le sens commun oppose classiquement la motricité, la cognition et l'affectivité, mais cette opposition nous semble dépassée : d'une part parce que les manifestations affectives dépourvues de contenu cognitif sont rares chez l'homme, d'autre part parce que les structures sémantiques (perceptions, images, souvenirs) jouent généralement un rôle décisif dans la survenue des différents états affectifs. La joie, la tristesse, la peur, la surprise, la fierté, la honte, 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.

Selon J.-F. Le Ny, "*l'apprentissage est une amélioration stable du comportement ou des activités intellectuelles attribuable à l'expérience de l'individu*" (Apprentissage, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990). Nous retiendrons de l'acte d'apprendre qu'il concerne une transformation observable ou inobservable mais relativement stable d'une conduite, et que l'expérience, c'est à dire l'interaction avec un milieu physique, social ou virtuel y joue un rôle central.

Comme l'apprentissage est « *attribuable à l'expérience de l'individu* », et que les états affectifs naissent d'une confrontation particulière avec un environnement, nous entrevoyons déjà la richesse des relations que peuvent entretenir, en EPS, la dimension affective et les apprentissages.

Questionnement (en relation avec la problématique 4)

Si la dimension affective et l'apprentissage sont liés, quelle est la tonalité de cette relation : positive ou négative ? En d'autres termes, les états affectifs susceptibles d'être ressentis en EPS sont-ils frein ou moteur de la construction des compétences ? Comment agir alors spécifiquement sur le milieu physique et/ou le milieu social en vue de relations positives ? La dimension affective elle-même n'est-elle pas le lieu d'apprentissages à construire en EPS ? Lesquels ? Ces apprentissages nécessitent-ils des interventions pédagogiques et didactiques spécifiques ? Et pourquoi débouchent-ils, au final, sur une meilleure connaissance de soi ?

En quoi éprouver des affects « *ici et maintenant* » en EPS peut jouer un rôle favorable envers la volonté de pratiquer « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991) une activité physique ?

Problématique : Nous défendrons l'idée selon laquelle la dimension affective représente, en éducation physique et sportive, aussi bien un moyen potentiellement négatif (frein) ou potentiellement positif (moteur) envers les apprentissages, en même temps qu'elle constitue le cœur même d'apprentissages à construire. Dans cette perspective, l'enseignant d'EPS s'attachera à faire vivre à ses élèves des expériences corporelles variées génératrices d'émotions afin de servir de levier ou de catalyseur à l'élaboration des compétences, tout en exerçant des interventions spécifiques leur permettant d'exprimer, de communiquer, et de maîtriser émotions et sentiments, en vue de vouloir, un jour, les reproduire.

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

Plan 1 : l'affectivité moyen et objet des apprentissages en EPS

- ◇ Partie 1 : l'affectivité peut être moteur envers les apprentissages
- ◇ Partie 2 : l'affectivité peut être frein envers les apprentissages
- ◇ Partie 3 : autour de l'affectivité se construisent des apprentissages

Plan 2 : selon l'origine des états affectifs

- ◇ Partie 1 : les affects qui naissent de la perception du milieu physique → peur, surprise
- ◇ Partie 2 : les affects qui naissent de l'interaction avec ses pairs (autres élèves) → colère, amitié, honte
- ◇ Partie 3 : les affects qui naissent de l'interaction avec l'enseignant et de la perception de soi-même → colère, admiration, fierté, amour de soi (= estime de soi)

Le plaisir doit apparaître dans les trois parties.

Plan 3 : plan selon la nature des interventions de l'enseignant

- ◇ Partie 1 : la conception didactique et l'affectivité (choix des APSA, planification, traitement didactique et mode d'entrée dans l'activité, hiérarchisation des savoirs, construction des tâches...)
- ◇ Partie 2 : les mises en œuvre pédagogiques et l'affectivité (style d'enseignement, organisation de la classe, des groupes, du temps, de l'espace, du matériel, modalités de régulation...)
- ◇ Partie 3 : l'évaluation et l'affectivité (modalités d'évaluation diagnostique, formative, formatrice et sommative)

Plan 4 : plan construit autour de trois grands types d'états affectifs

- ◇ Partie 1 : la surprise
- ◇ Partie 2 : la peur
- ◇ Partie 3 : l'amitié, l'amour (de soi, des autres)

Le plaisir et la joie (comme la tristesse et la déception) ne supposent pas une partie spécifique car ils sont susceptibles de concerner, à certaines conditions, chacune des trois parties. Problème de ce plan : il faudrait une 4^e partie parlant notamment de la frustration et de la colère.

Plan détaillé autour du plan 1 : l'affectivité moyen et objet des apprentissages en EPS

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

Partie 1 : l'affectivité est moteur envers les apprentissages

- ◇ Argument 1 : le terme « émotion » vient du latin *exmovere*, mettre en mouvement : l'affectivité peut conduire à une augmentation de la motivation des élèves. La surprise, le risque, le plaisir de réussir, la fierté sont de puissants stimulants pour agir en EPS (se référer à la notion de dissonance cognitive de Festinger, 1957, ou à la pyramide des besoins de Maslow, 1970, ou encore au rôle de l'estime de soi dans la motivation, Harter, 1979). L'enseignant veillera dès lors à proposer de la nouveauté, du vertige (perte des repères habituels du « terrien »), du jeu, du simulacre (adopter des rôles, s'identifier à des « héros » sportifs), des défis, tout en organisant les conditions d'une pédagogie de la réussite dans des tâches significatives pour les élèves. Le choix des APSA programmées et le mode d'entrée dans ces activités sont aussi des paramètres à prendre en compte car avant même toute intervention, la perspective de pratiquer telle ou telle activité s'accompagne d'une certaine tonalité affective chez les élèves. En exerçant une influence positive sur l'engagement des enfants et des adolescents et sur l'effort qu'ils consentent dans les tâches proposées, cette motivation plus grande aura des répercussions favorables envers les apprentissages, via une augmentation du temps d'engagement moteur (M.Piéron, 1992), et consécutivement via

une multiplication des répétitions, ces dernières étant reconnues comme étant une « loi universelle » de la pratique (Newell et Rosenbloom, 1981).

◇ Argument 2 : les états affectifs s'accompagnent généralement d'une augmentation du niveau d'activation des individus (ou niveau de vigilance), notamment les émotions dans la mesure où celles-ci, une fois le signal donné par l'amygdale, s'accompagnent d'une libération d'adrénaline et de noradrénaline (hormones traditionnellement dénommées hormones du stress). Or de nombreuses études, depuis Yerkes et Dodson (1908), ont montré que l'augmentation du niveau d'activation augmente l'efficacité des apprentissages car elle s'accompagne d'un traitement de l'information plus rapide, plus efficace, et par une focalisation de l'attention mieux orientée vers les stimuli pertinents. Selon Berlyne (1970), quatre sources de dissonances cognitives seraient à l'origine d'une augmentation du niveau de vigilance : la nouveauté, le risque, la complexité et le conflit. Des tâches inattendues, un habillage différents des situations avec une manipulation opportune de variables didactiques, la proposition de défis aux élèves avec des critères de réussite très concrets, ou encore la confrontation avec la vitesse, la perte de repères, la rupture avec l'équilibre quotidien sont quelques solutions pour permettre l'expression d'émotions favorables aux apprentissages par l'accroissement du niveau d'activation.

◇ Argument 3 (sous la forme d'une nuance des arguments 1 et 2) : en réalité, les relations positives entre la dimension affective et l'apprentissage, qu'elle passent par l'accroissement de la motivation ou du niveau d'activation supposent l'idée d'un optimum : la relation n'est pas linéaire, mais en U inversé (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. Comme les autres sources de dissonance, la nouveauté par exemple 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* ». C'est pourquoi le risque sera « préférentiel » (Wilde, 1988 ; D.Delignières, 1994), les défis confronteront les élèves à une difficulté « optimale » (L.Allal, 1979), la nouveauté sera « contrôlée » (M.Durand, 1986). A côté de la « charge mentale » (Welford, 1977) qui concerne les ressources bioinformatives, ou de la charge physique qui concerne les ressources bioénergétiques, il existe aussi une « charge affective » que l'enseignant manipule, afin de l'adapter aux ressources (ici psychoaffectives) de ses élèves.

Partie 2 : l'affectivité est frein envers les apprentissages

◇ Argument 1 : la déception répétée de ne pas réussir peut mener à d'autres états affectifs tels que la honte, la frustration, la baisse de l'estime de soi, voire la culpabilité ou la colère. Si l'effort conduit à l'échec, c'est à dire si les erreurs nécessairement produites pour apprendre n'ont pas de perspective de dépassement et d'évolution, alors les affects négatifs ressentis 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). En d'autres termes, si l'élève a le sentiment que quoi qu'il fasse, il ne réussira pas, ou s'il ne perçoit pas ses progrès, alors il ressentira des affects négatifs, ses efforts chuteront brutalement, et son engagement deviendra nul. Cherchant à sauvegarder l'essentiel, c'est à dire l'estime de soi (par la possibilité d'attribuer les échecs à un facteur interne mais instable, c'est à dire le manque d'effort, voir à ce sujet B.Weiner, 1979), l'élève refusera d'apprendre, et ses conduites en EPS risquent fort d'osciller entre fuite et agression (H.Laborit, Eloge de la fuite, Gallimard, Paris, 1985). Dans cette perspective, afin d'éviter aux états affectifs cités plus haut de nuire aux apprentissages, le principe sera de faire de l'erreur une étape certes nécessaires, mais labiles et « dépassables ». L'enseignant veillera alors 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 aménagera des tâches différenciées et le mieux possible ajustées aux ressources des apprenants, il guidera 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 seront aussi parfois préférées, pour ne pas exacerber l'impact du regard des autres sur la prestation de chacun, et la peur de se sentir ridicule. L'enjeu est que les élèves acceptent de prendre le risque de se tromper, c'est à dire cherche à atteindre le but prescrit par chaque situation d'apprentissage.

◇ Argument 2 : nous avons vu qu'une certaine forme d'appréhension pouvait impulser un engagement favorable aux apprentissages moteurs. Mais celle-ci, lorsqu'elle devient peur, conduit plutôt tour à tour au refus de pratiquer, au développement de stratégies de protection allant parfois à l'encontre de l'effet recherché (exemple du

jeune élève qui pour se protéger de la chute sur un saut de lune, limite volontairement sa prise d'élan et son impulsion), voire à des techniques corporelles spécifiques (cas du flip « vrillé » contre l'appréhension de l'espace arrière en gymnastique). Si le risque perçu dans la situation (c'est à dire l'interprétation subjective du risque) dépasse le risque préférentiel du sujet (c'est à dire le risque qu'il est prêt à prendre), alors le plaisir cède la place à des émotions désagréables, émotions qui ne sont plus favorables aux apprentissages. En effet, d'un côté la focalisation sur les signaux internes liés au stress peut concurrencer les signaux externes liés à la tâche et empêcher l'apprenant de se concentrer sur le but à atteindre, de l'autre la perspective de la blessure (chute, coup) peut générer des conduites motrices d'inhibition ou d'évitement. En jouant sur un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches, en relation avec la sollicitation des ressources psychoaffectives, l'enseignant interviendra de façon à faire baisser le risque perçu : vitesse de déplacement, grandeur et nature des obstacles à franchir, perte de contact avec le sol, déplacement dans un autre substrat (air, eau), distance de contact, dispositifs de sécurité passive (parades, assurances, tapis de réception, protections corporelles...). Si grâce à l'EPS, l'enfant dépasse et « oublie » sa peur de l'eau, alors il pourra s'engager dans d'autres activités aquatiques, et envisager de nouveaux loisirs sportifs.

◇ Argument 3 : les émotions ressenties antérieurement à une situation actuelle 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). Autrement dit, être rationnel, ce n'est pas se couper de ses émotions : 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, 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 négative. Et 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). 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 4 : il est une dernière condition où la dimension affective est défavorable aux apprentissages : 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. C'est pourquoi nous pensons que l'enseignant devrait éviter tous les leviers de motivation extrinsèque (E.Deci, 1971) pour susciter et entretenir l'investissement, et notamment ceux comportant une résonance affective. L'instauration d'un climat motivationnelle de maîtrise (Ames&Ames, 1984) sera au contraire préférée : des rétroactions informationnelles portant sur « ce que fait l'élève » et non sur « ce qu'il est », un usage modéré de la compétition et des comparaisons interindividuelles, pas ou peu de sanctions et de récompenses (autre que celle attachée à la réussite de la tâche), une information régulière et contractuelle de l'enseignant sur les objectifs à atteindre et les compétences à construire, un style d'enseignement démocratique (Lippit, White, 1947) fait de partage de responsabilités et de dévolution de rôles, une atténuation du regard des autres permettant à l'apprenant de ne pas être toujours « sous les feux de la rampe », etc. Pour autant, 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, 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).

◇ Argument 5 : l'évaluation enfin peut générer des affects négatifs exerçant une influence néfaste envers les apprentissages ultérieurs. C'est notamment le cas de la déception en cas de notes jugées trop basses, de la frustration si l'élève estime ne pas avoir eu l'occasion d'exprimer toutes ses possibilités, ou de la colère envers

l'enseignant lorsqu'il voit dans sa note le signe d'une injustice. Au final, c'est une nouvelle fois le sentiment de compétence qui risque d'être affecté par une note arbitraire, mal comprise, ou injuste. Afin d'éviter de tels écueils, l'évaluation sommative respectera certains principes : une communication claire et précoce dans le cycle des modalités et des critères de notation, une manipulation de ces critères sous la forme d'évaluations formatives afin d'aider les élèves à juger de leurs progrès, une préférence pour les évaluations critériées qui favorisent la compréhension et donc l'acceptation de la note, et des modalités surtout centrées sur ce qui a été enseigné et non sur des épiphénomènes de l'apprentissage.

Partie 3 : autour de l'affectivité se construisent des apprentissages

◊ 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. En éducation physique et sportive, ces émotions à maîtriser concernent surtout la colère, la frustration et la peur : elles peuvent 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). 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. Ensuite, 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. Enfin, des procédures plus spécifiques seront mises en œuvre : 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). Autre procédure spécifique, des moments de prise de conscience et de verbalisation de ses émotions seront 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* », l'enseignant n'hésitera 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. Plus systématiquement, les bilans de leçon pourront être mis à profit pour permettre aux élèves d'exprimer verbalement ce qu'ils ont ressenti 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 2 : l'éducation physique et sportive est aussi souvent l'occasion de créer volontairement des émotions pour les communiquer. Là encore, le principe de retenir une activité « *culturellement porteuse* » de la compétence orientera les choix de l'enseignant vers les activités artistiques : danse, expression corporelle, arts du cirque... Concernant particulièrement la danse, la dimension affective 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 ce que des affects négatifs (honte) ne viennent pas « *parasiter* » les émotions à communiquer.

◊ Argument 3 : peut-on apprendre aux élèves à prendre du plaisir en éducation physique et sportive ? Les émotions positives ressenties en EPS sont sans doute un des éléments les plus importants permettant aux enfants et aux adolescents d'associer le cours d'éducation physique à un moment de contentement. Le sentiment de progresser, l'élaboration de conduites motrices nouvelles emblématiques des techniques sportives, la confrontation au risque, à des défis ou à l'aventure sportive, la participation à des activités collectives, le sentiment d'autodétermination et de liberté, le dévouement physique, et bien sûr le jeu (Agon, Mimicry, Alea, Ilinx selon R.Caillois, 1957) sont quelques-unes des sources de plaisir en éducation physique et sportive. En créant un ensemble de bons souvenirs associés à l'EPS, ces quelques conditions apprennent en quelque sorte aux élèves à aimer pratiquer des APSA. Comme le précise en effet J.-P.Famose, « *lorsque les élèves, à la suite de l'accomplissement d'une tâche ou de la pratique d'une activité, éprouvent un sentiment de satisfaction ou de joie,*

non seulement ils se sentent satisfaits du résultat mais aussi et c'est cela qui est important, ils généralisent cette émotion positive à la tâche elle-même. Autrement dit, ils aiment plus la tâche qu'ils ne le faisaient antérieurement» (Les recherches actuelles sur l'apprentissage moteur, in Dossier EPS n°28, 1996). Si la profession insiste aujourd'hui beaucoup sur l'idée d'une préparation, en EPS, à la vie physique future, alors le plaisir ressenti « *ici et maintenant* » constitue l'un des leviers les plus puissants pour une pratique « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991). Le fait de ressentir du plaisir, de la fierté, ou inversement de l'anxiété, de la honte ou de la culpabilité en cours d'EPS influence nécessairement la manière dont les élèves vont continuer leur investissement dans des expériences similaires. 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).

Réponse à la problématique

« *L'affectivité est la clé des conduites motrices* ». Cette citation de Pierre Parlebas (in Revue EPS n°102, 1970) invite le professeur d'éducation physique à ne pas ignorer la dimension affective dans son enseignement, c'est à dire dans l'aide aux apprentissages de ses élèves. En tant que discipline mettant en jeu le corps dans sa totalité, l'EPS ne peut que s'appuyer sur l'affectivité, au risque d'être complètement dévitalisée de sa substance, et au risque de retomber dans les vieux dualisme corps/esprit ou raison/émotion. Concrètement, nous avons vu que les relations entre émotions et apprentissages suivent souvent une courbe en U inversé : en agissant positivement sur l'engagement des élèves et sur leur niveau d'activation, les émotions sont favorables à la construction des compétences jusqu'à un certain niveau, mais au-delà de cet optimum, elles peuvent conduire à l'inhibition de l'action ou à des conduites inadaptées.

Mais les relations entre dimension affective et apprentissage sont plus complexes que la simple ambivalence moteur / frein. D'un côté en effet, ces relations sont réciproques plutôt qu'unidirectionnelles : si les affects peuvent favoriser les apprentissages, les apprentissages eux-mêmes ne sont pas neutres sur le plan affectif, générant souvent en retour eux aussi des émotions. De l'autre, les émotions et les sentiments éprouvés en EPS constituent des moyens pour apprendre, mais aussi des objectifs : c'est notamment le cas du plaisir qui peut être considéré comme un but en lui-même, comme possédant une valeur morale intrinsèque. Si déjà l'enseignant permet à ses élèves de prendre du plaisir dans la pratique sportive, alors il n'aura pas perdu son temps. Quant aux apprentissages qui gravitent autour de la dimension affective, ils conduisent à l'un des enjeux les plus légitime de tout processus éducatif : mieux se connaître. Autant de raisons faisant de l'éducation physique et sportive une discipline privilégiée pour générer le maximum d'expériences affectives positives chez les élèves.

Pour terminer, nous souhaitons particulièrement insister sur le plaisir, ce dernier étant peut-être 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). Ainsi que l'expriment A.Davisse et C.Louveau, « *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).