CAPEPS - AGREG

Entraide & PA3rtage

Concours d'entrée 2SEP

Les émotions en EPS au service des apprentissages des élèves

Benjamin BASCOUL pour le groupe Entraide & PA3rtage
Enseignant agrégé d'EPS (Académie de Versailles)
Membre du groupe Entraide & PA3rtage
&
Valérian CECE pour le groupe Entraide & PA3rtage
Enseignant agrégé d'EPS
Docteur en Psychologie
Membre du groupe Entraide & PA3rtage
&
Nuria DEBRUILLE pour le groupe Entraide & PA3rtage
Enseignante agrégée d'EPS (Académie de Versailles)
Doctorante en Psychologie Sociale au laboratoire VIPS²
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

Document évolutif
Version originale du 11/10/2022

Ont participé à la relecture, la correction et/ou à l'enrichissement de ce document :

Guillaume MARTINENT
Maitre de conférences en Psychologie Sociale
(UFR STAPS de Lyon)

Romain BARON
Enseignant agrégé d'EPS (UFR STAPS de Besançon)
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

Ilyes SAOUDI
Enseignant agrégé d'EPS
Doctorant en Psychologie Sociale (UFR STAPS de Grenoble)
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

Les documents du groupe Entraide & PA3rtage sont mis à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale 3.0 France

Contenus évolutifs et contact de l'auteur

Tous nos contenus sont évolutifs et disponibles en ligne. Ce choix nous permet de soumettre les documents à la relecture constante et aux différents commentaires critiques de tout un chacun en vue de les amender et de les enrichir. Nous enclenchons ainsi une dynamique de partage en comptant sur les contributions des acteurs de notre discipline (Etudiants STAPS, Professeurs d'EPS, PRCE & PRAG, Doctorants & Docteurs, ATER, Maîtres de conférences, Professeurs des universités).

De plus, nous pensons qu'un contenu évolutif sera plus à même de répondre aux besoins mouvants des candidats, relatifs aux changements d'orientation des concours et à l'évolution de la recherche dans les domaines abordés.

Enfin, l'actualisation de la connaissance étant un travail à temps plein, nous serons plus efficaces dans l'union et l'entraide afin de tendre vers des contenus les plus complets et les plus riches possibles au service de notre discipline.

Pour toute remarques, questions ou suggestions nous vous renvoyons vers l'auteur du document :

d.nuria@hotmail.fr

Précautions d'usage des documents thématiques du groupe

Les documents thématiques du groupe Entraide & PA_3rtage proposent une synthèse des connaissances issues de la littérature scientifique et professionnelle dans un domaine précis. Bien qu'articulés autour de réflexions personnelles et engagées de leurs auteur.e.s, ces documents n'ont pas vocation à être cités dans une copie de concours.

En effet, nous recommandons aux étudiants ou candidats de citer les auteur.e.s et les références « d'origine » inscrites en bas de page de nos documents. C'est dans cette optique de mise en valeur des « sources » que nous effectuons et mettons à votre disposition ce travail poussé de bibliographie.

De plus, nous rappelons que l'objectif n'est pas de proposer des fiches de révision utilisables en l'état mais un ensemble de contenus pouvant servir de ciment à la démarche de synthèse nécessaire dans les révisions des candidats. Il est primordial de prendre conscience que ces contenus ne se suffisent pas à eux-mêmes pour obtenir un concours mais sont simplement un appui pour engager la démarche d'articulation des connaissances entres-elles, au service d'un sujet.

SOMMAIRE

1. LES EMOTIONS : UN CONCEPT AFFECTIF FONDAMENTAL 5

2. QUELQUES ELEMENTS DE DEFINITION 6

2.1. LE CHAMP LEXICAL DES EMOTIONS 6
2.2. L'APPROCHE DIMENSIONNELLE ET APPROCHE DISCRETE DES EMOTIONS 7
2.3. L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE 9
2.4. L'EMPATHIE 10
2.5. L'APPROCHE INTRAPERSONNELLE ET APPROCHE INTERPERSONNELLE DES EMOTIONS 11

3. APPREHENDER LES EMOTIONS A UNE ECHELLE INTRAPERSONNELLE 11

3.1. LA THEORIE DE LAZARUS ET LES STRATEGIES DE COPING 11
3.1.1. La régulation émotionnelle 13
3.2. LES MODELES DU U INVERSE ET IZOF 14
3.3. LA THEORIE DES RESSOURCES ATTENTIONNELLES : L'INFLUENCE DES EMOTIONS SUR LES HABILETES MOTRICES 15
3.4. LA THEORIE DE L'ELARGISSEMENT ET DE LA CONSTRUCTION DES EMOTIONS POSITIVES : L'INFLUENCE DES EMOTIONS POSITIVES SUR NOS COMPORTEMENTS 16
3.5. LES EMOTIONS DU POINT DE VUE DES NEUROSCIENCES 17
3.6. LA THEORIE DE CONTROLE-VALEUR DES EMOTIONS D'ACCOMPLISSEMENT : EFFETS DES EMOTIONS SUR LA MOTIVATION DES ELEVES 18
3.6.1. Les émotions d'accomplissement : influences sur la motivation et les apprentissages en EPS 18
3.6.2. La théorie de contrôle-valeur : comment sont générées les émotions d'accomplissement chez les élèves ? 20
3.7. APPLICATIONS PRATIQUES EN EPS : GENERER DES EMOTIONS PROPICES AUX APPRENTISSAGES 21
3.7.1. Jouer sur les buts d'accomplissement 21
3.7.2. Des consignes claires 22
3.7.3. Du plaisir immédiat à l'envie d'apprendre 23
3.7.4. Vivre des expériences culturelles marquantes : proposer différentes modalités de pratique pour différentes émotions recherchées 24
3.7.5. Explorer des activités qui font sens pour les élèves 26
3.8. LES EMOTIONS DES ENSEIGNANTS D'EPS 27
3.8.1. La dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS : les émotions vécues par les enseignants 27
3.8.2. Une dynamique émotionnelle instable chez les enseignants débutants 28
3.8.3. Le dilemme : une expérience typique de l'enseignant d'EPS débutant 29
3.8.4. Les enseignants d'EPS experts : une dynamique émotionnelle stable, modérée et positive 30
3.8.5. Le burnout chez les enseignants 31
3.9. L'INFLUENCE DES EMOTIONS DANS LE DOMAINE SPORTIF 32
3.9.1. Performance sportive et émotions 32
3.9.2. L'influence des émotions dans la vie du sportif 33

4. APPREHENDER LES EMOTIONS A L'ECHELLE INTERPERSONNELLE 34

4.1. LA THEORIE DE LA CONTAGION EMOTIONNELLE 34
4.2. LE MODELE DES EMOTIONS COMME INFORMATIONS SOCIALES 35
4.3. L'EXPRESSION D'EMOTIONS PAR LES ENSEIGNANTS D'EPS ET LEURS INFLUENCES SUR LES ELEVES 37
4.3.1. Le travail émotionnel et le jeu émotionnel des enseignants d'EPS 37
4.3.2. Les effets des émotions exprimées par l'enseignant sur ses élèves 40
4.4. LES EFFETS DE L'EXPRESSION D'EMOTIONS SUR LES PERCEPTIONS ET LA PERFORMANCE SPORTIVE D'AUTRUI 41

5. GERER SES EMOTIONS : IMPLICATIONS PRATIQUES ET PREPARATION MENTALE 43

5.1. LA PREPARATION MENTALE 43

5.2. DEVELOPPER L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE 44

5.3. VERBALISER POUR RECONNAITRE ET GERER SES EMOTIONS 45

5.4. DEVELOPPER LA RESILIENCE DES ELEVES : L'ENSEIGNANT COMME TUTEUR DE RESILIENCE 45

6. CONCLUSION 46

1. Les émotions : un concept affectif fondamental

La nature et les fonctions des émotions chez l'humain opposent les théoriciens depuis des centaines d'années[1]. Dans une approche qui a longtemps été majoritaire, Janet[2] voit les émotions comme un **désordre organique** dont les réponses sont adaptées à un mode de vie primitif. A l'inverse, Darwin[3] considérait que les émotions correspondent à une **arme d'adaptation** à l'environnement, notamment en préparant nos ressources à l'action, à la fuite ou au combat. Dans une troisième approche, Wallon[4] considère que les émotions ont une fonction essentiellement **socialisatrice**, permettant aux humains d'interagir et de se comprendre. En somme, le rôle des émotions dans la vie humaine reste difficile à capturer et continue d'alimenter de nombreux débats dans bien des domaines tels que la santé, le sport ou l'éducation. Toutefois, un consensus s'affirme pour considérer que les **émotions occupent une place considérable** dans les décisions et les comportements humain[5].

Le monde du sport et de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) met en relief l'influence des émotions sur nos réussites et nos échecs. Les émotions sont couramment utilisées pour expliquer, analyser, décrire des performances sportives que ce soit par les athlètes eux-mêmes ou bien par leur entourage ou par les analystes. La gestion des émotions est régulièrement présentée comme un facteur explicatif d'une performance exceptionnelle tandis qu'un échec sera associé à un athlète se laissant submergé par ses émotions.

Dans le domaine scolaire, les **approches dualistes** ont longtemps été dominantes. Dans cette conception, les émotions et la raison forment deux domaines indépendants, souvent opposés. Ainsi, l'école est de son côté rattachée à des valeurs de sérieux et de rigueur. A l'opposé, les émotions étaient traditionnellement associées à un manque de maîtrise de soi et seraient à l'origine de comportements déviants (comme des bagarres par exemple)[6]. En ce sens les émotions devaient donc être passées sous silence ou, mieux encore, supprimées afin de ne pas interférer dans les processus rationnels des apprentissages disciplinaires. Devant l'essor de la **psychologie positive** et la place croissante donnée à la subjectivité à l'école, les conceptions pédagogiques en vogue ont évolué jusqu'à considérer aujourd'hui les émotions comme une **ressource psychologique** parmi d'autres (i.e., *au même titre que la motivation ou l'estime de soi*)[7]. A l'image de ce qui sera évoqué dans ce document, les émotions représentent dorénavant un **champ d'apprentissage transversal** à part entière dans le monde éducatif. C'est par exemple ce qui est évoqué dans le domaine 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture[8] : « Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses gouts ». Les acteurs de la vie scolaire s'accordent donc globalement sur la présence d'émotions variées et souvent intenses, aussi bien dans la salle de classe que dans les autres sphères de l'école pour expliquer les comportements et les apprentissages scolaires. Toutefois, la place qui est traditionnellement accordée aux émotions en milieu scolaire est loin d'être centrale notamment dans les programmes ou dans les mises en œuvre didactiques[9].

---

[1] HEAS & ZANNA (Les émotions dans la recherche en sciences humaines et sociales, 2021)
[2] JANET (Evolution psychologique de la personnalité, 1929)
[3] DARWIN (L'expression des émotions chez l'homme et les animaux, 1872)
[4] WALLON (L'évolution psychologique de l'enfant, 1976)
[5] REEVE (Psychologie de la motivation et des émotions, 2012)
[6] VISIOLI, PETIOT & RENAUD (« Cultiver ou maîtriser les émotions des élèves en EPS : le point de vue des législateurs », Revue EPS n°389, 2020)
[7] HAAG & COGNARD (A l'école de leurs émotions, 2020)
[8] Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015
[9] SANDER (Psychologie des émotions, 2016)

L'EPS demeure un cas particulier en mettant en jeu des activités sportives et artistiques porteuses de dimensions affectives loin d'être négligeables[10]. Les pédagogues et intervenants sportifs se sont longtemps **opposés sur la place à accorder aux émotions dans les apprentissages**. Alors que des émotions (e.g., *peur, anxiété, colère, excitation*) peuvent être considérées comme des **freins aux apprentissages** en inhibant la motricité des élèves ou en favorisant des comportements déviants[11], de plus en plus de conceptions proposent de **s'appuyer sur les émotions** ressenties en EPS pour faire vivre des expériences marquantes, favoriser l'engagement et donner du sens aux apprentissages[12]. Parallèlement, et en s'appuyant sur une **approche sociale des émotions**[13], de récentes recherches mettent en lumière l'importance de prendre en compte les effets que pourraient avoir **l'expression des émotions des enseignants** sur les émotions, comportements et apprentissages de leurs élèves[14]. A titre d'exemple, la surprise générée par la nouveauté dans une tâche serait l'un des principaux leviers pour susciter un intérêt pour une tâche[15].

Ainsi, les ressentis émotionnels et l'expression des émotions des élèves et enseignants apparaissent importants à appréhender dans l'analyse de cette discipline.

2. Quelques éléments de définition

2.1. Le champ lexical des émotions

Les expériences affectives et émotionnelles des individus animent des débats théoriques et terminologiques. Différents points de vue amènent à **distinguer** plusieurs concepts couramment utilisés en sciences et dans le langage commun tels que **les affects, les humeurs, les sentiments et les émotions**.

Les affects concernent la perception subjective des réponses de **valence plaisante ou déplaisante**[16] et renvoient à un ressenti élémentaire, pulsionnel. On distinguera donc uniquement les affects positifs des affects négatifs. Par rapport à l'émotion, **l'affect est diffus**, de plus faible intensité, dure plus longtemps et n'est pas obligatoirement déclenché par un évènement précis : il peut naitre d'une accumulation de facteurs externes à la situation.

L'humeur est quant à elle de plus **faible intensité** que l'émotion. Elle n'est pas directement reliée à une cible spécifique (par rapport à l'émotion qui répond à une situation spécifique). Elle est ainsi considérée comme « flottante »[17].

Les **sentiments** sont la **conscientisation** des émotions et demeurent **plus stables** que ces dernières.

La définition précise des émotions est une question qui reste au cœur de nombreux débats depuis plusieurs décennies. En effet, leurs définitions renvoient à une **multitude de cadres théoriques** intégrés dans différents champs disciplinaires (e.g., *psychologie sociale, psychologie cognitive, neuropsychologie, sciences de l'éducation…*). Toutefois, les scientifiques s'accordent globalement pour dire que **les émotions partagent certaines caractéristiques** qui leurs sont propres.

[10] JEU (Le sport, l'émotion, l'espace, 1977)
[11] RIA & RECOPE (« Les émotions comme ressort de l'action », in RIA, Les émotions, 2005)
[12] MARTIN-KRUMM & al. (« Les émotions, frein ou levier pour les apprentissages en EPS », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[13] FRIJDA & MESQUITA (« The social roles and functions of emotions », in KITAYAMA & MARKUS, Emotion and culture, 1994)
[14] FRENZEL (« Teacher emotions », in LINNENBRINK-GARCIA & PEKRUN, International handbook of emotions in education, 2014)
[15] VONGKULLUKSN & al. (« Motivational factors in makerspaces: a mixed methods study of elementary school students' situational interest, self-efficacy, and achievement emotions », International journal of STEP education, 2018)
[16] BRADLEY & LANG (« Measuring Emotion: The Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential », Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1994)
[17] REEVE & al. (Psychologie de la motivation et des émotions, 2012)

Comme Nugier[18], plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que l'émotion est un « **phénomène multi componentiel adaptatif** » – c'est-à-dire qui se compose de plusieurs éléments visant à une même adaptation. Ces différents éléments sont :

1. Des **réactions expressives :** sourire, intonation de la voix.
2. Des **réactions physiologiques** : fréquence cardiaque, sudations, tension musculaire.
3. Des **tendances à l'action** et **réactions comportementales** : tendance à l'attaque ou à la fuite, recherche de lien social.
4. Des **évaluations cognitives** : par exemple la pensée d'avoir été injustement traitée par une autre personne.
5. Une **expérience subjective** : ce qu'un individu considère ressentir au moment présent.

En plus de ces composantes, l'émotion nait de l'interaction entre l'individu et son environnement et est **brève**, **instable** et peut être très **intense**, permettant de la différencier des autres états affectifs[19]. Enfin, les émotions peuvent être conscientes ou inconscientes[20].

2.2. L'approche dimensionnelle et approche discrète des émotions

Dans une **approche dimensionnelle des** émotions, on distingue l'activation d'une émotion, sa valence, et sa direction[21] :

- L'**activation** renvoie au degré d'excitation de l'état émotionnel en se situant dans un continuum entre un état endormi à un état très excité.
- La **valence** de l'émotion renvoie à l'expérience subjective, au ressenti de l'individu associé à l'émotion en question. Cette valence sera considérée le long d'un continuum allant d'agréable à désagréable en passant par neutre.
- La **direction** de l'émotion, apparue plus récemment dans les constructions théoriques, fait référence à la fonctionnalité de l'émotion, c'est-à-dire sa fonction dans la réussite ou l'échec de l'individu. On distinguera ainsi une émotion facilitante (i.e., *qui favorise la réussite*) ou handicapante (i.e., *qui constitue un obstacle à la réussite*).

D'un autre côté, l'approche dite « **discrète** » des émotions est aujourd'hui couramment utilisée pour explorer les états émotionnels. Il s'agit d'attribuer des noms d'émotions en fonction de leurs caractéristiques spécifiques[22].

Les chercheurs ont proposé différentes sortes de catégorisation des émotions, appelées **émotions primaires** (ou émotions de base). Les **émotions de base** seraient universelles (communes à différentes cultures) et se différencieraient de manières importantes vis-à-vis des expressions faciales et corporelles qui leur sont liées, des dynamiques physiologiques spécifiques qu'elles impliquent et des éléments de contexte qui amènent à leur déclenchement[23]. En outre, l'évolution jouerait un rôle important dans la fonction de ces émotions de

[18] NUGIER (« Histoire et grands courants de recherche sur les émotions », Revue Electronique de Psychologie Sociale, 2009)
[19] EKMAN (« An argument for basic emotions », Cognition and Emotion, 1992)
[20] FREDRICKSON (« The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions », American Psychologist, 2001)
[21] RUSSEL (« A circumplex model of affect », Journal of Personality and Social Psychology, 1980)
[22] LAZARUS (« How Emotions Influence Performance in Competitive Sport », Sport Psychologist, 2000)
[23] EKMAN (« An argument for basic emotions », Cognition and Emotion, 1992)

base[24] : leur rôle premier serait de permettre à l'individu de s'adapter biologiquement pour gérer des tâches fondamentales pour la survie (e.g., *fuir face à un danger*).

En fonction des caractéristiques mises en avant et des champs théoriques, différentes émotions ont été définies comme **émotions primaires.** Le modèle d'Ekman[25] considère par exemple **la colère, la peur, le dégoût, la surprise, la joie et la tristesse** comme les principales émotions universelles reconnaissables à partir des expressions faciales. Izard[26] ajoute le mépris, la détresse, la culpabilité, la curiosité et la honte en s'appuyant sur des indicateurs neurophysiologiques.

Pour Lazarus, les émotions sont ancrées dans la poursuite d'un **but précis et immédiat**[27]. Elles représentent un processus **d'incitation à l'action** et **d'adaptation à l'environnement**. Chaque émotion induit sa propre tendance à l'action (e.g., *approcher face à une chose plaisante*) et implique des changements physiologiques qui lui sont propres (e.g., *pupilles dilatées, augmentation de la fréquence cardiaque*).

A ces émotions primaires s'ajoutent une multitude **d'émotions secondaires.** Celles-ci correspondraient à des sous-catégories de ces grandes familles ou résulteraient de la combinaison de deux émotions primaires. Selon Ekman, les émotions secondaires seraient quant à elles culturellement déterminées (i.e., *apprises et moins facilement identifiables que les émotions de base*).

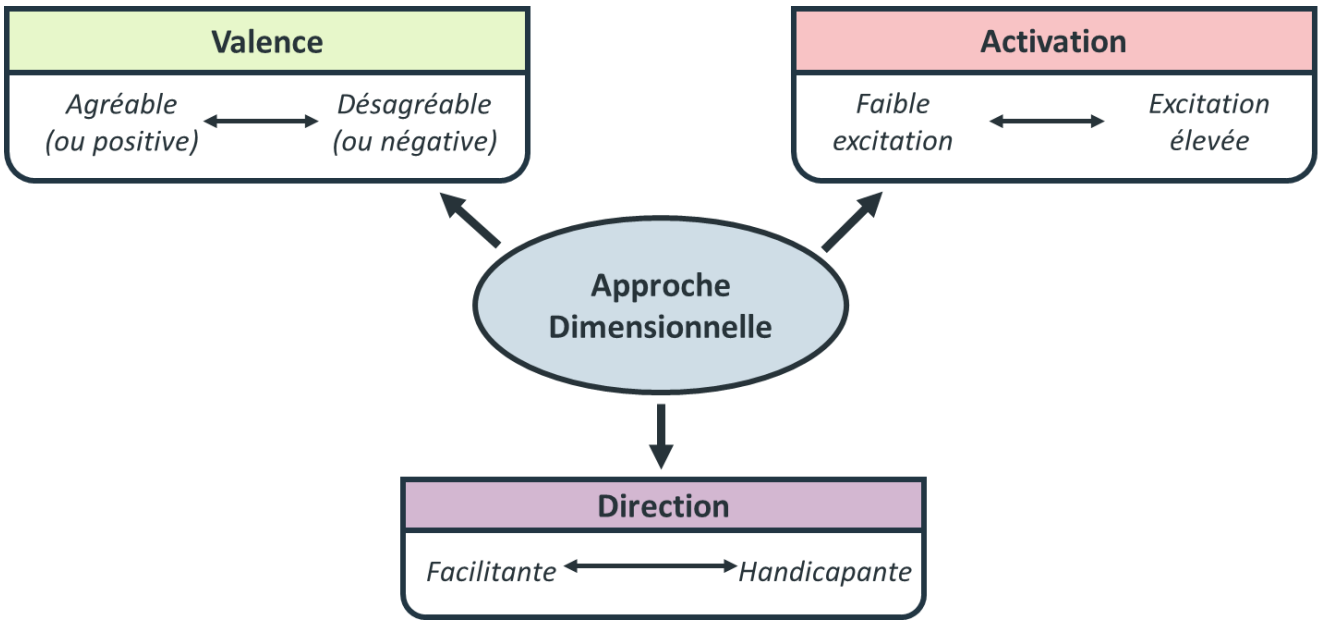

Figure 1 : Caractéristiques des émotions distinguées selon une approche dimensionnelle d'après RUSSEL[28]

[24] EKMAN (« An argument for basic emotions », Cognition and Emotion, 1992)
[25] EKMAN (« Methods for Measuring Facial Action », Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research, 1982)
[26] IZARD (« Basic Emotions, Relations among Emotions, and Emotion-Cognition Relations », Psychological review, 1992)
[27] LAZARUS (Emotion and adaptation, 1991)
[28] RUSSEL (« A circumplex model of affect », Journal of Personality and Social Psychology, 1980)

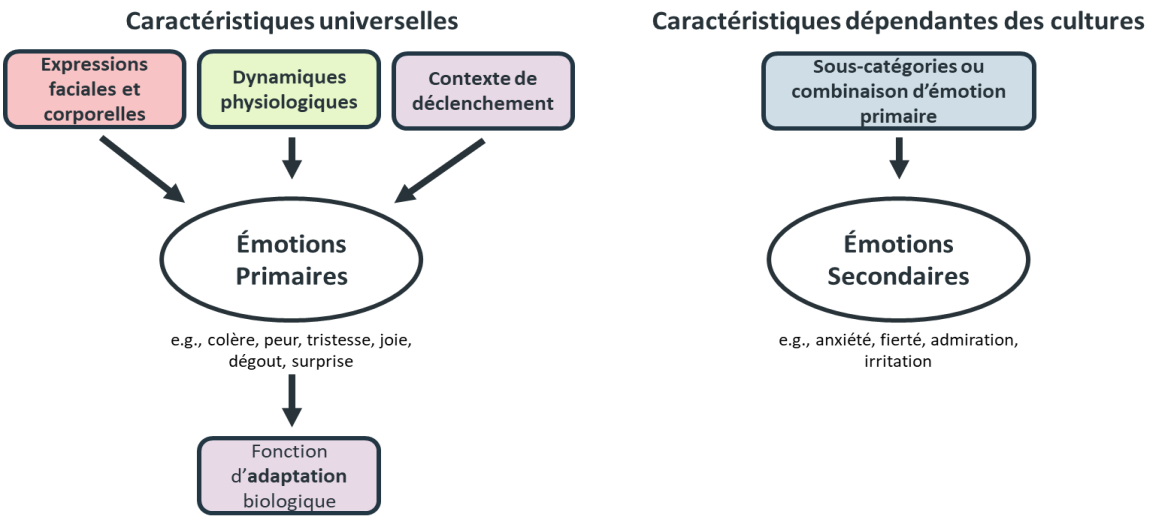

Figure 2 : Distinction des émotions selon une approche discrète d'après EKMAN[29]

2.3. L'intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle a longtemps été considérée comme un oxymore dans une vision dominante qui considérait que la raison et l'intelligence étaient à opposer aux pulsions et émotions[30].

Ce rapprochement entre émotion et raison s'est notamment produit en lien avec le développement de la notion **d'intelligence multiple** (i.e., *linguistique, logico-mathématique, spatiale, intrapersonnelle, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, musicale, naturaliste, existentielle*) qui donne des perspectives plus larges que la conception traditionnelle de l'intelligence (i.e., *exclusivement logico-mathématique*)[31].

L'intelligence émotionnelle renvoie à une forme d'intelligence, c'est-à-dire à une capacité d'adaptation. Plus précisément, l'intelligence émotionnelle renvoie à la capacité à **identifier, comprendre, exprimer/écouter, réguler** et **utiliser** ses propres émotions (i.e., *compétences intra-individuelles*) et celles des autres (i.e., *compétences interindividuelles*)[32].

D'un point de vue théorique, l'intelligence émotionnelle a été considérée soit comme un **trait** (i.e., *une composante de la personnalité stable à travers le temps*) ou comme une **habileté** (i.e., *apprise, appliquée à un cas spécifique*). Ces deux approches ont tout d'abord été opposées avant d'être considérées comme complémentaires. Ainsi, l'émergence d'un modèle tripartite de l'intelligence émotionnelle[33] propose d'intégrer **trois différents niveaux** de ce concept. D'après cette approche validée dans le domaine sportif[34], chacune des composantes de l'intelligence émotionnelle (i.e., *identification, compréhension, expression/lecture, régulation et utilisation des émotions*) peut se décliner à travers (a) les **connaissances**, (b) les **habiletés** (i.e., *capacité à appliquer des connaissances*) et (c) les **traits** (i.e., *comportement général face aux émotions ressenties*). Par exemple, savoir que des techniques de respiration limitent le développement d'émotions désagréables (i.e., *niveau des connaissances*) diffère du fait d'être capable d'utiliser réellement ces stratégies face à une situation stressante comme un conflit ou un examen (i.e., *niveau d'habileté*). Enfin, le niveau de trait fait référence à la généralisation de cette stratégie dans un environnement tel que l'école dans sa globalité.

[29] EKMAN (« An argument for basic emotions », Cognition and Emotion, 1992)
[30] DOSSEVILLE, LABORDE & ALLEN (« L'intelligence émotionnelle dans le sport », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[31] GARDNER (Multiple intelligences: The theory in practice, 2002)
[32] DOSSEVILLE, LABORDE & ALLEN (« L'intelligence émotionnelle dans le sport », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[33] DOSSEVILLE, LABORDE & ALLEN (« L'intelligence émotionnelle dans le sport », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[34] CAMPO & al. (« Emotions in team contact sports: a systematic review », The Sport Psychologist, 2012)

L'intelligence émotionnelle est aujourd'hui reconnue comme un **facteur de réussite et de bien être** dans de nombreux domaines[35]. Elle concerne les enseignants et entraîneurs[36] tout comme les élèves et athlètes[37]. A titre d'exemple, des scores d'intelligence émotionnelle élevés (e.g., *mesurées soit avec des questionnaires auto-rapportés soit avec des tests évaluant les habiletés spécifiques à l'intelligence émotionnelle comme la reconnaissance faciale des émotions*) ont été reliés à une meilleure adaptation aux premières années de terrain pour les enseignants ainsi qu'à des performances sportives élevées chez différents profils d'athlètes[38]. Plus globalement, on peut également trouver dans l'intelligence émotionnelle une explication aux écarts constatés entre la réussite (i.e., *scolaire, professionnelle*) et le Quotient Intellectuel (QI). Plus concrètement, la réussite scolaire sera bien entendu reliée à la maîtrise disciplinaire et à des capacités de mémorisation. Pour autant, la connaissance de soi, de ses ressentis et des autres semble indispensable pour s'adapter à l'ensemble des demandes scolaires. Des travaux de groupe en EPS ou ailleurs demanderont notamment de comprendre et reconnaître les états émotionnels de ses partenaires afin de prévenir les conflits. On peut par exemple considérer qu'un bon joueur de handball saura ajuster le ton de son discours à ses partenaires pour créer une stimulation plutôt qu'une anxiété. Cette compétence dite **interindividuelle** (i.e., *centrée sur les émotions d'autrui*) s'appuie notamment sur le concept d'empathie.

2.4. L'empathie

L'empathie renvoie à une composante clé de l'aspect interindividuel de l'intelligence émotionnelle. Cette notion est aujourd'hui beaucoup mise en avant.

L'empathie correspond à un mode de connaissance intuitive d'autrui, qui repose sur la capacité **de partager et comprendre les sentiments de l'autre**. Il convient de distinguer **l'empathie** (i.e., *capacité à comprendre, à se mettre à la place d'autrui et de son vécu émotionnel*) de la **sympathie** qui consiste à vivre également cette émotion et ressentir la même chose qu'autrui[39].

L'empathie vise à comprendre son entourage et en particulier son vécu affectif et ses pensées. Elle permet d'anticiper et prévoir les manières d'agir d'un individu dans une situation particulière. L'empathie impose de mettre de côté ses apriori, ses croyances et de tenir compte de l'ensemble des éléments présents dans l'environnement d'autrui. Les travaux de Zanna précisent les conditions de développement de l'empathie où le corps tient une importance fondamentale notamment en contexte scolaire[40]. L'auteur précise **quatre piliers pédagogiques** pour une mise en pratique de ce travail comportant :

1. **La pratique collective** (i.e., *pour entrer en résonnance émotionnelle avec autrui*).
2. **L'observation d'autrui** (i.e., *pour apprendre par vicariance*).
3. **L'inversion des rôles** (i.e., *pour partager les ressentis émotionnels*).
4. **Mettre des mots sur les ressentis** (i.e., *pour apprivoiser ses émotions*).

Différentes propositions concrètes sont évoquées par ce chercheur[41]. On peut par exemple évoquer **le jeu des mousquetaires** où les élèves sont répartis par groupe de quatre élèves. Trois de ces quatre élèves occupent une position immobile exigeante d'un point de vue musculaire (e.g., *position gainage-planche ou chaise par*

[35] GOLEMAN (L'intelligence émotionnelle, 2014)
[36] DOLEV & LESHEM (« Developing emotional intelligence competence among teachers », Teacher Development, 2017)
[37] BELANGER & RETO (« Management Des Établissements Scolaires : L'appui Sur l'intelligence Émotionnelle et La Bienveillance », Questions vives Recherches en éducation, 2018)
[38] DOSSEVILLE, LABORDE & ALLEN (« L'intelligence émotionnelle dans le sport », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[39] FAVRE & al. (« Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque », European Review of Applied Psychology, 2009)
[40] ZANNA, JARRY & MARAI (Cultiver l'empathie à l'école, 2018)
[41] ZANNA, JARRY & MARAI (Cultiver l'empathie à l'école, 2018)

exemple). Le dernier élève, le joker, devra remplacer l'un des trois élèves en activité en fonction de ce qu'il perçoit de leurs difficultés respectives. Le groupe doit tenir le plus longtemps possible sans que l'une des trois positions ne soit plus maintenue. Par ce jeu, les élèves doivent prendre en considération le langage et la gestuelle de ses partenaires (e.g., *mimiques, cris…*) afin de repérer celui qui a le plus de risques de lâcher. Dans un dernier temps, le retour permettra ensuite de verbaliser et partager ce qui a été vécue et de déterminer les indicateurs d'expériences émotionnelles. Ce type d'exercice, répété régulièrement, peut permettre de développer ses capacités d'empathie.

2.5. L'approche intrapersonnelle et approche interpersonnelle des émotions

La définition des émotions et de leurs différentes composantes met en évidences que celles-ci peuvent avoir des incidences fortes sur les perceptions, cognitions, comportements et performances des individus qui les ressentent. Cependant, les composantes expressives et comportementales permettent de rendre publiques les émotions ressenties par l'individu et peuvent également avoir des effets marqués sur son entourage. Effectivement, l'individu peut manifester ses émotions par des **comportements verbaux** (i.e., *le contenu des propos*) et par des **comportements non-verbaux** (e.g., *expressions faciales, posture, gestes, tonalité et rythme de la voix, déplacements, proxémie*…) plus ou moins contrôlés[42] [43]. Ainsi, les émotions n'ont pas uniquement des effets intimes pour la personne qui les ressent mais remplissent également une **fonction de communication**[44] et des **fonctions sociales**[45] permettant aux individus d'interagir, de se coordonner ou encore de s'opposer.

Dans cette synthèse, nous distinguons les théories des émotions qui renvoient à : 1) des **effets intrapersonnels**, c'est-à-dire les influences que les émotions peuvent avoir sur les individus qui les ressentent (e.g., *sportifs, élèves, enseignants*) et 2) **des effets interpersonnels**, c'est-à-dire les impacts que l'expression d'émotion peut avoir sur les adversaires, partenaires ou encore sur les autres élèves.

3. Appréhender les émotions à une échelle intrapersonnelle

Il existe peu de domaines où un nombre aussi important de cadres théoriques coexistent que pour l'exploration des états émotionnels[46]. Parmi les différents cadres théoriques, la **théorie relationnelle-cognitive-motivationnelle**[47] et **le modèle IZOF**[48] sont encore aujourd'hui parmi les supports conceptuels les plus utilisés dans le champ des STAPS. Ils permettent une lecture claire des expériences émotionnelles dans des contextes nécessitant une adaptation (e.g., *sportif ou scolaire*).

3.1. La théorie de Lazarus et les stratégies de COPING

La théorie relationnelle-cognitive-motivationnelle des émotions développée par Lazarus[49] postule que les émotions représentent le reflet de **l'interaction entre un individu** (e.g., *ses croyances, ses motivations, sa personnalité*…) **et son environnement**.

Dans le cadre de la théorie relationnelle-cognitive-motivationnelle, les émotions font référence à des réponses spécifiques à des évènements survenant dans l'environnement et sont généralement caractérisées par une durée limitée.

---

[42] COSNIER (Psychologie des émotions et des sentiments, 1994)
[43] EKMAN (« An argument for basic emotions », Cognition and Emotion, 1992)
[44] DARWIN (L'expression des émotions chez l'homme et les animaux, 1872)
[45] FISCHER & MANSTEAD (« Social functions of emotions », in FISCHER & al., Handbook of emotions, 2008)
[46] NUGIER (« Histoire et grands courants de recherche sur les émotions », Revue Electronique de Psychologie Sociale, 2009)
[47] LAZARUS (« How Emotions Influence Performance in Competitive Sport », Sport Psychologist, 2000)
[48] HANIN (« Emotions in sport: Current issues and perspectives » in TENENBAUM & EKLUND, Handbook of Sport Psychology, 2007)
[49] LAZARUS (Emotion and adaptation, 1991)

Les trois termes mis en avant par Lazarus permettent de développer les fondements de cette théorie :

Comme évoqué, la théorie est **relationnelle** car les émotions découlent de l'interaction entre le sujet et son environnement. Ainsi, l'émotion n'est pas considérée comme un produit individuel puisqu'elle dépend aussi de l'environnement social du sujet. Un élève ne ressent donc pas une toujours la même émotion dans une situation donnée. De même, une situation n'est pas vectrice intrinsèquement d'émotion. C'est véritablement la rencontre entre un élève et une situation qui sera à l'origine d'une expérience émotionnelle.

La théorie est **motivationnelle** car la réaction émotionnelle de l'individu n'a lieu que s'il perçoit un enjeu important pour lui dans la situation. La naissance de l'émotion dépend donc des buts et motivations de la personne. Ainsi, un élève vivra des émotions plus fortes (qu'elles soient plaisantes ou déplaisantes) si la situation est perçue comme importante pour lui. En revanche, il vivra peu d'émotion fortes s'il n'y voit aucune conséquence sur ses buts.

Enfin, la théorie est **cognitive** car l'apparition de l'émotion nécessite une évaluation de la situation de la part de l'individu. L'émotion sera donc le résultat de la manière de concevoir et d'appréhender une situation de la part d'un élève.

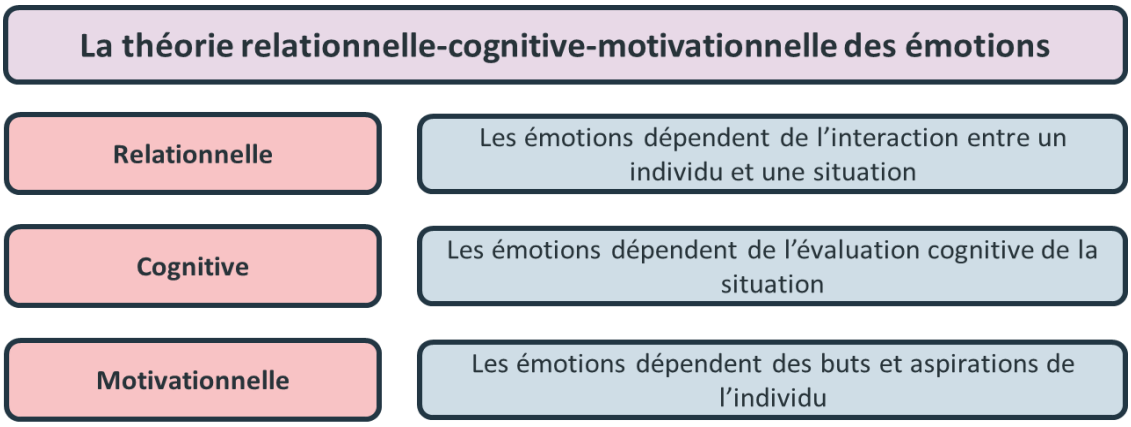

Figure 3 : La théorie relationnelle-cognitive-motivationnelle des émotions de Lazarus[50]

On distingue l'évaluation primaire de l'évaluation secondaire. **L'évaluation primaire** renvoie à la perception qu'à l'individu de la situation ou de l'évènement. Elle peut représenter une **perte** (i.e., *préjudice déjà subi*), une **menace** (i.e., *préjudice anticipé*), un **défi** (i.e., *gain anticipé*) ou un **bénéfice** (i.e., *gain déjà vécu*). Les évaluations de défi et de gain ont tendance à être reliées à des émotions plaisantes et des conséquences positives tandis que les évaluations de menace et perte sont souvent associées à des émotions déplaisantes et des conséquences négatives en milieu scolaire et sportif. Ainsi, un élève qui perçoit une situation évaluative comme un défi aura plus de chance de vivre une expérience émotionnelle plaisante que s'il la considère uniquement comme une menace.

L'individu effectue également une **évaluation secondaire** qui prend en compte le jugement de ses propres capacités à s'adapter ou à faire face à la situation à venir. Elle dépend donc de **l'évaluation de ses ressources disponibles** au moment présent (e.g., *relationnelles, émotionnelles, organisationnelles…*) **en lien avec les attentes de l'environnement** et sur sa capacité à le moduler (notamment par des stratégies de régulation émotionnelle).

[50] Lazarus, Emotion and adaptation, 2000

3.1.1. La régulation émotionnelle

Une littérature scientifique spécifique a permis de mettre en avant la grande variété de stratégies utilisées par les sportifs pour gérer leurs émotions en compétition et à l'entraînement[51].

La modélisation du processus de **régulation des émotions**[52] permet de mettre en avant les différentes stratégies et leur place dans le processus de génération des émotions. Les stratégies de régulation des émotions peuvent ainsi viser (1) **les antécédents** à l'apparition des émotions ou (2) **la réponse émotionnelle** en tant que telle.

Les stratégies de régulation sur les antécédents[53] renvoient par exemple à **la sélection** (i.e., *éviter ou choisir un contexte connu*), **la modification de la situation** (i.e., *changer des éléments du contexte pour changer sa valence émotionnelle*), **le déploiement attentionnel** (i.e., *centrer son attention sur un objet particulier*) ou **la réévaluation cognitive** (i.e., *réinterpréter des situations menaçantes pour en tirer les éléments stimulants*).

Les stratégies de régulation axées sur la **réponse émotionnelle** consistent à modifier les réponses comportementales, cognitives ou physiologiques **une fois que le déclenchement** de l'émotion a déjà eu lieu[54]. Cela peut par exemple consister à viser à **la suppression émotionnelle** ou bien à **l'abaissement du niveau d'activation** par des stratégies respiratoires ou à l'augmentation du niveau d'activation par des exercices de mise en mouvement.

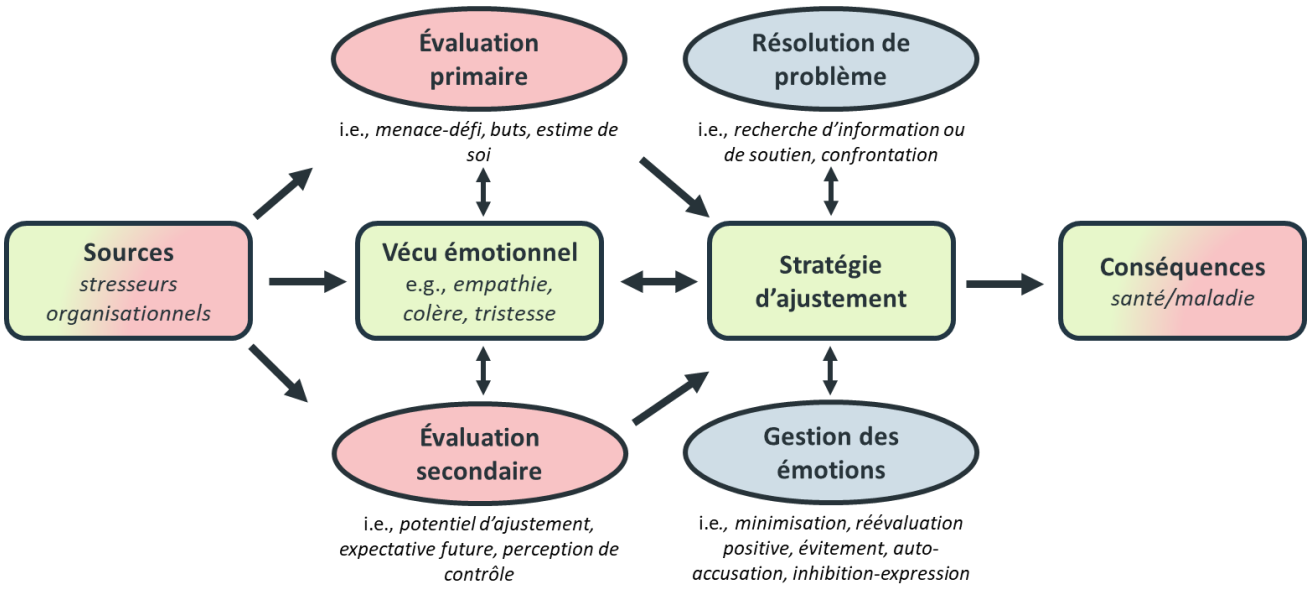

Figure 4 : Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement d'après Poirel et Yvon[55]

Toutes ces stratégies ne se valent pas face à un contexte stressant et certaines régulations émotionnelles apparaissent fonctionnelles et reliées à des conséquences positives tandis que d'autres tendent à être plus handicapantes pour les individus qui les mettent en place[56].

---

[51] MARTINENT & al. (« Athletes' Regulation of Emotions Experienced during Competition: A Naturalistic Video-Assisted Study », Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2015)
[52] GROSS (« The emerging field of emotion regulation: an integrative review », Review of General Psychology, 1998)
[53] GROSS & THOMPSON (« Emotion Regulation: Conceptual Foundations », in GROSS, Handbook of Emotion Regulation, 2007)
[54] GROSS & THOMPSON (« Emotion Regulation: Conceptual Foundations », in GROSS, Handbook of Emotion Regulation, 2007)
[55] POIREL & YVON (« Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec », Revue des sciences de l'éducation, 2011)
[56] JOHN & GROSS (« Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development », Journal of Personality, 2004)

Enfin, ces différentes stratégies s'accordent davantage avec certains types d'émotions. Par exemple, la **réévaluation positive** s'est révélée particulièrement efficace pour la **diminution des émotions de panique**[57] alors que des stratégies de **régulation physiologique** seraient plus efficace pour moduler **l'état d'anxiété**[58].

3.2. Les modèles du U inversé et IZOF

En parallèle, le **modèle du U inversé** a permis de mettre en avant l'écart qui peut exister entre **la valence** d'une émotion (i.e., *plaisante ou déplaisante*) et sa **fonctionnalité** (i.e., *facilitante ou handicapante*). En s'appuyant sur l'étude de l'anxiété, Yerkes & Dodson[59] ont postulé au début du XXe siècle que l'anxiété n'était pas uniquement associée à des conséquences négatives. Plus précisément, en suivant une courbe en U inversé, en augmentant son intensité, **l'anxiété somatique** (i.e., *perception de symptômes physiologiques de l'anxiété comme les mains moites, une tension musculaire*) deviendrait **de plus en plus productive avant de décroître de nouveau** dans une dynamique inverse. Autrement dit, un niveau d'anxiété trop bas ou trop haut se révèle négatif pour la performance.

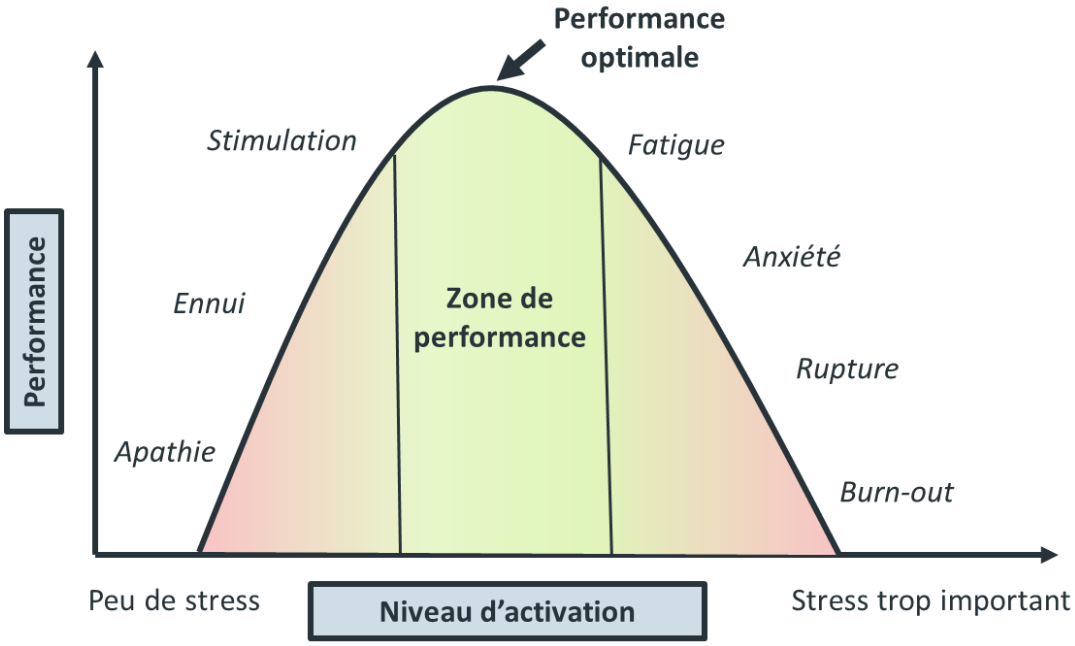

Figure 5 : Courbe en U inversé de Yerkes & Dodson[60]

En allant plus loin, le modèle de **la zone individuelle de fonctionnement optimal (IZOF)** de Hanin[61] pointe que la relation entre l'anxiété et la réussite (i.e*., initialement la performance sportive*) n'est pas aussi simple. Il existe en effet pour chacun une IZOF qui renvoie à une intensité d'anxiété permettant d'assurer ses meilleures performances. Cette zone correspondrait à une intensité faible pour certains alors que d'autres devraient ressentir une forte intensité d'anxiété pour performer. Plus tard, cette approche a ensuite été élargie à un ensemble **d'émotions plaisantes et déplaisantes**. Il convient dès lors de ne pas considérer les émotions comme positives (i.e*., facilitantes*) ou négatives (i.e., *dysfonctionnelles ou handicapantes*) en soi mais de s'intéresser plutôt aux capacités de l'individu à utiliser ses différentes émotions.

[57] BALK & al. (« Coping under Pressure: Employing Emotion Regulation Strategies to Enhance Performance under Pressure », Journal of Sport and Exercise Psychology, 2013)
[58] MARTINENT & al. (« Athletes' Regulation of Emotions Experienced during Competition: A Naturalistic Video-Assisted Study », Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2015)
[59] TEIGEN (« Yerkes-Dodson: A law for all seasons », Theory & Psychology, 1994)
[60] TEIGEN (« Yerkes-Dodson: A law for all seasons », Theory & Psychology, 1994)
[61] HANIN (« Emotions in sport: Current issues and perspectives », in TENENBAUM & EKLUND, Handbook of Sport Psychology, 2007)

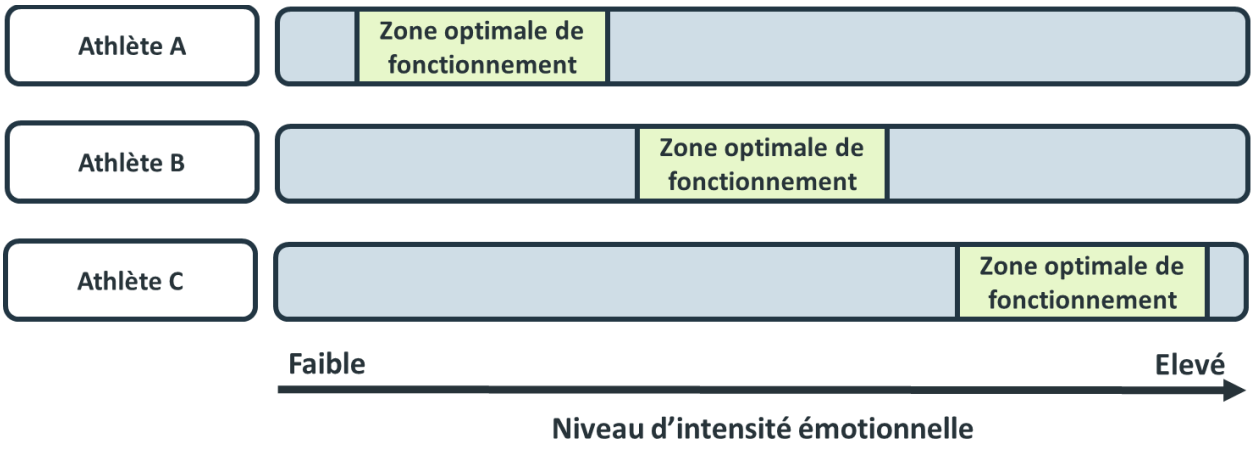

Figure 6 : Zone de fonctionnement optimal en fonction des athlètes

Dans une approche similaire et toujours en s'appuyant sur l'étude de l'anxiété, Jones[62] considère que, plus que l'intensité d'une émotion en tant que telle, c'est sa **perception par l'individu** (i.e., *facilitante ou handicapante*) qui jouera un rôle majeur sur la réussite. Si l'anxiété est **perçue comme facilitante** alors elle est susceptible de favoriser la performance. Elle peut par exemple permettre à l'athlète de mieux se concentrer et/ou alors lui apporter un surplus de motivation et d'énergie. A l'inverse un même état d'anxiété **perçue comme handicapant** pour la performance pourra conduire à des mauvais niveaux de performance (i.e., *en entrainant une baisse de concentration ou une tension musculaire excessive contre-productive pour la performance*).

3.3. La théorie des ressources attentionnelles : l'influence des émotions sur les habiletés motrices

L'influence des émotions sur la performance motrice peut également s'expliquer à partir de la **théorie des ressources attentionnelles**[63].

Selon cette théorie, les émotions affecteraient les ressources attentionnelles disponibles pour réaliser une tâche et le degré avec lequel l'attention de l'individu est dirigée vers l'action et les mouvements corporels. Puisque les individus possèdent des ressources attentionnelles en **quantité limitée**, les sportifs ne peuvent pas être à la fois attentifs à leurs mouvements et à leurs émotions. Les émotions peuvent alors devenir une source d'**interférence attentionnelle** et le type d'interférence, positif ou négatif, dépendrait en partie de la valence (i.e., *valence positive ou négative*) de ces états affectifs.

Les **émotions positives** sont susceptibles d'amener le sportif à diriger son attention loin de l'exécution du mouvement, à se défocaliser de l'action, à moins chercher à contrôler son geste et donc **à favoriser l'exécution automatique de la tâche**. A l'inverse, les **émotions négatives**, par leur nature menaçante et inquiétante, inciteraient le sportif à **conscientiser son action** et orienter son attention sur l'exécution de la tâche, et donc inhiberait l'exécution automatique du mouvement. Cependant, focaliser son attention sur l'exécution de la tâche induit souvent des effets négatifs sur la performance et l'apprentissage moteur dans le cadre d'**habiletés motrices automatisées**. De plus, la **conscientisation** trop importante du mouvement peut **ralentir** son exécution ou le timing du mouvement et donc dégrader la performance que ce soit chez les débutants ou chez les experts.

[62] JONES, HANTON & SWAIN (« Intensity and Interpretation of Anxiety Symptoms in Elite and Non-Elite Sports Performers », Personality and Individual Differences, 1994)
[63] BEILOCK & al. (« When paying attention becomes counterproductive », Journal of experimental psychology, 2002)

Par exemple, en basket-ball, les tireurs de lancers-francs marquent davantage de paniers et sont plus précis dans leurs tirs lorsqu'ils ressentent de la joie en comparaison à une condition émotionnellement neutre[64]. Le pourcentage de réussite à ces tirs est également plus élevé lorsque le tireur écoute et répond en simultané à des mots à valence émotionnelle positive que lorsque ces mots véhiculent des émotions négatives[65].

Vast et collaborateurs[66] suggèrent que les effets néfastes des émotions négatives sur la performance peuvent être encore plus forts chez les experts car c'est l'automatisation de l'habileté qui les rend performants. En recentrant leur attention sur leur mouvement, l'anxiété et la peur de rater perturberaient le déroulement automatisé du geste, affectant négativement le résultat. Dans les cas les plus extrêmes, un surcontrôle du geste pourrait amener les experts à se comporter comme des débutants[67]. Les effets des émotions sur la performance peuvent alors dépendre du type de tâche et de sa difficulté pour le sportif[68].

Cette théorie nous amène à suggérer que, dans le cadre d'une performance purement motrice, il serait préférable de faire vivre aux sportifs et aux élèves des **émotions de valence positive et facilitantes plutôt que négatives et handicapantes.**

3.4. La théorie de l'élargissement et de la construction des émotions positives : l'influence des émotions positives sur nos comportements

Alors que les **émotions négatives** ont pour fonction de focaliser notre attention sur des éléments particuliers et déclenchent des comportements utiles à notre **survie** (e.g., *la peur qui déclenche la fuite face à un élément menaçant*), la chercheure Barbara Fredrickson postule que les émotions positives engagent les individus à interagir avec leur environnement pour l'**explorer** et perfectionner leur adaptation du point de vue de l'évolution sur le long terme[69]. Au travers de sa théorie de « **l'élargissement et de la construction** » des émotions positives la chercheuse montre que les émotions positives, qui indiquent aux individus que leurs besoins sont satisfaits, favoriseraient un élargissement du répertoire pensée-action ce qui impacterait bénéfiquement nos pensées, nos comportements, nos relations sociales et notre santé. Effectivement, la joie, l'intérêt, la satisfaction, la fierté et l'amour inciteraient les individus à être **plus ouverts sur le monde** (i.e., *ouverture attentionnelle*) et élargiraient ainsi leurs répertoires de comportements et leurs manières de penser. Cet « élargissement » permettrait aux individus de développer de nouvelles ressources, augmenterait le nombre de possibilités comportementales et stimulerait des changements cognitifs. Ces effets généreraient une « **construction** » c'est-à-dire à l'intensification et l'amélioration des ressources physiques, psychologiques, cognitives et sociales de la personne.

Ainsi, les **émotions positives** favoriseraient la tendance à **s'engager dans des activités variées** (e.g., *activités physiques, sociales, loisirs, amélioration des compétences personnelles…*), faciliteraient les **comportements d'aide et de coopération**, renforceraient les **liens sociaux**, favoriseraient la **créativité**, amélioreraient notre **confiance en soi**[70]. Ces activités déclencheraient à leur tour des émotions positives déclenchant donc un **cercle**

---

[64] AL-YAARIBI, KAVUSSANU & RING (« The Effects of Prosocial and Antisocial Behaviors on Emotion, Attention, and Performance During a Competitive Basketball Task », Journal of Sport & Exercise Psychology, 2018)

[65] VAST, YOUNG & THOMAS (« Emotion and automaticity: Impact of positive and negative emotions on novice and experienced performance of a sensorimotor skill », International Journal of Sport and Exercise Psychology, 2011)

[66] VAST, YOUNG & THOMAS (« Emotion and automaticity: Impact of positive and negative emotions on novice and experienced performance of a sensorimotor skill », International Journal of Sport and Exercise Psychology, 2011)

[67] SCHMADER, JOHNS & FORBES (« An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance », Psychological Review, 2008)

[68] THON & al. (« Processus cognitifs et apprentissage des habiletés motrices », Revue de neuropsychologie, 2016)

[69] FREDRICKSON («The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions», American Psychologist, 2001)

[70] MIKOLAJCZAK & al. (« La régulation des émotions positives », in MIKOLAJCZAK & al., Les compétences émotionnelles, 2020) ; FREDRICKSON (« The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions », American Psychologist, 2001)

vertueux. Par ailleurs, ces études montrent que ressentir des émotions positives annulerait plus rapidement les effets des émotions négatives et favoriseraient la résilience[71].

D'un point de vue scolaire, cette théorie suggère que les **émotions positives favoriseraient les apprentissages des élèves** individuellement et collectivement et pourraient également promouvoir des comportements pédagogiques positifs de la part de l'enseignant et des comportements prosociaux entre les élèves. Dans le champ sportif, les émotions positives pourraient inciter les individus à s'engager davantage dans une activité.

Cependant, si les bénéfices des émotions positives sont largement démontrés, il faut garder à l'esprit qu'elles peuvent se révéler contre-productives dans certaines situations : par exemple, **l'humeur positive peut nous rendre moins critiques**, augmenter notre recours à **l'utilisation de stéréotypes** et nous amener à prendre plus de **risques**[72].

3.5. Les émotions du point de vue des neurosciences

Les avancées de la recherche en **neurosciences**, **neurophysiologie** ou **psychologie cognitive** ainsi que le développement des outils de mesures ont permis de mettre en avant le rôle du **système nerveux** dans les émotions humaines[73].

Historiquement, deux grandes approches s'opposent[74]. Une première, portée par James et Lange[75], considère que le **ressenti émotionnel est périphérique**, correspondant aux conséquences d'un stimulus puis de réponses physiologiques des viscères. A l'inverse, la **conception centraliste**, défendue notamment par Cannon-Bard[76], considère que l'hypothalamus déclenche une réponse émotionnelle, qui sera ensuite à son tour responsable d'adaptations physiologiques. Enfin, dans une approche dite « bi-factorielle », la théorie de Schacter & Singer[77] considère que l'émotion correspond à la somme d'une **composante viscérale** et d'une **composante cognitive simultanées**.

Différentes études menées lors de la seconde partie du XXème siècle ont permis de souligner le rôle fondamental du système limbique (i.e., *structure du système nerveux central*) dans l'apparition des émotions. Plus spécifiquement, le **complexe amygdalien** tient une place cruciale dans ce processus, tout comme le **cortex orbito-frontal**[78].

D'une part, une **voie sous-corticale**, animée par l'amygdale, permet de traiter des stimuli émotionnels, de manière à produire une réponse rapide de l'organisme. Le complexe amygdalien occupe une place majeure dans les processus émotionnels par le biais de différentes structures cérébrales et en se positionnant à l'interface d'informations issues des **cortex associatifs** et des **systèmes sensoriels** (e.g., *visuel, auditif, somesthésique*). Ce complexe se lie également avec **l'hippocampe** et les **noyaux septaux** qui représentent des lieux de souvenirs et de plaisir[79]. Enfin, il est relié au **thalamus**, permettant des réponses musculaires et végétatives dépendantes du vécu émotionnel.

D'autre part, une **voie corticale** permet une représentation davantage détaillée des émotions et enclenche une prise de conscience du ressenti émotionnel.

---

[71] Pour une définition de la résilience, se référer à la partie 5.3
[72] MIKOLAJCZAK & al. (« La régulation des émotions positives », in MIKOLAJCZAK & al., Les compétences émotionnelles, 2020)
[73] GIFFARD & LECHEVALIER (« Neurosciences et affects », L'affect, d'un corps à l'autre, 2006)
[74] COLLET (Mouvement & cerveau, 2001)
[75] JAMES (« What is an emotion? », Mind, 1884)
[76] CANNON (« The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory », American Journal of Physiology, 1927)
[77] SCHACTER & SINGER (« Cognitive, social and physiological determinants of emotional state », Psychological revue, 1962)
[78] GIFFARD & LECHEVALIER (« Neurosciences et affects », L'affect, d'un corps à l'autre, 2006)
[79] GIFFARD & LECHEVALIER (« Neurosciences et affects », L'affect, d'un corps à l'autre, 2006)

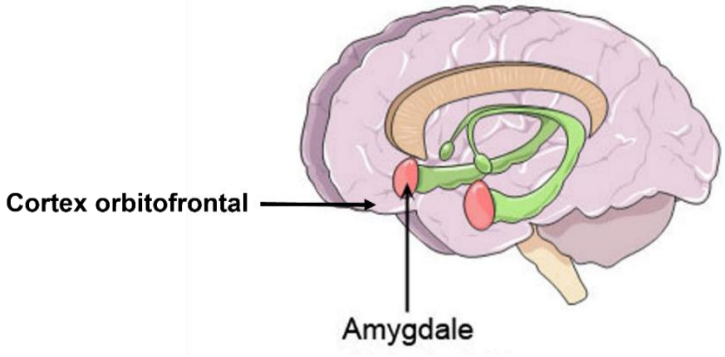

Figure 7 : Représentation de l'Amygdale d'après Servier Medical Art[80]

Certaines théories, telles que la théorie du **mode duel**[81], considèrent que ces réponses neurologiques sont reliées à des facteurs cognitifs (e.g., *des facteurs motivationnels*) et physiologiques (i.e., *en fonction des limites physiologiques de l'individu*). En s'appuyant sur cette théorie, il serait notamment possible de jouer sur les émotions en EPS en favorisant l'autorégulation de l'effort. A titre d'exemple, des travaux ont mis en évidence des **réponses affectives davantage positives en laissant le choix de l'intensité de course lors d'un travail intermittent**[82]. A l'inverse lorsque le choix de l'intensité était imposé en fonction d'un pourcentage de VO^2max, la réponse affective était moins positive[83].

3.6. La théorie de contrôle-valeur des émotions d'accomplissement : effets des émotions sur la motivation des élèves

3.6.1. Les émotions d'accomplissement : influences sur la motivation et les apprentissages en EPS

La théorie **contrôle-valeur** développée par Pekrun[84] dans l'environnement scolaire permet de comprendre les antécédents des émotions ressenties par les élèves et de s'intéresser aux effets de ces émotions sur leur motivation et leurs comportements scolaires.

Les **émotions d'accomplissement** sont générées par des activités ou résultats jugés selon des normes qui renvoient à la qualité de la compétence de l'individu[85]. En premier lieu, Pekrun cherche à catégoriser ces émotions afin de fournir un cadre qui permette d'analyser les effets de chaque type d'émotions sur la motivation, l'engagement et les résultats des élèves.

La théorie des émotions d'accomplissement croise trois dimensions permettant de distinguer les émotions : la **valence** (i.e., *positive ou négative*), **l'activation** (i.e., *état d'excitation ou d'inactivation*) et **l'objet** (i.e., *activité ou résultat*). Pour cette dernière dimension, les émotions peuvent être issues de **l'activité** des individus (e.g., *le plaisir d'enseigner ou d'apprendre, l'ennui de répéte*r) ou du **résultat** de l'activité en termes de réussite ou d'échec (e.g., la *fierté d'avoir réussi, l'espoir d'entrevoir la victoire ou l'anxiété de réaliser une évaluation*). Dans les émotions centrées sur le résultat, Pekrun distingue à nouveau les **émotions prospectives**, ressenties en anticipation du résultat (e.g., *espoir*), des **émotions rétrospectives**, expérimentées à la suite du succès ou de l'échec (e.g., *la fierté*). Les émotions qu'il distingue sont présentées dans le **tableau ci-dessous.**

[80] Représentation reprise de https://www.neuroplasticite.com/mecanismes-neuroplasticite/stress/amygdale/, consulté le 05/09/2022
[81] EKKEKAKIS (« Pleasure and displeasure from the body: Perspectives from exercise », Cognition and emotion, 2003)
[82] EKKEKAKIS & al. (« Can Self-Reported Preference for Exercise Intensity Predict Physiologically Defined Self-Selected Exercise Intensity? », Research quarterly for exercise and sport, 2006)
[83] EKKEKAKIS & al. (« Can Self-Reported Preference for Exercise Intensity Predict Physiologically Defined Self-Selected Exercise Intensity? », Research quarterly for exercise and sport, 2006)
[84] PEKRUN (« The Control-Value Theory of Achievement Emotions », Educational psychology review, 2006)
[85] PEKRUN (« Academic emotions », Handbook of motivation at school, 2016)

	Valence positive		Valence négative	
Objet	**Activation**	**Inactivation**	**Activation**	**Inactivation**
Activité	Plaisir	Relaxation	Colère Frustration	Ennui
Résultat prospectif	Espoir Joie	Soulagement	Anxiété	Désespoir
Résultat rétrospectif	Joie Fierté Gratitude	Contentement	Honte Colère	Tristesse Déception

Figure 8 : Catégorisation des émotions d'accomplissement selon Pekrun[86]

Ces émotions ressenties ont des effets sur la motivation et l'engagement des élèves. Dans le domaine scolaire, les émotions d'activation plaisantes (e.g., *plaisir, espoir, fierté*) sont corrélées positivement à l'intérêt, les efforts et la motivation intrinsèque (i.e., *motivation pour la tâche en elle-même*) des élèves[87]. A l'inverse, le ressenti d'émotions déplaisantes d'inactivation (e.g., *ennui et désespoir*) est corrélé négativement à ces variables. Le même constat est réalisé pour les émotions d'activation négatives à l'exception que celles-ci peuvent dans certaines conditions **augmenter la motivation extrinsèque des élèves** (e.g*., motivation par une pression externe*) les incitant à éviter les futurs échecs. C'est le cas de l'anxiété qui peut amener les élèves à redoubler d'efforts par peur d'échouer. De même, la colère peut inciter les élèves dans certains cas à fournir plus d'effort et à améliorer leur performance ou dans d'autres situation à dégrader l'autorégulation de leurs émotions, le contrôle de soi et diminuer la performance[88]. Une étude se centrant sur des cours d'éducation physique dispensés à l'université montre que l'ennui des étudiants diminue leur engagement pendant les cours alors que la joie prédit davantage d'engagement[89]. Lors de **tâches collectives**, les émotions déplaisantes nuiraient aux interactions sociales induisant un désinvestissement de l'élève dans la tâche collective[90].

Les conséquences des émotions telles que l'anxiété ou la colère soient plus complexes. En revanche, pour les émotions d'accomplissement plaisantes, les résultats sont plus clairs. Ces dernières ont en général tendance à améliorer la motivation et les efforts, la capacité de travail en collectif et la performance des élèves à l'école comparées aux émotions déplaisantes qui auraient l'effet inverse. Peu d'études se sont intéressées aux émotions d'accomplissement ressenties par les élèves en EPS et à leurs impacts dans les apprentissages en EPS.

[86] PEKRUN (« The Control-Value Theory of Achievement Emotions », Educational psychology review, 2006)
[87] PEKRUN (« Academic emotions », in WENTZEL & MIELE, Handbook of motivation at school, 2016)
[88] PEKRUN (« Academic emotions », in WENTZEL & MIELE, Handbook of motivation at school, 2016)
[89] GARN, SIMONTON, DASINGERT & SIMONTON (« Predicting changes in student engagement in university physical education », Psychology of sport and exercise, 2016)
[90] LINNENBRINK-GARCIA & PEKRUN (« Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue », Contemporary educational psychology, 2011)

3.6.2. La théorie de contrôle-valeur : comment sont générées les émotions d'accomplissement chez les élèves ?

Pekrun[91] intègre ensuite dans son modèle la **théorie de contrôle-valeur** afin d'identifier les facteurs (i.e., *les antécédents*) qui génèrent les émotions d'accomplissement dans le cadre scolaire.

L'auteur identifie un premier groupe d'antécédents relatifs à **l'environnement d'apprentissage**. Ainsi, la clarté de la tâche, sa difficulté, les feedbacks, le soutien de l'autonomie, les types de buts fixés sont des variables, parmi d'autres, qui prédisent les émotions de l'élève. Bien que ces variables soient souvent reliées aux apprentissages en EPS[92], peu d'études dans cette discipline ont analysé leurs effets sur les émotions d'accomplissement[93].

Pekrun distingue un deuxième groupe de prédicteurs des émotions d'accomplissement : **l'évaluation** que fait l'élève vis-à-vis des exigences de la tâche, de sa capacité à la contrôler, de l'importance qu'il lui accorde et de ses probabilités d'atteindre son but. Il postule notamment que les élèves vivent des émotions d'accomplissement lorsqu'ils perçoivent un contrôle – ou un manque de contrôle – sur des activités ou des résultats qui sont importants pour eux. Ainsi, le **contrôle perçu** de ses actions (e.g., *est-ce que je suis capable de le faire ?)* et la **valeur subjective** accordée aux évènements (e.g., *est-ce important pour moi ?*) sont deux déterminants forts des émotions des élèves. Par exemple, un élève ressentira probablement de l'ennui s'il n'accorde aucune importance à apprendre à renvoyer un volant au badminton, quel que soit sa perception dans sa capacité à réaliser cette tâche.

Objet	Valeur	Perception de contrôle	Emotion
Résultat prospectif	**Focalisé sur le succès**	Elevée	Joie (anticipation)
		Modérée	Espoir
		Faible	Désespoir
	Focalisé sur l'échec	Elevée	Soulagement
		Modérée	Anxiété
		Faible	Désespoir
Résultat Rétrospectif	**Focalisé sur le succès**	Sans rapport	Joie
		Contrôlable - Cause interne	Fierté
		Contrôlable - Cause externe	Gratitude
	Focalisé sur l'échec	Sans rapport	Tristesse
		Contrôlable - Cause interne	Honte
		Contrôlable - Cause externe	Colère
Activité	**Positive**	Elevée	Plaisir
	Négative	Elevée	Colère
	Positive/négative	Faible	Frustration
	Aucune	Faible ou élevée	Ennui

Figure 9 : Conditions d'apparition des émotions d'après Pekrun[94]

[91] PEKRUN (« The Control-Value Theory of Achievement Emotions », Educational psychology review, 2006)
[92] Voir Entraide & PA3rtage (La motivation au service des apprentissages des élèves, 2020) pour une synthèse.
[93] TESSIER et MASCRET (« Buts d'accomplissement et émotions d'accomplissement en Education physique et sportive », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[94] PEKRUN (« The Control-Value Theory of Achievement Emotions », Educational psychology review, 2006)

Les **émotions d'accomplissement prospectives positives** seraient générées lorsque l'élève perçoit un grand contrôle sur le résultat à venir et que ce dernier est important pour lui. Inversement, des émotions prospectives négatives naissent d'une faible perception de contrôle sur le résultat projeté.

L'apparition des **émotions rétrospectives** est en lien avec la théorie des attributions causales de Weiner[95] c'est-à-dire les explications que donne l'élève vis-à-vis de son résultat. Par exemple, si un élève a une bonne note et attribue sa performance à ses propres efforts (contrôlable et cause interne) il sera fier de lui. Si ce même élève attribue sa réussite à l'aide d'un camarade, il ressentira de la gratitude (contrôlable et cause externe) envers lui.

Ces effets sont en outre modérés par **la perception de valeur** : les émotions ne seront pas forcément générées si les élèves n'accordent aucune importance au résultat. En EPS, la valeur que les élèves accordent à la discipline prédit positivement leur joie et leur engagement et négativement leur ennui ressentis lors des leçons[96] [97].

Afin de générer chez les élèves des émotions propices à leur engagement, leurs efforts et leurs apprentissages, il apparait alors nécessaire que les élèves confèrent une **importance à la leçon d'EPS** pour eux et qu'ils perçoivent un certain contrôle sur les évènements. Générer à la fois du **sens** dans les apprentissages pour les élèves et leur permettre **d'identifier leurs progrès** et réussites peuvent alors s'avérer être des leviers pédagogiques intéressants.

Bien que la théorie de Pekrun soit développée au départ dans le contexte scolaire, les observations et postulats qui en découlent peuvent très bien se transférer et s'opérationnaliser dans le domaine sportif.

Pour plus de précisions sur les effets des émotions d'accomplissement dans le système scolaire nous vous renvoyons vers Pekrun (2016)[98]. Pour plus de précisions sur la théorie de Pekrun appliquée en EPS : lire Tessier et Mascret (2016)[99].

3.7. Applications pratiques en EPS : générer des émotions propices aux apprentissages

3.7.1. Jouer sur les buts d'accomplissement

En influençant les perceptions de contrôle et de valeur et la perception de la probabilité d'échouer, les **buts d'accomplissement**[100] peuvent affecter la formation des émotions qui, en retour, prédisent l'engagement des élèves et de leurs résultats scolaires[101].

Par exemple, les **buts d'approche de la performance** prédisent positivement l'espoir des élèves alors que les buts d'évitement de la performance prédisent positivement l'anxiété, le désespoir ou la honte[102]. Ces auteurs montrent que les types de **feedbacks auto-référencés** (i.e., *par rapport à soi*) ou **normés** (i.e., *de comparaison sociale*), qui caractérisent respectivement les buts de maitrise ou de performance, influencent les émotions d'accomplissement vécues par les élèves. Les élèves qui s'attendaient à avoir des **feedbacks autoréférencés**

[95] WEINER (« An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion », Psychological review, 1985) ; Voir également Entraide & PA3rtage (La motivation au service des apprentissages des élèves, 2020) pour une synthèse.
[96] SIMONTON (« Class-Related Emotions in Physical Education: A Control-Value Theory Approach », LSU Master's Theses, 2016)
[97] GARN, SIMONTON, DASINGERT & SIMONTON (« Predicting changes in student engagement in university physical education », Psychology of sport and exercise, 2016)
[98] PEKRUN (« Academic emotions », in WENTZEL & MIELE, Handbook of motivation at school, 2016)
[99] TESSIER & MASCRET (« Buts d'accomplissement et émotions d'accomplissement en Education physique et sportive », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[100] Voir également Entraide & PA3rtage (La motivation au service des apprentissages des élèves, 2020) pour une synthèse.
[101] TESSIER & MASCRET (« Buts d'accomplissement et émotions d'accomplissement en Education physique et sportive », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[102] PEKRUN & al. (« The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions», Learning and instruction, 2014)

(e.g., *« Tu orientes mieux ta main dans l'eau ce qui t'as permis de réaliser moins de coups de bras »*) sur leur performance montreraient plus de joie, de fierté, d'espoir et moins de colère. Ceux qui s'attendaient à avoir un retour normé de comparaison sociale (e.g., *« Tu as réalisé le meilleur temps du groupe »*) développeraient plus d'anxiété, de désespoir, et de honte.

Les buts d'accomplissement représentent donc des antécédents des émotions avec des buts de maitrise plus bénéfiques pour le développement d'une expérience émotionnelle positive. En retour, les émotions sont également une résultante de l'engagement et des résultats des élèves. Alors le modèle de Pekrun[103] montre une interaction entre émotions et motivations : **les émotions sont à la fois des conséquences et des antécédents** (i.e., *des causes*) **des buts d'accomplissement**.

3.7.2. Des consignes claires

La clarté de l'enseignant dans sa communication **diminue l'ennui** ressenti par l'élève et cette relation serait médiée par la valeur que ce dernier accorde à la situation. Inversement, un manque de clarté des consignes de l'enseignant amène les élèves à dévaloriser la situation et à ressentir plus d'ennui[104]. Cette étude met en lumière l'importance pour l'enseignant de développer des stratégies efficaces pour transmettre ses consignes en jouant par exemple sur les **feedbacks de groupes ou individuel** ou encore la **sélection de consignes ciblées et essentielles**.

L'enseignant pourrait par exemple **sélectionner** le contenu d'apprentissage le plus important à annoncer aux élèves puis apporter d'autre contenus plus personnalisés lors de feedbacks individuels à la place de citer une liste exhaustive expliquant comment réaliser un geste. Pour effectuer un smash au badminton, l'enseignant pourrait dans un premier temps seulement demander aux élèves de frapper le volant devant eux. Selon la motricité et les besoins de chacun il s'agira de leur apporter ensuite pendant la situation d'autres contenus plus différenciés qui prendront sens pour chacun (e.g., « *casse le poignet pour orienter le tamis vers le bas à la fin du geste » pour les élèves qui réalisent une trajectoire montante ou « vise le volant avec ton autre main lors de l'armé » pour ceux qui ratent souvent le volant*).

De la même manière, sélectionner les **règles les plus pertinentes et indispensable**s au fonctionnement de la tâche (e.g., *rotations dans la tâche*) et annoncer le **but concret de la tâche** pour l'élève (e.g., *« tu dois réussir à marquer 6 points sur dix volants »*) permettraient à l'enseignant d'énoncer des consignes claires et mobilisatrices pour les élèves.

Une autre stratégie pourrait être de garder **une continuité entre les situations d'apprentissage** au sein d'une leçon en partant d'une situation de base qui évolue en se complexifiant par l'ajout de nouvelles consignes ou de légers changements d'aménagement matériel et qui ne nécessite pas d'expliquer un nouveau dispositif entièrement de A à Z.

Enfin, Komar et Adé proposent aux enseignant d'utiliser une stratégie d'intervention qui **proscrit, amplifie et connecte** les expériences pour faire acquérir des compétences aux élèves[105]. Leur proposition nous apparait également pertinentes pour donner des consignes mobilisatrices aux élèves. « **Proscrire** » des moyens d'actions permettrait de **simplifier les consignes** tout en ouvrant des possibles aux élèves. Pour limiter les dribbles en handball, donner la consigne « *Si tu es touché par un défenseur lorsque tu dribbles, tu perds la balle* » plutôt que d'expliquer plus longuement pourquoi et quand l'élève ne doit pas dribbler. « **Amplifier** »

[103] PEKRUN (« The Control-Value Theory of Achievement Emotions », Educational psychology review, 2006)
[104] SIMONTON (« Class-Related Emotions in Physical Education: A Control-Value Theory Approach », LSU Master's Theses, 2016)
[105] KOMAR & ADE (« Un P.A.C pour les compétences en EPS », Revue EP&S n°363, 2014)

en donnant aux élèves des **consignes imagées** pourrait également les rendre plus claires pour ces derniers. En natation, une consigne du type « *Imagine que tu tires sur un élastique pour te propulser puis relâche le pour faire revenir tes bras devant* » pourrait favoriser la compréhension par les élèves de ce qui est attendu plutôt que *« Essaie d'alterner entre contraction de tes bras pour te propulser puis leur relâchement* ». Enfin, « **Connecter** » les expériences en **faisant des rapprochements entre les différentes situations et leurs dispositifs matériels** pourrait favoriser la vitesse de compréhension des élèves et limiter le temps passé à donner les consignes. Par exemple, la gestion des différentes allures de course peut être travaillée en demi-fond mais peut également se retrouver en course d'orientation au travers de **contenus d'enseignement similaires** entre les deux APSA.

Ces propositions permettraient finalement de mobiliser rapidement les élèves en évitant le développement d'émotions négatives comme l'ennui au profit d'émotions plus positives comme la joie ou l'enthousiasme.

3.7.3. Du plaisir immédiat à l'envie d'apprendre

La pratique de l'EPS inclue parfois des **émotions et sensations désagréables** dues aux efforts physiques et mentaux nécessaires pour progresser. Or, les enfants et adolescents recherchent plutôt l'**hédonisme**, c'est-à-dire qu'ils ont un comportement globalement guidé par la recherche de plaisir immédiat et d'évitement de la douleur[106]. Alors, associer la pratique à des sensations fortes et agréables permettrait de « donner aux élèves le goût de l'effort »[107] et de les engager dans les apprentissages.

Ainsi, au cours d'une étude sur plus de 1000 élèves, des chercheurs montrent un lien plus fort entre les émotions positives et la motivation scolaire tandis que l'influence des émotions négatives sur celle-ci serait plus faible[108]. Ils suggèrent alors de se **focaliser sur le développement d'émotions positives** des élèves afin d'augmenter leur investissement et plaisir d'apprendre **plutôt que de chercher prioritairement à diminuer les émotions négatives** (e.g., *l'anxiété*).

Du point de vue des pratiques professionnelles, Gagnaire et Lavie développent une véritable **pédagogie du plaisir en EPS** qu'ils conçoivent comme un élément indispensable pour apprendre en EPS et qu'ils définissent comme « un ressenti positif, pendant ou juste après une action, qui résulte d'une combinaison complexe d'affects mis en relation avec l'expérience antérieur du sujet »[109].

Afin d'entrer dans une activité, ces auteurs proposent alors dans un premier temps de jouer sur le développement d'émotions positives et de **plaisir immédiat.** Sur ce plan, nous avons vu que la réussite des élèves favoriserait leur ressenti d'émotions positives telles que la joie, la fierté et l'espoir. Par exemple, la performance des élèves à un test de mathématiques prédit positivement le plaisir ressenti après le test et négativement l'ennui et l'anxiété[110]. Mascret propose alors de mettre en **réussite immédiate** les élèves en EPS lors de la première leçon d'une séquence en facilitant l'atteinte du critère de réussite et tout particulièrement lorsque les élèves ont une faible estime d'eux même[111]. En demi-fond, plutôt que de demander aux élèves de courir la plus grande distance en un temps donné, l'enseignant peut demander aux élèves de courir un temps donné à la vitesse qu'ils souhaitent, pouvant même aller jusqu'à la marche pour les élèves en grandes

[106] WEINER (Human motivation, 1992)
[107] MEARD (« Donner aux élèves le goût de l'effort », in DELIGNIERES, L'effort, 2000)
[108] GENOUD, KAPPELER & GAY (« Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? », in AUDRIN, Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante, 2020)
[109] GAGNAIRE & LAVIE (« Education au plaisir de pratiquer », Revue Enseigner l'EPS, 2014)
[110] PUTWAIN, WOOD & PEKRUN (« Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy », Journal of educational psychology, 2020)
[111] MASCRET (« Buts d'accomplissement et EPS », in TESSIER, La motivation, 2013)

difficulté, mais sans s'arrêter[112]. Les élèves ne sont alors plus confrontés à l'échec dès la première leçon et leur réussite les amène à vivre des émotions positives et à s'engager davantage dans les situations.

Cependant, s'il est « sans doute aisé de motiver les élèves, il n'est pas pour autant facile de faire saisir qu'au-delà du plaisir immédiat, il y a quelque chose à apprendre »[113]. Ainsi, le **plaisir immédiat seul** ne suffirait pas à déclencher le processus d'apprentissage. Il s'agit alors ensuite de dépasser le plaisir ponctuel des élèves en alternant des **phases de satisfactions et insatisfactions**[114]. Pour cela, Récopé propose d'utiliser des situations **d'épreuves-preuves** qui représentent un défi personnel et dont la victoire semble facile pour les élèves mais est en réalité difficile à prouver[115]. Cet auteur propose par exemple des matchs de 2 contre 4 en volley-ball sur un terrain de 7m x 7m : une équipe composée de quatre joueurs qui n'a pas construit des schémas de jeu collectif aura beaucoup de difficultés à gagner face à un collectif structuré de deux joueurs. Similairement, le groupe Plaisir AEEPS propose le 2 contre 1 en relais sur 2x20m. Lors des premiers passages et en dépit du fait qu'il parcourt une distance supérieure, le coureur qui coure seul dans le deuxième couloir gagnera facilement si le passage du témoin de ses adversaires n'est pas fluide. Plus encore, un élève débutant en tennis de table rencontrera des difficultés à jouer contre un élève assis s'il se contente de renvoyer des balles en cloche au centre de la table. De ces expériences vécues, les élèves vont se construire des raisons nouvelles d'agir et d'apprendre pour se prouver leurs progrès. L'insatisfaction est alors provisoire mais surmontable.

3.7.4. Vivre des expériences culturelles marquantes : proposer différentes modalités de pratique pour différentes émotions recherchées

Selon Jeu[116], les pratiques sportives possèdent « une **essence émotionnelle** liée à leurs significations culturelles et symboliques ». L'auteur les classe en trois catégories selon les types d'émotions véhiculées : **la performance** (i.e., *l'émotion nait du dépassement de ses limites*), **la compétition** (i.e., *l'émotion nait du sentiment de puissance et de domination*) **et l'épreuve** (i.e., *l'émotion nait de l'exploit, de la confrontation à un monde imaginaire*).

Critère	Activité
Épreuve Sentiment lié à l'exploit et au risque	Plongée, Danse, Yoga, Escalade en falaise
Performance Sentiment de recul de ses propres limites	Courses, sauts, lancers
Compétition Sentiment qui se développe dans des circonstances de face à face	Football, Tennis, Volley, Judo

Figure 10 : Classification des pratiques sportives d'après Jeu[117]

[112] MASCRET (« Course de durée : comment dépasser l'impuissance apprise ? », Revue EPS n°309, 2004)
[113] DAVISSE (« Au temps de l'école : l'EPS des filles », in DAVISSE ET LOUVEAU, Sport, école et société : la part des femmes, 2000)
[114] GAGNAIRE ET LAVIE (« Education au plaisir de pratiquer », Revue Enseigner l'EPS, 2014)
[115] RECOPE (« Volley-ball : raisons d'agir, raisons d'apprendre », Dossier EP&S n°76, 2009)
[116] JEU (Le sport, l'émotion et l'espace, 1997)
[117] JEU (Le sport, l'émotion et l'espace, 1997)

Afin de donner du sens aux pratiques, Gagnaire et Lavie[118] proposent alors, en adaptant la classification de Bernard jeu aux APSA, de jouer sur les différentes émotions générées par les différentes pratiques en EPS afin que chacun vive une émotion qui lui convienne. Ils classent des modalités de pratique selon **deux axes : la signification de l'évènement** (i.e., *épreuve, défi, rencontre*) et **les modalités qui régissent la victoire** (i.e., *mesure, score, conformité*). En jouant simultanément sur ces deux axes, l'enseignant pourrait proposer différentes modalités de pratique d'une même APSA qui permettraient de respecter les différentes sensibilités des élèves.

	Formes et significations émotionnelles de l'évènement			
Modalités d'obtention de la victoire		**L'épreuve**	**Le défi**	**La rencontre**
	La mesure	Escalade (milieu naturel), raid aventure, athlétisme (battre un record à plusieurs), marathon (pour soi)	Sprint, saut en hauteur, marathon (compétition), canoë-kayak (slalom), course cycliste, ski de compétition	Relais d'endurance, athlétisme par équipe, footing en groupe, vélo de route, roller en randonnée
	Le score	Escalade au points (SAE), course d'orientation au score, natation en parcours	Judo, lutte, boxe, badminton, tennis, basket, football (championnat)	Judo (randori), basket de rue, football
	La conformité	Gymnastique acrobatique, cirque traditionnel, snow-board, skate-board (pour soi)	Gymnastique sportive, GRS, batte hip-hop, skate-board (compétition)	Danse contemporaine, cirque contemporain, judo (katas), ju-jitsu

Figure 11 : Classification émotionnelle des sports selon Gagnaire et Lavie[119]

Similairement, ces mêmes auteurs proposent de jouer sur les différentes attentes émotionnelles du plaisir que peuvent avoir les élèves. Il existerait différentes sensibilités déterminant l'engagement en EPS et sources du plaisir impliquant différentes modalités de pratiques à viser[120] :

- **Compétitive** : plaisir et désir de gagner
- **Ludique** : plaisir et désir de jouer
- **Conviviale** : plaisir et désir de partager sa pratique
- **Maitrise technique** : plaisir et désir de réussir
- **Sensations corporelles** : plaisir et désir de ressentir

Chaque élève se révèle plus ou moins « sensible » à l'une ou l'autre de ces différentes sources de plaisir. Selon ces auteurs, **un questionnaire** peut être utilisé par les enseignants pour déterminer le profil hédoniste de la classe à partir des critères de compétition, jeu, convivialité, progrès, exploit et sensations.

A l'échelle de la programmation des APSA sur l'année, Sève et Terré proposent de faire vivre à des élèves de collège **quatre périodes d'expériences émotionnelles** culturellement signifiantes puis de **finaliser l'année par un évènement choisi** par chaque élève selon les émotions qu'ils cherchent à vivre ou à éviter[121]. Lors des

[118] GAGNAIRE & LAVIE (« Cultiver les émotions des élèves en EPS », in RIA, Les émotions, 2005)
[119] GAGNAIRE & LAVIE (« Cultiver les émotions des élèves en EPS », in RIA, Les émotions, 2005)
[120] GAGNAIRE & LAVIE (« Du plaisir de pratiquer à l'envie d'apprendre », Enfant, éducation et sport, 2010)
[121] SEVE & TERRE (L'EPS du dedans, 2016)

quatre premières périodes de sept semaines chacune, les enseignants programment quatre expériences émotionnelles différentes en jouant sur les champs d'apprentissages et APSA programmées : Se dépasser et s'éprouver (CA1), S'affronter, se défier (CA1, 2, 3, 4), S'aventurer et explorer (CA2, CA3), Rencontrer et partager (CA3, CA4). Les élèves choisissent ensuite pour la **cinquième période** les expériences émotionnelles qu'ils souhaitent approfondir et celles-ci se concluent par un évènement marquant final adapté à l'émotion recherchée. Par exemple, les enseignants peuvent faire vivre aux élèves au cours de l'année les quatre APSA suivantes : relais-vitesse, escalade en moulinette, gymnastique et mini-tennis. Pour la cinquième période, les élèves auront le choix entre : combiné athlétique, escalade en bloc, acrosport ou badminton selon les émotions qu'ils souhaitent à nouveau vivre. Enfin, chacune de ces APSA proposées en cinquième séquence sera finalisée par un évènement final marquant (e.g., *championnat d'athlétisme par équipe, affrontement sur ouverture de blocs, spectacle, tournoi d'une APSA raquette par équipe de deux*). Cette organisation nécessite que plusieurs classes aient cours d'EPS en même temps. Ce modèle serait susceptible de donner du plaisir à la pratique et du sens à l'investissement des élèves car ils choisiraient leur projet selon les émotions qu'ils souhaitent vivre.

Afin d'en savoir plus sur le plaisir d'agir et l'engagement des élèves, nous vous renvoyons à la synthèse Motivation[122] qui complète nos données.

3.7.5. Explorer des activités qui font sens pour les élèves

Puisque la valeur que les élèves accordent à leur activité influence leurs émotions positives et que les émotions positives prédisent plus d'engagement, de réussite, d'apprentissages en EPS et des habitudes extra-scolaires actives, les enseignants peuvent **explorer des activités importantes aux yeux des élèves**. En effet, les pédagogues s'accordent aussi sur le fait qu'apprendre c'est d'abord « investir du désir dans un objet de savoir »[123]. Cependant, alors que les apprentissages sont longs et les fruits récoltés ne sont pas toujours directement visibles, donner du sens à l'activité des élèves « ici et maintenant » pour une utilité « ailleurs et plus tard » relève d'un enjeu à la fois complexe et important pour l'enseignant.[124]

Nicolas Terré développe une **pédagogie des histoires** en EPS qui permet de donner du sens aux apprentissages en faisant vivre aux élèves des expériences connectées et marquantes émotionnellement[125]. Il s'agit de penser ses leçons au travers d'une continuité d'expériences et de favoriser le réinvestissement des apprentissages. L'histoire déroulée sur toute la séquence d'enseignement contiendrait plusieurs étapes : 1) une **péripétie**, 2) une **intrigue** (collective), 3) des **efforts**, 4) des **obstacles** et 5) des **issues**. Au cours de celle-ci, les évènements marquants émotionnellement seraient amplifiés (e.g., *utilisation de scores parlants…*) et des libertés seraient laissées aux élèves afin de ne pas engager ces derniers dans une simple prescription de tâches. Les élèves accorderaient alors plus de valeur aux activités en faisant le lien direct entre ce qu'ils doivent réaliser pour mener leur histoire à bout et les apprentissages dont ils ont besoin. Enfin, ces histoires pourraient **être clôturées par un projet** dépassant la seule temporalité de la séquence et octroyant une utilité visible pour les élèves.

L'enseignant peut jouer sur plusieurs autres points pour donner du sens aux apprentissages. Nous vous renvoyons à la synthèse « Sens » qui sera prochainement à paraitre pour plus de détails.

---

[122] Voir Entraide & PA3rtage (La motivation au service des apprentissages des élèves, 2020) pour une synthèse.
[123] DEVELAY (Donner du sens à l'école, 1996)
[124] CHALIES ET BERTONE (« Enseigner : une pluralité de regards », in CHALIES, L'enseignement, 2008)
[125] TERRE (« L'enchainement des tâches et des leçons », in TRAVERT & REY, L'engagement des élèves en EPS, 2018)

3.8. Les émotions des enseignants d'EPS

3.8.1. La dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS : les émotions vécues par les enseignants

« Enseigner, c'est agir dans l'**urgence**, décider dans l'**incertitude** […] C'est agir sans avoir le temps de penser, de peser le pour et le contre […] C'est décider quand la raison commanderait de ne pas décider, à la manière dont on tente « un coup de poker », au feeling »[126]. Par ces mots, Perrenoud met en lumière une certaine complexité dans le métier d'enseignant. Cette complexité s'accompagne alors d'émotions positives et négatives qui jalonnent l'activité de l'enseignant avec ses élèves.

Dans les recherches en éducation**, l'étude des émotions des élèves est fortement privilégiée comparée à l'étude des émotions des enseignants**. Cependant, au cours de la dernière décennie, quelques auteurs ont cherché à identifier les émotions ressenties par les enseignants.

Lorsqu'il est demandé à des enseignants de différentes disciplines de décrire un évènement qui les a fortement marqués émotionnellement pendant une leçon au cours de leur carrière, 57,6% des évènements choisis sont déclarés comme **émotionnellement négatifs**[127]. Ils étaient induits majoritairement par des comportements inappropriés des élèves. Les 42,4% d'expériences restantes étaient positives et en majorité dues à la perception d'une reconnaissance des élèves envers l'enseignant. Les expériences les plus marquantes et les plus intenses représentent alors des émotions négatives pour les enseignants. Mais qu'en est-il au quotidien ?

La littérature met en évidence que les émotions discrètes positives et négatives les plus fréquemment ressenties par les enseignants sont respectivement la joie et la colère [128] [129]. Celles-ci sont suivies par l'anxiété et la fierté [130] [131]. Par exemple, Frenzel et collaborateurs[132] révèlent que les enseignants rapportent vivre de la joie dans 95% de leurs cours, de la colère dans 40% et de l'anxiété dans 20%. D'autres recherches mettent en évidence une myriade d'émotions qui peuvent être ressenties par les enseignants mais qui demeurent moins fréquemment étudiées : honte, ennui, pitié, culpabilité, frustration, tristesse, impuissance, enthousiasme, amour, affection, espoir, désespoir[133] [134].

Ainsi, une part importante de l'activité de l'enseignant réside dans la **gestion de ses émotions,** afin de ne pas se laisser dépasser et assurer le déroulement normal de la leçon. Par ailleurs, plusieurs études distinguent les émotions ressenties par les enseignants d'EPS selon leur expérience dans le métier. Les émotions seraient ainsi une composante de l'expertise des enseignants d'EPS au cœur de leur **développement professionnel**[135]. L'enseignant peut également instrumentaliser ses émotions dans un but pédagogique, en cherchant à donner à voir certaines émotions afin d'avoir un impact sur l'activité des élèves[136]. Ces deux comportements illustrent une certaine **expertise émotionnelle** que l'enseignant acquiert au cours de sa carrière. Cette « **intelligence émotionnelle** » se définit comme un effort pour **modifier, contrôler, neutraliser ou amplifier** ses émotions

[126] PERRENOUD (Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe, 1996)
[127] PETIOT, VISIOLI & DESBIENS (« Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe », Revue française de pédagogie, 2015)
[128] FRENZEL (« Teacher emotions », in LINNENBRINK-GARCIA & PEKRUN, International handbook of emotions in education, 2014)
[129] SUTON & WHEATLEY (« Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research », Educational psychology review, 2003)
[130] BECKER, GOETZ, MORGER & RANELLUCCI (« The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions », Teaching and teacher education, 2014)
[131] HONG & al. (« Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers», International journal of educational psychology, 2016)
[132] FRENZEL, BECKER, PEKRUN & GOETZ («Teaching this class drives me nuts ! », Plos One, 2015)
[133] LEE & al. (« Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research», Social Psychology of Education: An International Journal, 2016)
[134] FRENZEL (« Teacher emotions » in LINNENBRINK-GARCIA & PEKRUN, International handbook of emotions in education, 2014)
[135] VISIOLI & RIA (« L'expertise des enseignants d'EPS », Movement sport sciences, 2010)
[136] VISIOLI, PETIOT & RIA (« Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? », Movement & Sport Sciences, 2015)

afin d'atteindre des objectifs éducatifs[137]. Nous allons maintenant nous intéresser à la dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS débutants et experts afin de distinguer leurs similitudes ainsi que leurs différences.

3.8.2. Une dynamique émotionnelle instable chez les enseignants débutants

L'entrée dans le métier d'enseignant d'EPS se caractérise souvent par un « **choc de la réalité** », où l'écart entre ce que l'enseignant a vécu durant sa formation initiale et la réalité du terrain entraine des émotions intenses. En France, les travaux s'intéressant à la dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS débutants ont été initiés par la thèse de Ria[138]. Ce dernier suggère que **trois expériences typiques** jalonnent l'entrée dans le métier se caractérisant de différentes manières[139] :

- Des **expériences indéterminées et anxiogènes** : Elles naissent notamment de l'inadéquation entre le projet de leçon et l'activité de classe (i.e., *lorsque l'enseignant prévoit un enchainement de situation mais qu'il se heurte à des comportements perturbateurs d'un ou plusieurs élèves source d'inertie dans le déroulement de la leçon*).
- Des **expériences contradictoires** : les enseignants vivent des émotions contradictoires, et peuvent être potentiellement satisfait par le comportement d'un élève alors qu'ils sont globalement inquiets à propos du déroulement de la leçon (i.e., *lorsque l'enseignant est ponctuellement satisfait par un élève qui réussit un smash en volley-ball mais qu'il est globalement contrarié par les élèves qui ne respectent pas la consigne donnée*).
- Des **expériences exploratoires** : l'expérience est source de construction, de validation ou d'invalidation de connaissances dans l'action (i.e., *l'enseignant construit peu à peu le mode de fonctionnement le plus approprié dans la mise en place du matériel en tennis de table : responsabiliser les élèves en leur attribuant une table précise, mettre en place le matériel avec les premiers élèves qui sortent des vestiaires…*).

L'ensemble de ces expériences participeraient d'une **dynamique émotionnelle instable** car très fluctuante, et **majoritairement composée d'émotions négatives**. Effectivement, les enseignants d'EPS novices vivraient plutôt des affects négatifs, désagréables et inconfortables, notamment en début de leçon[140]. Une étude menée récemment suggère par exemple que 65.1% des évènements émotionnellement marquants rapportés par des enseignants d'EPS novices sont des évènements dont la tonalité émotionnelle est négative[141]. Plus précisément, les résultats indiquent que la surprise, qui peut être autant positive que négative, est l'émotion qui apparait le plus fréquemment (dans 82,7% des situations relatées). La colère (43,9%) est l'émotion négative la plus fréquente, suivie ensuite par la peur (30,4%) et la tristesse (28,8%). L'émotion positive de joie apparait dans 32,4% des situations. Les évènements négatifs surviennent la plupart du temps lorsque l'enseignant perçoit un comportement inapproprié d'un ou plusieurs élèves, ce qui met en péril le déroulement de la leçon. Ce constat serait également présent chez les enseignants d'EPS non débutants[142].

---

[137] GOLEMAN (L'intelligence émotionnelle : comment transformer se émotions en intelligence, 1997)
[138] RIA (Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation, Thèse de doctorat, 2001)
[139] RIA & CHALIES (« Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants », Recherche & Formation, 2003)
[140] RIA, SEVE, DURAND & BERTONE (« Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », Revue des sciences de l'éducation, 2004)
[141] DESCOEUDRES & MEARD, « Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices », Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS, 2019)
[142] PETIOT, VISIOLI & DESBIENS (« Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe ». Revue Française de Pédagogie, 2015)

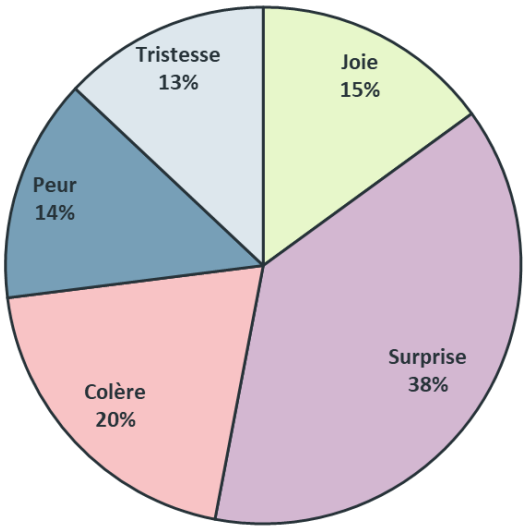

Figure 12 : Fréquence d'apparition des émotions dans les évènements marquants rapportés par les enseignants d'EPS[143]

Néanmoins, la distinction entre enseignants d'EPS débutants et experts peut être nuancée. En effet, dans une revue de littérature, Visioli et Ria mettent en avant une **conception de l'expertise** comme **émergeant** par « moments » qui dépendent notamment du contexte d'enseignement[144]. Par exemple, des études montrent que l'activité d'enseignant d'EPS débutants au sein d'APSA dans lesquelles ils sont **spécialistes**, laisse émerger des « moments d'expertise » dans la supervision et la régulation des comportements des élèves.[145] Ainsi, la spécialisation dans l'APSA enseignée tend à nuancer le caractère émotionnellement fort des premières expériences en classe[146]. Les enseignants, par une connaissance des élèves ou de l'APSA enseignée, seraient capables de réguler leurs émotions à des fins éducatives, laissant alors entrevoir des « **moments d'expertise** » dans leur activité.

3.8.3. Le dilemme : une expérience typique de l'enseignant d'EPS débutant

Les dilemmes constituent des expériences typiques lors des premières années d'enseignement[147]. Ces derniers se caractérisent par des situations au cours desquelles deux orientations de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais se retrouvent incompatibles mutuellement[148].

Différents types de dilemmes peuvent être répertoriés :

1. **Le dilemme du pilotage curriculaire** : lorsque l'enseignant doit combiner les prescriptions institutionnelles en termes de contenus à partager aux élèves, tout en assurant la maitrise de ces contenus par les élèves, ce qui demande un certain temps (e.g., *lorsque des élèves ne parviennent pas à assurer la continuité de l'échange en badminton, alors que l'enseignant est censé viser l'objectif de fin de séquence concernant la rupture de l'échange par des trajectoires variées*).

[143] RIA, SEVE, DURAND & BERTONE (« Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », Revue des sciences de l'éducation, 2004)
[144] VISIOLI & RIA (« L'expertise des enseignants d'EPS : Quelle prise en compte du contexte et des émotions ? », Movement & Sport Sciences, 2010)
[145] CANDY & MOUCHET (« L'observation des conduites motrices des élèves chez les enseignants stagiaires en EPS : influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle », Recherches & éducation, *2019)*
[146] ADE, SEVE & SERRES (« Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire », Staps, 2007)
[147] RIA, SEVE, DURAND & BERTONE (« Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », Revue des sciences de l'éducation, 2004)
[148] AULTMAN, WILLIAMS-JOHNSON & SCHUTZ (« Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with « the line » ». Teaching and Teacher Education, 2009)

2. **Le dilemme du pilotage managérial** : lorsque l'enseignant doit combiner une avancée rapide vers les exigences programmatiques tout en maintenant l'adhésion de l'ensemble des élèves de sa classe.
3. **Le dilemme du pilotage de la cadence d'enseignement** : lorsque l'enseignant est face à un groupe classe hétérogène en termes de niveau d'apprentissage auquel il propose une même activité (e.g., *lorsque l'enseignant doit faire progresser durant la même leçon des élèves capables d'effectuer régulièrement des smashs en tennis de table, et des élèves qui parviennent difficilement à établir le contact raquette-balle*).

Plus précisément, il semble que le dilemme majoritairement vécu par les enseignants d'EPS débutants repose sur la **gestion individuelle et collective** des élèves[149]. En effet, face à un élève en difficulté, comment concilier une intervention individuelle tout en permettant à l'ensemble de la classe d'apprendre ? Comment réprimander un élève en particulier tout en favorisant le déroulement normal de la leçon ? Ces questions peuvent jalonner les premières expériences en classe et s'accompagnent d'émotions négatives.

Face à ces situations, le mode de résolution typique des dilemmes est la résolution par « **réduction** », visant à privilégier une des deux alternatives, au détriment de la seconde. Cette attitude diffère de celle des enseignants d'EPS experts qui parviennent, grâce à des connaissances sur l'APSA, sur les élèves, sur eux-mêmes, à assurer une gestion compatible, différée ou complémentaire des deux alternatives[150]. Ces mêmes auteurs illustrent cette distinction lors de l'émergence d'un comportement inapproprié d'un élève en badminton, qui fait émerger un dilemme entre gestion individuelle (e.g., *l'élève perturbateur*) et collective (e.g., *le reste de la classe*) du groupe :

- Une résolution par « **réduction** » consisterait à potentiellement **arrêter le déroulement** de la leçon afin de réprimander l'élève perturbateur. Cette stratégie permettrait une gestion individuelle de l'élève perturbateur mais n'assurerait pas la gestion du groupe classe et la continuité de la leçon.
- Une gestion « **différée** » des deux alternatives s'illustre en assurant **prioritairement la gestion collective** de la classe en expliquant les consignes de la situation suivante. Une fois l'ensemble des élèves lancés dans la situation, l'enseignant se dirige vers le terrain où est placé l'élève perturbateur, puis il lui signifie son mécontentement en commentant chacune de ses actions.

Néanmoins, comme mentionné précédemment, des « moments d'expertise » peuvent émerger du point de vue de la gestion des dilemmes, du fait notamment d'une meilleure connaissance des élèves au fil de l'année, ou d'une spécialisation de l'enseignant dans l'APSA enseignée.

3.8.4. Les enseignants d'EPS experts : une dynamique émotionnelle stable, modérée et positive

La dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS experts se distinguerait de celle des enseignants d'EPS débutants sur plusieurs aspects.

Premièrement, elle serait **décrite comme plutôt stable, modérée et positive**, impliquant un plaisir d'enseigner[151] [152]. En effet, grâce à des connaissances que l'enseignant a construites sur lui-même, sur les élèves et sur l'APSA enseignée, ce dernier parviendrait à prendre du recul lorsque surviennent des évènements

[149] PETIOT & VISIOLI (« Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire », Movement & Sport Sciences, 2017)
[150] PETIOT & VISIOLI (« Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire », Movement & Sport Sciences, 2017)
[151] PETIOT & VISIOLI (« Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire », Movement & Sport Sciences, 2017)
[152] VISIOLI, PETIOT et RIA (« Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'EPS : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? », Movement & sport sciences, 2014)

imprévus, ce qui lui permet de maintenir un niveau émotionnel globalement positif et de vivre des émotions négatives plus modérées et moins durables.

Dans un deuxième temps, les enseignants d'EPS experts parviennent à **instrumentaliser leurs émotions** à des fins éducatives[153]. Ce deuxième point est abordé dans la partie du document sur les effets interpersonnels des émotions.

3.8.5. Le burnout chez les enseignants

Les enseignants sont confrontés à de multiples demandes quotidiennes. Ils doivent à la fois faire face aux **pressions « d'en-haut »** (e.g., *exigences institutionnelles comme des programmes à boucler ou une inspection, des parents…*) et **« d'en bas »** (e.g., *sécurité des élèves, conduites déviantes…*)[154]. Ces contraintes peuvent avoir des impacts néfastes sur les expériences émotionnelles des enseignants. Lorsque les émotions déplaisantes se répètent, elles peuvent causer des conséquences importantes sur le bien-être professionnel.

En parallèle, le **burnout** – ou épuisement professionnel – est un phénomène majeur dans notre société qui décrit un syndrome de mal-être physique, cognitif et mental[155]. **L'épuisement émotionnel** (i.e., *sentiment d'être vidé et de subir émotionnellement son quotidien*) est au cœur de la définition du concept. L'approche dominante de Maslash[156] identifie également la **dépersonnalisation** et la **réduction du sentiment d'accomplissement** comme des composantes du burnout. Dans une approche alternative davantage englobante guidée par la théorie de la conservation des ressources, Shirom-Melamed[157] identifient la fatigue physique et la lassitude cognitive comme deux autres dimensions accompagnant l'épuisement émotionnel dans un phénomène de burnout.

Les **enseignants en début de carrière** semblent particulièrement **exposés au burnout** lors de leurs premières années de confrontation aux réalités du métier de même que les enseignants en fin de carrière[158]. Des études européennes vont jusqu'à afficher des chiffres de 17 à 29% d'enseignants présentant des symptômes du burnout[159]. Les enseignants français semblent également concernés par cette problématique des niveaux de burnout bien plus élevés chez les enseignants (17%) que chez les autres professions (11%)[160].

L'apparition du burnout semble être le résultat de causes à la fois **personnelles et contextuelles**[161]. Le sexe (i.e., *le burnout est davantage présent chez les femmes*), le contexte d'enseignement (e.g., *le burnout est plus répandu dans le primaire ou dans les zones prioritaires*) et le climat scolaire de l'établissement ont notamment été mis en avant comme des antécédents significatifs de l'apparition du burnout chez les enseignants[162]. De plus, les dispositions individuelles telles que **l'intelligence émotionnelle**[163], permettraient de prévenir

[153] CHEN (« Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory ». Teaching and Teacher Education, 2016)
[154] ROSE & ROGERS (« Principles under Pressure: Student Teachers' Perspectives on Final Teaching Practice in Early Childhood Classrooms », International Journal of Early Years Education, 2012)
[155] SHIROM (« Job-related burnout: a review », in CAMPBELL & TETRICK, Handbook of Occupational Health Psychology, 2003)
[156] MASLACH & LEITER (« Teacher burnout: a research agenda » in VANDENBERGHE & HUBERMAN, Understanding and Preventing Teacher Burnout, 1999)
[157] SHIROM (« Job-related burnout: a review », in CAMPBELL & TETRICK, Handbook of Occupational Health Psychology, 2003)
[158] GIL-MONTE, CARLOTTO & GONCALVES CAMARA (« Prevalence of Burnout in a Sample of Brazilian Teachers », The European Journal of Psychiatry, 2011)
[159] RASCLE & BERGUGNAT (Les Déterminants et Les Conséquences de l'épuisement Professionnel Des Enseignants Débutants, 2013)
[160] FOTINOS & HORENSTEIN (« La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges », Café pédagogique, 2011)
[161] VANDENBERGHE & HUBERMAN (Understanding and Preventing Teacher Burnout, 1999)
[162] RASCLE & BERGUGNAT (Les Déterminants et Les Conséquences de l'épuisement Professionnel Des Enseignants Débutants, 2013)
[163] MERIDA-LOPEZ & EXTREMERA (« Emotional Intelligence and Teacher Burnout: A Systematic Review », International Journal of Educational Research, 2017)

l'émergence de ce symptôme alors que d'autres traits comme le **cynisme** ou le **perfectionnisme**[164] exposeraient davantage à un burnout professionnel.

Il pourrait dès lors être intéressant de proposer un **suivi des états psychologiques** et traits de personnalité des enseignants afin de pouvoir détecter au plus tôt ceux qui sont les plus exposés à un burnout à court terme. Des programmes d'échanges et de relaxation pourraient par exemple être ciblés sur ces profils d'enseignant.

D'une manière plus globale, le rôle de déterminants comme **l'intelligence émotionnelle** invitent à insister sur le **développement de cette ressource** lors de la formation des enseignants. Afin de prévenir une détérioration du bien-être au fil d'une carrière, il semble dès lors intéressant de proposer des enseignements centrés sur la connaissance de soi et d'autrui au même titre que des modules pédagogiques et didactiques.

Une étude récente[165] suggère des niveaux de **burnout légèrement inférieurs chez les enseignants d'EPS** que chez les enseignants des autres disciplines. Ce résultat est notamment prégnant chez les hommes enseignants d'EPS qui présentent des scores de burnout inférieurs aux femmes enseignantes d'autres disciplines. Le rôle protecteur des activités physiques et la formation particulière sont notamment évoqués comme facteurs explicatifs de ces différences. Ces résultats nous semblent indiquer que les contenus pédagogiques (e.g., *prégnants dans la formation en éducation physique*) sont à mettre en avant dans la formation des enseignants par rapport aux compétences disciplinaires dans l'optique de favoriser le bien-être professionnel.

3.9. L'influence des émotions dans le domaine sportif

3.9.1. Performance sportive et émotions

Les relations entre émotions ressenties par les athlètes et performances sportives réalisées sont apparues comme difficiles à capturer clairement. Comme signalé dans la partie 3.2, une émotion n'est pas reliée à une performance faible ou élevée en soi[166] et c'est davantage la **gestion et l'utilisation d'une émotion par un individu qui sera déterminante pour la performance sportive**.

Pour autant, certaines études en psychologie ont mis en avant que les émotions plaisantes tendent à être associées à une performance élevée alors que les émotions déplaisantes tendent à être reliées à des performances moindres[167]. C'est notamment le cas pour les émotions ressenties durant le quotidien des athlètes dont la joie a été reliée à une performance subjective élevée tandis que la tristesse est reliée à des niveaux de performance moindres[168]. Ces résultats vont dans le sens d'hypothèses fortes issues de la psychologie positive qui soulignent le **lien étroit** qui existe entre **le bien-être des athlètes** et **leurs performances**[169].

Les émotions positives peuvent en outre améliorer la réussite aux tirs au basket[170] [171]. De plus, la joie éprouvée par des basketteuses au cours de leurs matchs est suivie par une amélioration significative de leur performance individuelle (e.g., *quantité de paniers, nombre de passes réussies, de ballons volés, de rebonds*

---

[164] STOEBER & RENNERT (« Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout », Anxiety, stress, and coping, 2008)
[165] GUILLET-DESCAS & LENTILLON-KAESTNER (« Burnout et Engagement Chez Les Enseignants Du Secondaire : Une Comparaison Femmes/Hommes », Revue Education & Formation, 2019)
[166] HANIN (« Emotions in sport: Current issues and perspectives », in TENENBAUM & EKLUND, Handbook of Sport Psychology, 2007)
[167] CECE & al. (« Self-Determined Motivation, Emotional Process and Subjective Performance among Young Elite Athletes: A Longitudinal Hierarchical Linear Modelling Approach », European Journal of Sport Science, 2020)
[168] BEEDIE, TERRY & LANE (« The Profile of Mood States and Athletic Performance: Two Meta-Analyses », Journal of Applied Sport Psychology, 2000)
[169] BRADY & GRENVILLE-CLEAVE (Positive Psychology in Sport and Physical Activity: An Introduction, 2018)
[170] AL-YAARIBI, KAVUSSANU & RING (« The Effects of Prosocial and Antisocial Behaviors on Emotion, Attention, and Performance During a Competitive Basketball Task », Journal of Sport & Exercise Psychology, 2018)
[171] VAST, YOUNG & THOMAS (« Emotion and automaticity: Impact of positive and negative emotions on novice and experienced performance of a sensorimotor skill », International Journal of Sport and Exercise Psychology, 2011)

réalisés)[172]. A l'inverse, l'expérience d'émotions négatives comme la colère et l'embarras mènerait à plus d'actions ratées. Similairement, lors de tournois de cricket, les joueurs réalisaient de meilleures performances personnelles quand ils ressentaient des humeurs positives que quand ils témoignaient d'humeurs négatives[173].

Il est enfin important de noter qu'il est **difficile d'identifier clairement le sens de causalité** dans la relation entre les émotions et la performance. En effet, les émotions semblent constituer à la fois des causes et des conséquences des performances sportives[174]. A titre d'exemple, un athlète qui est heureux de pratiquer son sport aura davantage de chances de performer lors des compétitions. Pour autant, le fait d'être dans une dynamique positive de résultats sera également à l'origine d'un sentiment de bonheur.

3.9.2. L'influence des émotions dans la vie du sportif

Les chercheurs et acteurs du monde sportif s'accordent aujourd'hui pour souligner l'importance des émotions sur le quotidien des athlètes. Les émotions plaisantes comme la satisfaction et la vitalité favorisent des conséquences positives en termes de bien-être en promouvant par exemple **la santé mentale**[175], **l'engagement**[176], **le flow**[177] ou une **estime de soi élevée**[178].

A contrario, les émotions déplaisantes répétées (e.g., *anxiété, colère, tristesse*) augmentent les chances d'expérimenter des résultats négatifs en termes de bien-être. La répétition de ce type d'émotions peut notamment conduire à l'abandon[179]. De plus, elles sont des antécédents importants voir des composantes du burnout sportif[180].

Enfin, les émotions constituent également un autre indicateur signifiant du bien-être chez les sportifs. Autrement dit, les affects et états émotionnels que vivent les athlètes durant les compétitions, les entraînements et leur quotidien sont à la fois des antécédents et des déterminants du bien-être. Des **mesures** peuvent ainsi être réalisées au **fil des saisons** et notamment durant les **temps forts** (e.g*., approche des compétitions importantes*) par le biais de **questionnaires auto-rapportés** (e.g., *exprimer l'intensité des émotions de colère, peur, joie, tristesse ressenties la semaine précédente durant la pratique de son sport*) ou d'**entretiens** (e.g., *amener l'athlète à échanger sur ce qu'il ressent ces derniers temps à l'entraînement et en compétition*).

Il est également important de noter que les émotions sont soumises à une **forte variabilité inter- et intra-individuelle**. Autrement dit, face à des situations identiques, tous les athlètes ne vont pas ressentir les mêmes émotions en fonction de leur histoire et leurs ressources[181]. De même, l'expérience émotionnelle ne représente pas un trait stable chez le sportif mais renvoie plutôt à un état soumis à une forte variabilité au cours du temps[182]. Les émotions des **sportifs de haut niveau** ont notamment **tendance à se détériorer au**

---

[172] UPHILL, GROOM & JONES (« The influence of in-game emotions on basketball performance», European Journal of Sport Science, 2014)
[173] TOTTERDELL (« Catching moods and hitting runs: Mood linkage and subjective performance in professional sport teams », Journal of applied psychology, 2000)
[174] MARTINENT (Une modélisation du processus émotionnel pendant les matchs de compétition en Tennis de Table : Un regard nouveau sur la théorie relationnelle cognitive motivationnelle des émotions de Lazarus, Thèse de doctorat, 2007)
[175] SONJA, KING & DIENER (« The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? » Psychological Bulletin 131, 2005)
[176] RIEMER & CHELLADURAI (« Development of the Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ) », Journal of Sport and Exercise Psychology, 1998)
[177] SWANN & al., (« A Systematic Review of the Experience, Occurrence, and Controllability of Flow States in Elite Sport », Psychology of Sport and Exercise, 2012)
[178] LYUBOMIRSKY, KING & DIENER (« The Benefits of Frequent Positive Affect », Psychological Bulletin, 2005)
[179] GUILLET-DESCAS & SARRAZIN (« L'abandon sportif : De l'approche descriptive aux modèles interactionnistes », Science & Motricité, 2020)
[180] ISOARD-GAUTHEUR, DESCAS & GUTFASSON (« Athlete Burnout and the Risk of Dropout among Young Elite Handball Players », The Sport Psychologist, 2016)
[181] MARTINENT & al., (« A Cluster Analysis of Affective States before and during Competition » Journal of Sport and Exercise Psychology, 2013); CECE & al., (« Longitudinal Trajectories of Emotions among Young Athletes Involving in Intense Training Centres: Do Emotional Intelligence and Emotional Regulation Matter?, Psychology of Sport and Exercise, 2019)
[182] GAUDREAU, AMIOT & VALLERAND (« Trajectories of Affective States in Adolescent Hockey Players: Turning Point and Motivational Antecedents » Developmental Psychology, 2009)

cours d'une saison sportive à cause de l'accumulation des contraintes physiques, psychologiques et sociales et l'émergence d'échéances importantes[183].

4. Appréhender les émotions à l'échelle interpersonnelle

Cette partie se centre sur les influences **interpersonnelles** des émotions, à savoir les effets que peuvent avoir l'expression émotionnelle d'une personne sur une autre personne. Dans la littérature scientifique, les études se focalisant sur une approche interpersonnelle sont largement minoritaires comparé au champ explorant les émotions d'un point de vue intrapersonnel[184]. Pourtant, ces effets des émotions sont tout autant importants à analyser dans les contextes de l'éducation et des activités physiques et sportives, par la richesse des interactions qu'ils comprennent (e.g., *entre enseignants-élèves, élèves-élèves, coach-joueurs ; partenaires*…) et le caractère fortement affectif qu'ils entretiennent. Cette partie qui se focalise uniquement sur les interactions de nature émotionnelle peut compléter le document Entraide & PA3rtage sur les interactions dans les apprentissages en général[185].

Si l'enseignant exprime de l'anxiété, les élèves ont-ils tendance à devenir anxieux ? Si un élève montre sa joie et son enthousiasme pour un exercice, son camarade peut-il adopter les mêmes ressentis ? Un sportif qui laisse éclater ses émotions impacte-t-il l'état émotionnel du reste de son équipe et la performance collective ?

Nous présentons d'abord quelques **théories interpersonnelles des émotions** avant d'aborder **des études en éducation et dans le contexte sportif** pouvant s'inclure dans cette approche.

4.1. La théorie de la contagion émotionnelle

La **contagion émotionnelle** représente le transfert d'une émotion d'une personne à une autre. Plus précisément, Hatfield, Cacioppo et Rapson[186] définissent la contagion émotionnelle comme la **tendance automatique, non intentionnelle et souvent inconsciente** à imiter et **synchroniser** des expressions faciales, des mouvements du corps et des vocalisations pendant les rencontres avec d'autres individus. Ce processus se retrouve quand nous nous mettons à sourire quand la personne en face de nous sourit, quand nous baissons inconsciemment le ton de notre voix en réaction à quelqu'un qui fait de même ou encore quand nous redressons notre haut du corps face à quelqu'un qui se tient droit.

Ces auteurs distinguent **trois étapes** dans ce processus pour atteindre une contagion d'émotions. D'abord, les individus ont tendance à **imiter** de manière souvent inconsciente les comportements non-verbaux d'autrui (**mimicry**). Ensuite, les changements de posture, d'expressions faciales et les gestes initiés par ce mimétisme chez l'observateur vont engendrer des **feedbacks afférents** provenant des muscles, viscères et glandes. Ces derniers vont alors générer un **ressenti émotionnel**, identique à celui de la personne source de ces émotions et aboutissant à la contagion.

Une étude phare de Barsade[187] a mis en évidence la présence et les impacts de la contagion émotionnelle dans le cadre professionnel en simulant un comité de gestion d'entreprise au cours duquel une poignée d'individus devaient négocier l'allocation d'une somme d'argent limitée pour leurs employés.

Lorsqu'un complice des expérimentateurs qui se faisait passer pour un participant exprimait des émotions plaisantes, l'humeur des participants devenait de plus en plus positive au cours du temps. Inversement, leurs

[183] CECE & al., (« Longitudinal Trajectories of Emotions among Young Athletes Involving in Intense Training Centres: Do emotional intelligence and emotional regulation matter? », Psychology of Sport and Exercise, Volume 43, 2019)
[184] VAN KLEEF (« How emotions regulate social life», Current Directions in Psychological Science, 2009)
[185] Entraide & PA3rtage (« Les interactions sociales scolaires en EPS au service des apprentissages des élèves », 2020)
[186] HATFIELD, CACIOPPO & RAPSON (Emotional contagion, 1994)
[187] BARSADE (« The ripple effect: emotional contagion and its influence on groupe behavior», Administrative Science Quarterly, 2002)

humeurs devenaient négatives lorsqu'il manifestait des émotions déplaisantes. De plus, alors que chaque négociateur devait rapporter la plus grande somme d'argent pour l'employé qu'il défend, les négociateurs ont partagé plus équitablement la somme globale lorsque le complice exprimait des émotions positives que lorsqu'il manifestait des émotions négatives.

Si dans un contexte social les émotions peuvent se transférer entre les personnes affectant leurs comportements, il semble logique que ce soit également le cas dans le domaine sportif ou scolaire. Alors, l'enseignant ou l'entraineur pourrait exprimer volontairement des émotions afin d'agir sur l'état affectif de leurs élèves ou sportifs. Cependant, nous constatons la relation n'est pas aussi simple et il ne suffit pas de se montrer joyeux pour que les élèves le deviennent en cours d'EPS.

Le modèle suivant permettra de **préciser les variables modératrices de la contagion émotionnelle** et de comprendre les conditions favorables à ce transfert de mêmes émotions.

4.2. Le modèle des Emotions comme informations sociales

Van Kleef[188] développe le modèle des "**émotions comme informations sociales**" (EASI) en s'ancrant dans une approche socio-fonctionnelle des émotions[189] : les émotions n'influencent pas uniquement ceux qui les ressentent mais elles ont des effets interpersonnels pouvant affecter les émotions, attitudes, cognitions et comportements des observateurs. Les émotions réguleraient donc la vie sociale.

L'EASI précise **deux processus** au travers desquels ces effets interpersonnels des émotions se dérouleraient : un circuit de réactions affectives et un circuit inférentiel.

Le circuit des **réactions affectives** renvoie aux réactions émotionnelles automatiques et souvent inconscientes déclenchées chez l'observateur à la suite de l'expression émotionnelle d'autrui.

Ce processus s'explique en grande partie par **la contagion émotionnelle** (section 4.1). Les réactions affectives peuvent également **influencer les impressions** que l'observateur forme vis-à-vis de la personne qui s'exprime, impactant son affection envers elle.

Dans le circuit **inférentiel**, les émotions exprimées agissent comme des **messages qui informent l'observateur** sur l'état affectif de l'acteur ainsi que sur ses intentions comportementales, ses relations sociales et son évaluation de la situation. Ces déductions plus conscientes vont alors influencer les comportements de l'observateur, et ce dernier ne va pas adopter obligatoirement la même émotion et le même comportement que celui qui exprime l'émotion (e.g., *la joie d'un sportif m'incite à déduire que son équipe mène au score. Je vais alors ressentir également des émotions positives si je suis coéquipier. A l'inverse, je vais ressentir des émotions négatives si je suis adversaire*).

Bien que ces deux processus puissent coexister au sein des situations, ils ne mènent pas toujours aux mêmes émotions et comportements de l'observateur. La force relative et la prévalence de l'un sur l'autre sont déterminées par deux classes de variables modératrices : la **motivation et capacité de l'observateur à traiter l'information** et des **facteurs sociaux-contextuels**.

D'un côté, les observateurs avec une **motivation épistémique** élevée, c'est-à-dire une volonté de faire des efforts pour comprendre le monde qui les entoure, vont réfléchir plus profondément aux expressions d'autrui et l'impact du processus inférentiel sera plus important. A l'inverse, le **circuit des réactions affectives** sera plus important lors d'un traitement superficiel de l'information et lorsque la motivation épistémique de

[188] VAN KLEEF (« How emotions regulate social life », Current Directions in Psychological Science, 2009)
[189] FRIJDA & MESQUITA (« The social roles and functions of emotions», in KITAYAMA & MARKUS, Emotion and culture, 1994)

l'observateur est faible. La motivation épistémique dépend de plusieurs facteurs tels que : la personnalité, la confiance en soi, l'attractivité de la tâche, la pression temporelle, le pouvoir par rapport à son interlocuteur, la fatigue. Par exemple, une tâche attractive pour les élèves avec une faible pression temporelle augmenterait leur motivation à la comprendre et leur possibilité de l'analyser. Selon la théorie de l'EASI, les émotions communiquées par l'enseignant auront plutôt valeur d'information sur la situation pour les élèves (i.e., *circuit inférentiel*). *A contrario*, les élèves développeront une faible motivation épistémique s'ils jugent la tâche ennuyante ou s'ils n'ont pas le temps d'y réfléchir. Dans ce contexte, ils auront tendance à ressentir inconsciemment les mêmes émotions que celles exprimées par leur enseignant.

D'un autre côté, la force relative des processus dépend de **facteurs socio-contextuels**. Ainsi, le processus de réaction affective aura tendance à dominer lors de situations coopératives alors que les situations compétitives laisseront plus de place au processus inférentiel (e.g., *« Je vais plus volontairement questionner les expressions de mes adversaires pour essayer de comprendre leurs états et stratégies et prendre le contrôle de la situation »*).

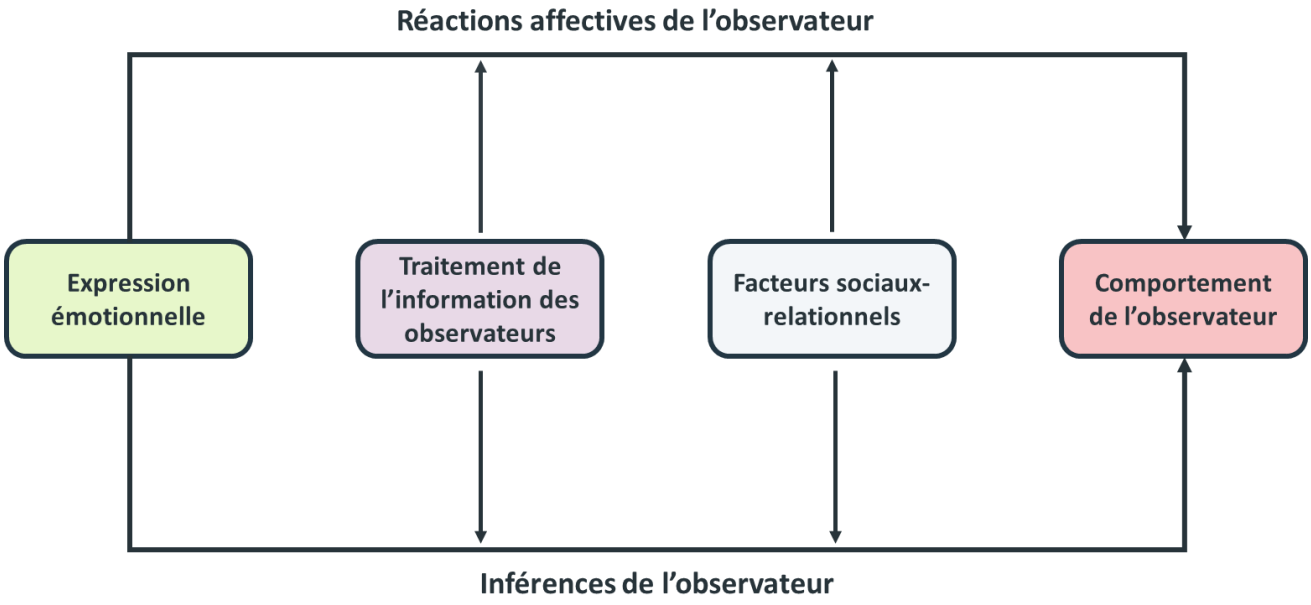

Figure 13 : Modèle des émotions comme information sociale[190]

Dans la vie de tous les jours, les expressions d'émotions (e.g., *joie, tristesse ou colère*) en rapport avec un sujet particulier modifient l'attitude des observateurs de manière conforme avec l'information apportée par l'émotion. Par exemple, les individus développent des attitudes plus positives envers l'introduction du kitesurf aux Jeux Olympiques après avoir lu une interview écrite si elle est accompagnée d'une photo joyeuse de la personne interviewée que lorsque la personne photographiée est triste[191]. En observant ces effets uniquement lorsque les participants sont en capacités de traiter l'information (e.g., lorsqu'ils ont du temps pour réfléchir, peu de charge mentale), les auteurs montrent que l'**expression d'émotions influence les attitudes des observateurs par le biais du circuit inférentiel**.

[190] VAN KLEEF (« How emotions regulate social life », Current Directions in Psychological Science, 2009)
[191] VAN KLEEF & al., (« The Persuasive Power of Emotions: Effects of Emotional Expressions on Attitude Formation and Change », Journal of applied psychology, 2015)

L'expression d'émotions influence aussi l'issue de **négociations**[192]. Lors de tâche de négociations, les participants font plus de concessions face à un individu en colère car ils estiment que l'adversaire est exigeant et veulent éviter l'impasse. A l'inverse, ils réalisent moins de concessions lorsque l'individu exprime de la joie car ils jugent que son seuil de limite est bas et que l'impasse est moins probable. Ces influences sont modérées par la motivation épistémique de l'observateur et sa relation de pouvoir perçue face à leur adversaire. Ainsi, selon les auteurs, les expressions de colère sont plus susceptibles d'être perçues comme inappropriées dans des situations coopératives (e.g., *demande d'aide*) que dans les conditions compétitives (e.g., *négociation*). Similairement, les participants font plus de concessions lorsque leur adversaire exprime de la déception ou de l'inquiétude par rapport à s'il exprime de la culpabilité ou du regret. L'expression de culpabilité est interprétée comme un signe que l'autre demande trop alors que la déception est interprétée comme un signe que l'autre a trop peu reçu.

Ce modèle EASI apparait alors intéressant pour expliquer les influences des émotions exprimées par l'enseignant sur les élèves ou encore des émotions exprimées par un sportif sur ses partenaires/adversaires. Dans le domaine scolaire, les études qui exploitent ce modèle sont à l'heure actuelle rares. Pour aller plus loin sur les influences interpersonnelles des émotions nous vous renvoyons vers Van Kleef et Fischer (2015)[193].

4.3. L'expression d'émotions par les enseignants d'EPS et leurs influences sur les élèves

4.3.1. Le travail émotionnel et le jeu émotionnel des enseignants d'EPS

Le travail émotionnel *(« emotional labour »)* représente « l'effort, la planification et le contrôle nécessaires pour exprimer de manière organisée l'émotion désirée pendant des transactions interpersonnelles »[194]. Au travail, les individus réaliseraient ce travail émotionnel pour exprimer les émotions qu'ils identifient comme des normes, des « **règles d'affichage émotionnel** »[195], appropriées à leur situation (e.g., *un gardien de prison se doit de rester « froid » et sérieux ; un restaurateur souriant et heureux…*). Dans le contexte de l'éducation, il serait socialement attendu des enseignants qu'ils expriment en majorité des émotions positives face aux élèves et qu'ils limitent leur affichage d'émotions négatives, considérées comme indésirables[196]. Par exemple, il serait inconvenable qu'un enseignant exprime du mépris envers un élève ou qu'il affiche sa tristesse d'être enseignant. A l'inverse, il se doit d'être rassurant et joyeux de réaliser son métier. Ce jeu émotionnel pourrait donc mener à une **dissonance émotionnelle** des enseignants dans le sens où ces derniers pourraient parfois exprimer une émotion différente de celle qu'ils ressentent[197].

Trois stratégies de travail émotionnel sont distinguées dans la littérature[198] :

- Lors du **« jeu superficiel »** (« *surface acting* »), l'enseignant exprime volontairement des émotions qu'il ne ressent pas. Ce jeu peut s'opérationnaliser de deux manières différentes : en **masquant** ses émotions pour paraitre neutre (e.g., *lorsque l'enseignant cache son envie de rigoler à la suite de la bêtise d'un élève*) ou en **simulant** des émotions (e.g., *lorsque l'enseignant feint d'être en colère pour maintenir son autorité*).

[192] VAN KLEEF & al., (« The Persuasive Power of Emotions: Effects of Emotional Expressions on Attitude Formation and Change », Journal of applied psychology, 2015)
[193] VAN KLEEF & FISCHER (« Emotional collectives: How groups shape emotions and emotions shape groups », Cognition et emotion, 2015)
[194] MORRIS & FELDMAN (« The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor », The academy of management review, 1996)
[195] EKMAN (« Expression or communication about emotion », Uniting psychology and biology, 1997)
[196] ISENBARGER & ZEMBYLAS (« The emotional labor of caring in teaching », Teaching and teacher education, 2006)
[197] FRENZEL (« Teacher emotions », in LINNENBRINK-GARCIA & PEKRUN, International Handbook of emotions in education, 2014)
[198] MORRIS & FELDMAN (« The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor », The academy of management review, 1996)

- Lors du « **jeu profond** » (« *deep acting* »), l'enseignant cherche à modifier l'émotion qu'il ressent afin de vivre et d'exprimer réellement celle qu'il juge la plus adaptée à la situation (e.g., *lorsque l'enseignant ressent de la déception à la suite d'une mauvaise performance d'un élève mais qu'il fait l'effort de relativiser et transformer cette émotion en joie en se disant que cet élève a fait des efforts de participation par rapport aux séances précédentes*).
- **L'expression naturelle** des émotions consiste à exprimer l'émotion ressentie car celle-ci serait adaptée à la situation. L'enseignant utilise cette stratégie lorsqu'il pense que l'émotion qu'il ressent peut-être exprimée face aux élèves car elle est en phase avec les règles d'affichage. Elle se distingue de situations dépourvues de travail émotionnel lors desquelles les individus ne respecteraient pas les normes d'expressions attendues. Ces dernières situations de déviance émotionnelle sont néanmoins postulées comme rares par les auteurs car elles nuiraient à l'image des individus et à leur travail.

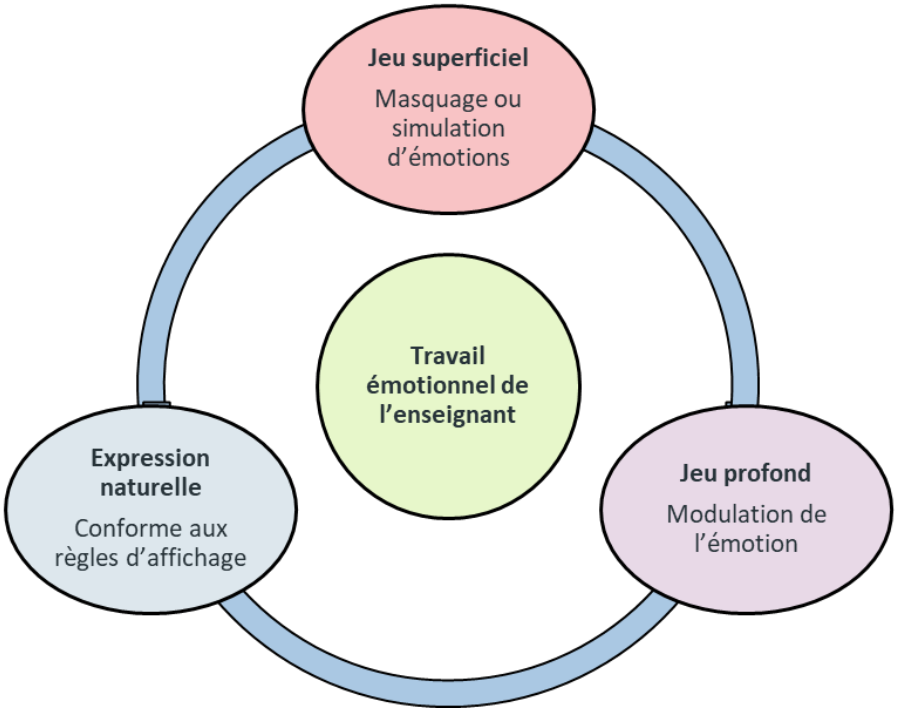

Figure 14 : Stratégies de travail émotionnel de l'enseignant d'après Morris & Feldman[199]

Ces stratégies sont utilisées par les enseignants mais auraient des **effets différenciés** sur le bien-être de ces derniers et des influences pédagogiques variées sur les élèves. Impliquant une dissonance émotionnelle, les stratégies de **jeu superficiel seraient néfastes** sur le long terme au bien-être des enseignants car ceux-ci auraient l'impression de ne pas exprimer des ressentis authentiques[200]. Du point de vue pédagogique, l'expression d'émotions à travers le jeu profond, la simulation ou **l'expression naturelle favoriserait des effets pédagogiques positifs**. Ces stratégies sont reliées positivement à l'engagement, la motivation et les affects positifs que les élèves déclarent avoir en cours[201] [202] [203]. À l'inverse, masquer constamment ses émotions

[199] MORRIS & FELDMAN (« The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor », The academy of management review, 1996)
[200] WANG, HALL & TAXER (« Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: a systematic review and meta-analytic investigation », Educational psychology review, 2019)
[201] BURIC (« The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: a multilevel mediational analysis», Learning and individual differences, 2019)
[202] YIN (« Adaptation and validation of the teacher emotional labour strategy scale in China », Education psychology, 2012)
[203] BURIC & FRENZEL (« Teacher emotional labour, instructional strategies and students' outcomes: a multilevel analysis », Teachers and teaching theory and practice, 2020)

épuiserait les ressources cognitives et attentionnelles des enseignants, les fatiguerait et influencerait négativement leurs comportements pédagogiques en termes de gestion de classe, de sollicitation cognitive des élèves ou de création du climat de soutien pour les élèves[204].

En EPS, plusieurs études en action située montrent que les **enseignants experts instrumentalisent** leurs émotions à travers un « **jeu émotionnel** », en les dissimulant, les masquant, les nuançant, les diminuant ou les exagérant afin d'atteindre des effets pédagogiques[205] [206]. Pour réaliser cette instrumentalisation, les enseignants experts d'EPS utilisent volontairement des communications verbales et non-verbales[207]. Ces études s'appuient sur une conception sociale des émotions postulant que l'état affectif d'un acteur peut être signifiant pour autrui et générer une action de sa part[208]. Ainsi, dans cette conception, l'homme dispose de facultés pour jouer un rôle, en mettant en valeur des significations dont il contrôle la portée[209]. Ainsi, l'enseignant d'EPS tend à mettre en scène un **corps théâtralisé,** dont le comportement et les émotions exprimées ont un effet sur l'activité des élèves[210]. A l'instar d'une scène de théâtre, la leçon d'EPS devient un moment où l'enseignant est en représentation face à ses élèves, ce qui le rapproche par moments du comédien, sans toutefois l'y confondre[211]. Ce « jeu émotionnel » poursuit alors différentes visées : (1) la volonté de **capter l'attention** des élèves, (2) la volonté de **recadrer** les élèves, (3) la volonté de **favoriser l'engagement** des élèves, et (4) la volonté de **favoriser l'apprentissage**.

Cette activité se donne notamment à voir en EPS dans une étude de Vors[212], qui met en valeur une activité **d'ostentation/masquage** de la part de l'enseignant afin de favoriser un engagement durable des élèves durant la leçon. Ce dernier félicite ouvertement et notoirement les bons comportements d'élèves en espérant engendrer par contagion une mise en activité des autres élèves. Ce comportement peut se donner à voir dans l'activité demi-fond, face à des élèves qui ont tendance à marcher durant la situation proposée par l'enseignant. Ici, plutôt que de réprimander directement les élevées marcheurs, l'enseignant peut décider d'ignorer ces derniers en félicitant de façon ostensible les comportements des coureurs *(e.g., « Oui très bien, regardez sa foulée, il respecte parfaitement les trois temps ! »*). Par cette **mise en scène**, l'enseignant masque son mécontentement face aux élèves marcheurs et félicite ostensiblement les élèves coureurs. Cette activité d'ostentation/masquage peut alors lui permettre de raccrocher certains élèves marcheurs dans sa situation.

Bien que parfois proche des stratégies de régulation émotionnelle, le travail émotionnel s'en distingue. Ce dernier est réalisé pour atteindre un but spécifique externe et vise à exprimer des émotions souhaitées contrairement à la régulation émotionnelle qui est plutôt intra-individuel et vise la gestion interne de ses ressentis[213].

---

[204] BURIC & FRENZEL (« Teacher emotional labour, instructional strategies and students' outcomes: a multilevel analysis », Teachers and teaching theory and practice, 2020)
[205] BOIZUMAULT & COGERINO (« La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant », Revue STAPS n°98, 2012)
[206] VISIOLI, PETIOT & RIA (« Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : Un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? », Movement Sport Sciences, 2015)
[207] VISIOLI, RIA & PETIOT (« L'activité d'enseignants experts en Education Physique et Sportive : Une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation », journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2016)
[208] DUMOUCHEL (Emotions : essai sur le corps et le social, 1996)
[209] LEBRETON (Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions, 1998)
[210] VISIOLI & RIA & TROHEL (« Corps et théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apports d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique », Communication au colloque INRP, 2011)
[211] RUNTZ-CHRISTIAN (Enseignant et comédien, un même métier ?, 2000)
[212] VORS (L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ÉCLAIR. Étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles », Thèse de doctorat, 2008)
[213] LEE, PEKRUN, TAXER & SCHUTZ (« Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research », Social psychology of education, 2016)

En somme, la **formation des enseignants d'EPS au travail émotionnel** pourrait être intéressante et porteuse d'effets pédagogiques favorables aux apprentissages des élèves, d'autant plus que les émotions exprimées ont des effets directs sur les élèves. Sensibiliser les futurs enseignants à l'impact réciproque entre émotions et cognition apparait crucial[214]. A cet égard, Visioli et Petiot[215] proposent de développer des séquences de **théâtre d'improvisation** lors de la formation des enseignants pour leur apprendre à gérer et exprimer des émotions, à développer leurs compétences à l'oral tout en prenant du plaisir lors de leur formation.

4.3.2. Les effets des émotions exprimées par l'enseignant sur ses élèves

Les études montrent que les diverses émotions exprimées par les enseignants peuvent avoir des effets différenciés sur les performances et cognitions des élèves.

Lors d'une étude expérimentale, des étudiants d'université réalisaient une tâche de reconnaissance de mots sans être informés de leur performance réelle[216]. Ils visionnaient ensuite une vidéo d'un enseignant qui leur prodiguait des conseils standardisés pour progresser soit en exprimant de la colère, soit en exprimant de la joie. Les étudiants notaient ensuite leurs affects positifs et négatifs et indiquaient à quel point ils trouvaient l'enseignant chaleureux et compétent. Enfin, il leur était demandé de s'entrainer cinq minutes par jours à la tâche initial. Une semaine après, ils repassaient le même test. Van Doorn et collaborateurs[217] ont ainsi révélé que **les étudiants de la condition colère ont plus amélioré leur performance une semaine après que ceux de la condition joie.** Pourtant, les deux groupes déclarent avoir passé le même temps à s'entrainer, ressentent les mêmes affects et les étudiants perçoivent l'enseignant joyeux comme plus chaleureux et compétent que l'enseignant en colère. Selon les auteurs, l'expression de colère signalerait aux étudiants qu'une meilleure performance est attendue par l'enseignant alors que l'expression de joie les informerait que ce dernier est satisfait, n'incitant pas les étudiants à faire mieux.

Similairement, une seconde étude montre que les étudiants qui recevaient un **feedback de pitié** ont pensé que leur enseignant attribuait leur échec à un manque de capacité[218]. A l'inverse, le **feedback de colère** amenait les élèves à penser que leur enseignant attribuait leur échec à un manque d'effort. La colère résulte alors en un schéma d'attributions causales plus fonctionnelles pour les élèves que la pitié car le manque d'effort est catégorisé comme plus contrôlable que le manque de capacité et déclencherait ainsi chez les élèves de plus grandes attentes de performances et plus de motivation[219].

Ces deux études montrent que, paradoxalement, une émotion négative comme la colère peut avoir dans certaines conditions des effets plus bénéfiques que des émotions positives. Ces données relativisent le fait pour les enseignants de devoir toujours exprimer des émotions positive : une colère qui apparait juste aux yeux des élèves peut également dynamiser leurs apprentissages.

D'autres études montrent que les émotions exprimées par les enseignants affecteraient les émotions et comportements des élèves.

---

[214] AUDRIN (« Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique », in AUDRIN, Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante, 2020)
[215] VISIOLI & PETIOT (« Théâtre d'improvisation et expérience émotionnelle en formation des enseignants : l'exemple des étudiants se préparant à l'agrégation externe d'EPS », Recherche et formation, 2020)
[216] VAN DOORN, VAN KLEEF & PLIGT («How Instructors' Emotional Expressions Shape Students' Learning Performance: The Roles of Anger, Happiness, and Regulatory Focus», Journal of Experimental Psychology General, 2014)
[217] VAN DOORN, VAN KLEEF & PLIGT («How Instructors' Emotional Expressions Shape Students' Learning Performance: The Roles of Anger, Happiness, and Regulatory Focus», Journal of Experimental Psychology General, 2014)
[218] TAXER & FRENZEL (« Brief Research Report: The Message Behind Teacher Emotions », The Journal of Experimental Education, 2019)
[219] Voir la section « Attribution causale » de notre synthèse Entraide & PA3rtage (La motivation au service des apprentissages des élèves, 2020) pour plus d'informations.

Ainsi, **la joie ressentie par les professeurs est reliée positivement à la joie ressentie par leurs élèves** au cours du temps en mathématiques[220]. Les auteurs expliquent ce phénomène par la **contagion émotionnelle** : en percevant les comportements des enseignants qui traduisent une émotion, les élèves adoptent ces mêmes comportements qui génèrent ensuite le ressenti d'émotions similaires. Ces observations sont appuyées par d'autres études qui montrent une convergence entre les émotions que les élèves ou étudiants perçoivent de leur enseignant et celles qu'ils affirment ressentir au cours des leçons[221]. Les comportements non-verbaux de l'enseignant perçus par les étudiants sont également reliés aux comportements non-verbaux des étudiants[222].

Enfin, en dépassant le cadre des émotions, plusieurs études ont montré que le climat affectif généré par l'enseignant en classe est relié à la réussite des élèves, à leur motivation et comportement scolaire. En analysant vingt-quatre études longitudinales, Virat[223] démontre les effets d'une **relation affective enseignant-élève positive** (e.g., *intérêt, soutient, chaleur et proximité envers les élèves*) à la fois sur les résultats, l'engagement et les comportements sociaux des élèves de secondaire. Plus précisément, les élèves qui vivent cette relation améliorent leurs résultats scolaires, augmentent leur niveau de diplômes acquis en études supérieures, montrent un plus grand intérêt pour l'école, diminuent leur taux d'absentéisme, régulent mieux leurs émotions, respectent plus les instructions et sont mieux protégés du décrochage scolaire. Ces effets se prolongent également en dehors du contexte scolaire avec une diminution des symptômes anxieux et dépressifs et une baisse des comportements délinquants des adolescents. L'auteur suggère ainsi que la relation affective enseignant-élève se révèle toute aussi importante à prendre en compte pour favoriser apprentissages que l'instruction et la transmission de contenus.

Ces études montrent alors **l'intérêt pédagogique** pour l'enseignant **d'améliorer son travail émotionnel** et **d'apprendre à théâtraliser ses émotions**. Ceci est d'autant plus valable en EPS puisque nous avons vu que les émotions ressenties par les individus lors de pratiques physiques et sportives peuvent affecter leurs motricité et performances.

4.4. Les effets de l'expression d'émotions sur les perceptions et la performance sportive d'autrui

Dans le contexte sportif, l'expression d'émotions de la part d'un coach, d'un partenaire ou d'un adversaire peut également exercer des influences sur les émotions, perceptions, projections et performances des autres sportifs.

Au cours d'une analyse *in situ* d'un tournoi de cricket, Totterdel[224] met en évidence que les **humeurs positives individuelles des joueuses sont corrélées à l'humeur positive des coéquipières** pendant le match indépendamment de la situation favorable ou non de match. A l'inverse, les émotions positives du groupe ont engendré des émotions négatives chez l'équipe adverse. L'auteur démontre que la **convergence** des membres des équipes de cricket vers une humeur joyeuse est corrélée à une meilleure performance collective. Similairement, Van Kleef et ses collaborateurs[225] montrent que l'expression de joie des coachs amenait les joueurs à évaluer plus positivement leur performance collective, à l'inverse de la colère. De plus, leurs

[220] FRENZEL, GOETZ, LUDTKE, PEKRUN & SUTTON (« Emotional Transmission in the Classroom : Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment », Journal of Educational Psychology, 2009)
[221] BEEBE & MOTTET (« Emotional Contagion in the Classroom : An Examination of How Teacher and Student Emotions Are Related », Annual Meeting of the National Communication Association, 2000)
[222] BEEBE & MOTTET (« Emotional Contagion in the Classroom : An Examination of How Teacher and Student Emotions Are Related », Annual Meeting of the National Communication Association, 2000)
[223] VIRAT (« Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement », Revue de psychoéducation, 2016)
[224] TOTTERDELL (« Catching moods and hitting runs: Mood linkage and subjective performance in professional sport teams », Journal of applied psychology, 2000)
[225] VAN KLEEF, CHESNIN, KONING & WOLF (« Emotional games: How coaches' emotional expressions shape players' emotions, inferences, and team performance », Psychology of Sport and Exercise, 2019)

expressions de joie étaient associées à peu d'erreurs individuelles et une meilleure performance d'équipe alors que la colère était corrélée à plus d'erreurs et une moins bonne performance. Les auteurs expliquent ces observations par le modèle EASI.

Par ailleurs, les expressions de honte et de fierté exprimées par des footballeurs après un tir de pénalty influencent les émotions ressenties par leurs partenaires et adversaires[226]. Les partenaires se sentent plus confiants et ont de meilleures attentes de performance pour l'équipe quand le tireur exprimait de la fierté plutôt qu'une expression neutre. Ces effets étaient inverses pour les participants qui s'imaginaient être adversaires du joueur. De plus, en se projetant dans leurs futurs tirs, les coéquipiers s'évaluaient être moins fiers, moins heureux et plus anxieux pour tirer le prochain pénalty après avoir observé une expression de honte , par rapport à une condition neutre. A l'inverse, ils reportaient plus de joie pour tirer le prochain pénalty dans la condition où la fierté était exprimée.

Une autre étude montre également, en s'appuyant sur des vidéos de match, que les joueurs de football qui célèbrent leur pénalty marqué en levant les deux mains vers le haut (i.e., *traduisant la manifestation d'une émotion de fierté ou de joie*) ont plus de chances d'être dans l'équipe qui gagne la série de pénalty finale que les joueurs qui ne célèbrent pas leur but[227]. A l'inverse, cette relation positive avec la performance finale de l'équipe n'est pas mise en évidence chez les joueurs qui regardent le sol après leur but.

Enfin, une troisième étude démontre que des juges et spectateurs ont mieux noté la prestation de surfeurs lorsque ceux-ci réalisaient un « claim » à la fin de leur vague, c'est-à-dire un comportement visant à lever les bras vers le haut affichant joie et fierté, que lorsqu'ils restaient neutres[228]. En s'appuyant sur le circuit inférentiel de l'EASI, les chercheurs de ces deux études expliquent que les émotions exprimées renseignent les observateurs sur l'état de la situation ce qui influence leurs émotions et cognitions : lors **d'expression d'émotions positives de la part d'un sportif**, **ses partenaires déduisent que la situation est en leur faveur**, les juges que le sportif a réussi sa performance et les adversaires que la situation est en leur défaveur. Cela déclenche des cognitions et émotions positives dans les deux premiers cas et négatives dans le second.

Alors, il apparait important pour les sportifs et coachs d'apprendre à gérer leurs propres émotions à la fois pour les influences qu'elles ont sur leur propre performance et pour les conséquences qu'elles peuvent avoir sur leurs partenaires et adversaires. Ainsi, une contagion **émotionnelle d'émotions négatives** au sein d'une équipe de sports-collectifs serait un des facteurs déclencheur du **phénomène d'effondrement collectif**, qui caractérise la chute catastrophique du niveau et de la qualité de jeu de la majorité des joueurs en dessous de la performance escomptée lors d'un match à enjeu élevé[229].

Si ces implications pour la performance sportive sont observées dans le champ sportif compétitif nous pouvons suggérer que ces effets interpersonnels des émotions pourraient également avoir lieu dans les performances motrices et sportives des élèves en EPS. Ainsi, les émotions exprimées par les enseignants ou camarades pourraient affecter les résultats des élèves. Cependant, ces suppositions demeurent au stade de l'hypothèse car aucune recherche n'a étudié concrètement ces liens en EPS.

[226] FURLEY, MOLL & MEMMERT (« Put your Hands up in the Air? The interpersonal effects of pride and shame expressions on opponents and teammates », Frontiers in Psychology, 2015)
[227] MOLL, JORDET & PEPPING (« Emotional contagion in soccer penalty shootouts: Celebration of individual success is associated with ultimate team success », Journal of Sports Sciences, 2010)
[228] FURLEY, THRIEN, KLINGE & DORR (« Claims in Surfing: The Influence of Emotional Postperformance Expressions on Performance Evaluations », Journal of Sport & Exercise Psychology, 2019)
[229] APITZSCH (« Collective collapse in team sports: A theoretical approach », in Football Psychology, 2006)

En somme, le développement d'une **intelligence émotionnelle** et de la **gestion de ses émotions** apparaissent d'autant plus indispensables pour les enseignants et les élèves.

5. Gérer ses émotions : implications pratiques et préparation mentale

5.1. La préparation mentale

En considérant l'importance notable des émotions à la fois sur la performance et sur le bien-être des athlètes, il semble nécessaire de prendre en compte ces expériences pour l'ensemble des acteurs sportifs (e.g., *entraîneurs, parents, préparateurs mentaux…*). Le **développement des ressources psychologiques et notamment émotionnelles des athlètes répond aux mêmes règles que l'entraînement d'autres types de ressources** comme la préparation physique ou l'entraînement technico-tactique[230]. En lien avec les résultats scientifiques précédemment développés, il est important de concevoir le bien-être de l'athlète comme relié étroitement à sa performance.

Il s'agit ainsi avant tout de réaliser une **évaluation initiale** de l'athlète, permettant d'identifier les points à travailler prioritairement (e.g., *concentration, confiance, persévérance…*). Concernant les émotions, l'objectif de cette étape est notamment de pointer les éléments qui posent problèmes à l'athlète dans l'atteinte de ses objectifs et dans sa progression.

Il convient ensuite de mettre en place un entraînement spécifique. Un certain nombre de **techniques** (e.g., *respiration, sophrologie, pleine conscience, contrôle du dialogue interne*) sont alors au service des acteurs sportifs pour permettre de parvenir à ce développement de ressources. L'application Petit Bambou®, centrée sur des **techniques de pleine conscience,** pourra par exemple être utilisée quotidiennement pour favoriser la relaxation avant des échéances importantes.

Comme pour beaucoup d'aspects de l'entraînement et de l'éducation, la **préparation mentale** demande d'autant plus de **partir de l'athlète et de ses représentations**. Un programme préétabli sera rarement efficace pour atteindre la gestion des émotions des athlètes. La prise en compte des représentations, des croyances, des objectifs et de l'histoire de l'athlète est un fondement indispensable à ce type de travail qui ne pourra pas se faire sans l'implication du sportif en question.

Enfin, le programme doit pouvoir comporter des **évaluations régulières** afin de pouvoir mesurer les progrès établis et d'éventuellement moduler le contenu des interventions. Pour cela, les **grilles d'entretiens**[231] et les **questionnaires**[232] (e.g., *le questionnaire d'évaluation des émotions sportives*) constituent des instruments intéressants.

Bien que les travaux soient davantage développés dans le monde sportif que dans le monde scolaire, il semble pertinent de s'appuyer sur certains **piliers de ces entraînements** pour développer les compétences psychologiques des élèves en éducation physique. Après le constat d'émotions de colère non maîtrisées chez des élèves lors des temps d'échec, un temps d'enseignement pourrait par exemple se centrer sur le développement de stratégies de régulation des émotions négatives individualisées. Il s'agirait dès lors de faire vivre différents types de **techniques de relaxation** aux élèves durant le cycle. Par exemple, des temps de retour au calme pourraient être utilisés pour expérimenter **différents types de respiration** (e.g., *respiration complète, respiration rapide, respiration lente, respiration en triangle avec inspiration 2 secondes – blocage 2 secondes – expiration 2 secondes…*). Les élèves pourraient également être invités à télécharger l'application Petit

[230] NICOLAS & NOGER (« Performance et bien-être : L'apport de la psychologie du sport appliquée », Inflexion, 2007)
[231] NEIL & al. (« Competition Stress and Emotions in Sport Performers: The Role of Further Appraisals », Psychology of Sport and Exercise, 2011)
[232] JONES & al. (« Development and Validation of the Sport Emotion Questionnaire », Journal of Sport and Exercise Psychology, 2005)

Bambou® (https://www.petitbambou.com/fr/) afin de réaliser deux séances de pleine conscience de 5 à 10 minutes par semaine lors de leurs temps libres. Quelques temps avant la mise en place d'une situation complexe pour les élèves, un travail sur l'évaluation de l'évènement serait proposé aux élèves afin de mettre en avant le **défi** que représente la difficulté proposée plutôt que la menace de la situation. Un travail de **verbalisation** permettrait ensuite de mettre en évidence les différences de fonctionnement selon les élèves et de sensibilité à une technique (e.g., *respiration, pleine conscience, réévaluation*) plutôt qu'une autre et d'inciter les élèves à expérimenter la technique choisie. L'expérience de cette situation difficile prendra le rôle d'une évaluation formatrice sur cet apprentissage qui devra être réalisé régulièrement durant l'année scolaire.

5.2. Développer l'intelligence émotionnelle

Compte tenu de l'influence notable de l'intelligence émotionnelle sur la réussite sportive et scolaire, les précédentes sections invitent à favoriser le développement de ces compétences émotionnelles. La littérature scientifique permet de mettre en avant qu'il est effectivement possible de parvenir à cet objectif[233]. Des études de psychologie appliquée ont montré que **l'intelligence émotionnelle** pouvait être travaillée par des **interventions courtes** dans différents milieux tels que la médecine[234], l'école[235], ou le sport de compétition[236]. L'adolescence constitue notamment un temps privilégié pour le développement de cette ressource compte tenu de la qualité de la plasticité cérébrale qui accompagne cette période[237].

En se basant sur le modèle tripartite[238] précédemment décrit, l'intelligence émotionnelle peut être travaillée en se centrant tout d'abord sur les **connaissances** des athlètes concernant les émotions et leurs régulations. Il s'agira notamment de réaliser un travail sur **l'identification des émotions** (e.g., *étiquetage des noms des différentes émotions plaisantes et déplaisantes*), **leurs causes** (e.g., quels éléments *déclenchent ces émotions chez moi ? »*) ainsi que **leurs conséquences** (e.g., *« qu'est-ce qui se passe chez moi quand je ressens cette émotion*)[239]. Un rapprochement avec la pratique semble important pour donner du sens à ces apports théoriques auprès des athlètes en s'appuyant sur les précédentes compétitions ou sur des moments forts de la carrière des athlètes. Par la suite, le travail consiste souvent à **présenter** différents types de stratégies de régulation des émotions (voir section 3.1.1) et à inviter les participants à les **expérimenter** en contexte d'entraînement et/ou de compétition. Les retours des athlètes et l'observation de l'entraîneur ou du préparateur mental permettront de cibler davantage les stratégies les plus adaptées et à les ajuster pour les intégrer dans les habitudes de l'athlète.

Par une adaptation de ces procédures, cela pourrait également se traduire par des **apprentissages ciblés** sur ce type de compétences émotionnelles en EPS. Par exemple, concrètement, il s'agirait d'inviter les élèves à choisir entre trois badges en début de séance puis à l'accrocher à leur maillot[240]. Ces trois badges feraient référence à l'état affectif du jour de l'élève : vert (i.e., *tout va bien*), orange (i.e., *état contrasté*) et rouge (i.e., *ça ne va pas*). À un moment choisi de la leçon, certains élèves auraient la possibilité d'exprimer la raison du choix de ce badge aujourd'hui (i.e., *travail sur la verbalisation des causes des émotions*). Puis, à la fin de la séance, d'autres élèves pourront exprimer les conséquences de leur état affectif du jour sur leurs

[233] NELIS (« Increasing emotional intelligence: (How) Is it possible? », Personality and Individual Differences, 2009)
[234] BEAUVAIS & al. (« Emotional Intelligence and Nursing Performance among Nursing Students », Nurse Education Today, 2011)
[235] PARKER & al. (« Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? », Personality and Individual Differences, 2004)
[236] CAMPO & al. (« Emotional Intelligence (EI) Training Adapted to the International Preparation Constraints in Rugby », Frontiers in Psychology, 2019)
[237] RUIZ-ARANDA & al. (« Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project », Social Behavior and Personality: An International Journal, 2012)
[238] DOSSEVILLE, LABORDE & ALLEN (« L'intelligence émotionnelle dans le sport », in CAMPO & LOUVET, Les émotions en sport et en EPS, 2016)
[239] CAMPO & al. (« Emotional Intelligence (EI) Training Adapted to the International Preparation Constraints in Rugby », Frontiers in Psychology, 2019)
[240] CHANTEPIE-LAURENT (« Enseigner le jigsaw en acrosport : exemple d'une classe inclusive » , Biennale romande de la recherche en éducation physique, 2021)

comportements et leur réaction (i.e., *travail sur les conséquences des émotions*). Enfin, les élèves seraient amenés à échanger sur les conséquences du badge choisi par ses partenaires sur ses propres choix (e.g., *« on pourrait être plus patient avec un partenaire qui a un badge rouge »*). Selon le public et au fil du temps, le choix des badges pourrait être affiné en choisissant deux émotions dominantes parmi les émotions de joie, colère, tristesse ou peur au moment de la leçon. Ce travail aurait deux objectifs principaux : (1) être capable de **reconnaître ses émotions**, ses causes et ses conséquences ; (2) **s'intéresser à ce processus chez autrui** et adapter son comportement.

5.3. Verbaliser pour reconnaitre et gérer ses émotions

Aider les élèves à **verbaliser** leurs émotions leur permettrait de mieux s'écouter, de mieux comprendre ses ressentis, de mieux les reconnaitre et de mieux gérer leurs émotions[241]. Pour cela, l'enseignant doit se placer dans une posture d'« **enquêteur** »[242] pour accéder aux expériences des élèves en leur permettant de verbaliser les sensations expérimentées[243]. De plus, « verbaliser les émotions et sensations ressenties » est une compétence à acquérir inscrite dans le Socle Commun de Connaissances et Compétences[244]. Terré propose de faire raconter aux élèves par écrit ou vocalement par **dictaphone** leurs expériences vécues en EPS sur l'ENT du collège. Leurs récits visibles ou audibles par les parents, enseignants et autres élèves donne alors du sens et une valeur à leurs expériences et prises de risques. Il propose également en escalade d'assurer avec un foulard sur les yeux, avec contre-assurage non-aveugle mais plus lâche. L'objectif est que l'élève assureur soit attentif à la communication avec le grimpeur et que ceux-ci construisent un **vocabulaire basé sur les sensations** (e.g., « *se sentir sec* »). De même, le Groupe de Formation Action de l'académie de Strasbourg propose un projet interdisciplinaire « Sauve qui pleut ! » en Français et EPS : les élèves doivent rendre compte d'un fait vécu en sauvetage aquatique et lui donner une dimension littéraire en rédigeant un scénario ainsi qu'un article de presse, et en réalisant une interview des élèves sauveteurs qui verbalisent leurs ressentis.

Ces différentes situations permettent aux élèves de construire des **connaissances sur leurs ressentis** au travers de la **verbalisation** pour mieux reconnaitre et gérer ensuite les émotions dans les situations où elles naissent.

5.4. Développer la résilience des élèves : l'enseignant comme tuteur de résilience

Si les résultats scolaires des élèves peuvent être des indicateurs de la réussite des élèves, **une réussite scolaire ne signifie pas que la scolarité soit réussie**[245]. En effet, nombre des élèves ont de bons résultats mais sont également en souffrance. A l'inverse, la scolarité peut être réussie sur le plan psychoaffectif, l'élève peut être épanoui dans sa vie, sans que cela se traduise par des performances scolaires importantes. Comment faire pour que les élèves sachent s'épanouir en faisant face aux obstacles et à l'adversité, notamment lorsque ceux-ci vivent dans des conditions très difficiles (e.g., *précarité économique, insalubrité des locaux, maltraitance, absence des parents…)* ? Certains élèves ayant ces parcours ont pourtant la capacité de s'adapter face à l'adversité et de se construire en dépit des risques[246]. Ce sont ces constats qui amènent les auteurs à appréhender la **résilience** comme facteur important à développer chez les élèves.

La résilience correspond à la « capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes

[241] TERRE (Les connaissances des élèves en EPS, 2015)
[242] TERRE (Les connaissances des élèves en EPS, 2015)
[243] VERMESCH (L'entretien d'explicitation, 2006)
[244] Socle Commun de Connaissances, Compétences, Culture, Programme d'enseignement du cycle 4 (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015)
[245] TOMKIEWICZ (« Du bon usage de la résilience » in MANCIAUX & al., La résilience : résister et se construire, 2001)
[246] ANAUT (« L'école peut-elle être facteur de résilience ? », EMPAN, n°63, 2006)

sévères »[247]. Pour le médecin Cyrulnik[248], l'école peut être un lieu de résilience à condition que **l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique**. Selon l'auteur, les enseignants peuvent devenir des « **tuteurs de résilience** » car ils sont des adultes significatifs pour les élèves. En les écoutant, les encourageant, les comprenant et les aidant, ils peuvent devenir pour eux des moyens pour surmonter leurs difficultés, dépasser leurs souffrances, entrer dans la résilience et leur permettre de réussir plus tard dans la société quels que soient les obstacles rencontrés. Plus particulièrement, c'est (1) **en renforçant le sentiment de compétence** des élèves, (2) leurs **expériences affectives positives**, (3) **leur confiance en soi** (4) en développant une **relation bienveillante et valorisante** avec eux et (5) en **ayant des attentes élevées** que les enseignants pourront développer leurs capacités de résilience[249]. Hurlington[250] propose ainsi **sept stratégies** pour créer des environnements de résilience à l'école. De ces stratégies ressortent des propositions concrètes comme : utiliser les points forts de l'élève, lui proposer des activités auxquelles il aime prendre part, prendre le temps d'avoir des entretiens particuliers avec les élèves, donner l'occasion à chaque élève de connaitre une réussite exceptionnelle, déclarer aux élèves que leur intérêt pour la leçon tient à cœur à l'enseignant.

Alors, au regard des différentes théories mobilisées dans cette synthèse, nous pouvons déduire que l'expression d'émotions positives de la part de l'enseignant pourrait favoriser le développement de la résilience des élèves. En EPS, Delignières[251] propose de développer une « **bienveillance inconditionnelle** » envers les élèves en décelant leurs émotions et développant un climat de confiance.

6. Conclusion

Pour conclure, malgré une multitude de débats et de nombreuses tentatives de **conceptualisation**, la **compréhension** de l'expérience émotionnelle demeure en constant mouvement et n'aboutit que rarement à un consensus. En ce sens, cette synthèse ne propose qu'un échantillon des théories émotionnelles en s'appuyant sur les cadres les plus adaptés et les plus courants dans le domaine des STAPS.

Pour autant, les émotions apparaissent comme des **expériences complexes, centrales dans l'adaptation** à un environnement et en interaction avec une multitude de construits adjacents (e.g., *motivation, estime de soi, apprentissages, burnout…*).

Dans le monde scolaire ou sportif, les différentes parties de ce document permettent également de souligner qu'il est impossible et contre-productif de procéder sans se préoccuper des émotions voire de chercher à les supprimer ou de les passer sous silence. A l'inverse, **l'expérience émotionnelle représente une ressource éducative et un terrain d'apprentissage** comme un autre qui demande un travail adapté et continuel afin de favoriser le bien-être et la réussite sportive comme scolaire, pour l'élève comme pour l'enseignant.

Les émotions sont également cruciales à **l'échelle collective** pour mieux vivre ensemble, mieux faire ensemble, que ce soit dans la société, en club ou à l'école. Apprendre à gérer ses émotions et être sensibilisé aux impacts qu'elles peuvent avoir sur autrui apparait autant capital pour le sportif, le coach, l'élève, l'enseignant mais également tout citoyen souhaitant vivre dans une société respectueuse, bienveillante et garante d'épanouissement personnel et collectif. Cependant, cette intelligence émotionnelle, loin d'être innée, requiert de réels apprentissages. Il apparait donc capital de **conférer une place importante aux**

[247] MANCIAUX & al. (La résilience : résister et se construire, 2001)
[248] CYRULNIK (Parler d'amour au bord du gouffre, 2004)
[249] ANAUT (« L'école peut-elle être facteur de résilience ? », EMPAN, n°63, 2006)
[250] HURLINGTON (« Renforcer la résilience des élèves : le rôle des enseignants comme facteur de protection », Faire la différence … de la recherche à la pratique, 2010)
[251] DELIGNIERES (« Une bienveillance inconditionnelle : réflexions sur les relations enseignant-élèves », 2016) https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/05/17/une-bienveillance-inconditionnelle-reflexions-sur-les-relations-enseignant-eleves/

apprentissages émotionnels au sein du système éducatif, d'autant plus que nous vivons dans une société dans laquelle nos émotions sont constamment mises à l'épreuve (e.g., *médias, évènements, réseaux sociaux*…). Similairement, **développer les compétences émotionnelles des enseignants** au cours de leur formation apparait fondamental, même si cet axe de formation est encore rare.

Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas d'apprendre aux enseignants à véhiculer uniquement des émotions positives mais plutôt de leur **apprendre à réguler leurs affects** pour ressentir des émotions à la fois **bénéfiques à leur propre bien-être et porteuses pour dynamiser les apprentissages des élèves**. Pour reprendre les mots d'Ubaldi, en contexte difficile notamment, l'enseignant serait un « **homme debout** » c'est-à-dire « l'enseignant ferme et humain à la fois, celui qui résiste dans des situations conflictuelles mais qui, en même temps, croit et espère en l'élève »[252].

Ouvrages récents recommandés :

CAMPO & LOUVET (Les émotions en sport et en EPS : apprentissage, performance et santé, 2016)

HEAS & ZANNA (Les émotions dans la recherche en sciences humaines et sociales, 2020)

VISIOLI & PETIOT (Les émotions en contexte scolaire, 2022)

[252] UBALDI & OLINGER (« Des options collectives », in UBALDI, L'EPS dans les classe difficiles, 2005)