

# La contagion des émotions entre professeur et élèves et son incidence sur le cours de la leçon d'EPS

Caroline Visery

► **To cite this version:**

Caroline Visery. La contagion des émotions entre professeur et élèves et son incidence sur le cours de la leçon d'EPS. Education. 2015. dumas-01228527

**HAL Id: dumas-01228527**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228527>**

Submitted on 13 Nov 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**La contagion des émotions entre  
professeur et élèves et son incidence sur le  
cours de la leçon d'EPS**

**Caroline VISERY**

**Tuteur: Bertrand DONZE**

**MASTER MEEF parcours EPS**

**Année 2014-2015**

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie tout d'abord l'enseignante stagiaire ainsi que les élèves qui m'ont permis de prélever un ensemble de données essentielles à cette recherche et sans lesquelles elle n'aurait pu aboutir.

Je remercie ensuite Bertrand DONZE, mon tuteur de mémoire, qui a pris le temps de me conseiller et de me guider et qui a été disponible dès que j'en avais besoin malgré nos emplois du temps chargés.

# SOMMAIRE

<b><u>1.PARTIE THEORIQUE</u></b> .....	1
<b>1.1 Introduction</b> .....	1
<b>1.2 Etat de l'art</b> .....	3
1.2.1 <u>L'action située</u> .....	3
1.2.2 <u>Les émotions</u> .....	5
1.2.2.1 <u>Étymologie et définition « commune »</u> .....	5
1.2.2.2 <u>Définitions et psychologie</u> .....	5
1.2.2.3 <u>Définitions et physiologie</u> .....	6
1.2.3 <u>Émotions et apprentissage</u> .....	6
1.2.4 <u>Émotions et EPS</u> .....	9
<b>1.3 Problématique</b> .....	11
<b><u>2. CADRE METHODOLOGIQUE</u></b> .....	12
<b>2.1 Observation et analyse du cours d'action</b> .....	12
<b>2.2 Recueil de données</b> .....	13
2.2.1 <u>Élèves participant à la recherche</u> .....	13
2.2.2 <u>Contexte de la recherche</u> .....	13
2.2.3 <u>Dispositifs d'observation</u> .....	14
2.2.4 <u>Entretien d'auto confrontation</u> .....	15
2.2.5 <u>Corpus de données</u> .....	16
2.2.5.1 <i>Analyse</i> .....	16
2.2.5.3 <i>Délimitation du texte à soumettre à l'analyse</i> .....	16
2.2.5.3 <i>Codage</i> .....	16
2.2.5.4 <i>Objectivation des données, conditions de fiabilité</i> .....	17
<b><u>3.DISCUSSION CORPUS</u></b> .....	17
<b>3.1 Résultats</b> .....	17
3.1.2 <u>Verbatim des élèves</u> .....	17

3.1.1 <u>Verbatim de l'enseignante</u> .....	20
<b>3.2 Discussion</b> .....	23
3.2.1 <u>Re-contextualisation</u> .....	23
3.2.2 <u>Mise en lien avec les recherches antérieures</u> .....	24
3.2.3 <u>Limites et perspectives</u> .....	28
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	30
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b> .....	32
<b><u>ANNEXES</u></b> .....	33

# 1.PARTIE THEORIQUE

## 1.1 Introduction

L'entrée dans le métier d'enseignant est remplie de rebondissements et peu conforme à ce qu'un néo-enseignant peut imaginer. A la sortie du concours, les connaissances quelles soient pédagogiques, didactiques ou encore issues du domaine du scientifique sont omniprésentes dans nos têtes et l'enthousiasme inhérent à l'entrée dans le métier particulièrement fort. Pourtant la réalité du terrain ouvre rapidement un univers bien plus complexe que les connaissances acquises ne laissent paraître. De nombreux bouleversements dans les idées que nous avons pu pré-concevoir lors de la formation naissent alors. En effet si nous, jeunes enseignants, maîtrisons les savoirs liés à l'activité et à l'apprentissage, nous ne sommes préparés à la gestion d'un matériel absent ou défectueux le jour même de la séance que nous devons présenter, ne nous permettant pas de mettre en œuvre ce que nous avons planifié. Nous ne sommes pas non plus préparés à des élèves qui ne veulent pas se mettre en activité, qui sont dispensés une séance sur deux modifiant ainsi la gestion des groupes d'une séance à l'autre, que nous avons pourtant préparé d'une manière réfléchie, afin d'amorcer certains mécanismes dans l'apprentissage. Nous ne sommes encore moins préparés à gérer la fatigue, le stress, les différentes interruptions de séances engendrées par des éléments extérieurs (sonnerie du gymnase, surveillants venant chercher un élève..), les fins de journées éreintantes pour les élèves qui ne parviennent plus à se concentrer... le tout parfois réunis dans une seule séance.

Finalement un premier constat s'est posé à moi : je me suis rendue compte qu'être enseignante ce n'est pas simplement transmettre des savoirs dans un milieu aseptisé, où tout se passe comme nous l'avons préparé, où les élèves agissent et réagissent de manière quasi conforme à ce que nous avons envisagé, où chaque jour, nous disposons de la même fraîcheur mentale et physique pour intervenir et où nous sommes en permanence capable de faire abstraction, face aux élèves, des différents tourments qui peuvent s'emparer de nous.. Souvent gênés ou mal à l'aise de montrer notre désarroi, nos angoisses face à des situations diverses et ce d'autant plus dans les débuts de notre métier où l'on souhaite imposer un certain respect sur nos élèves, nous tentons parfois de porter un masque qui s'est avéré être au fondement de mes interrogations et de cette recherche.

En fin de compte si les connaissances en tout genre sont le fondement de notre métier, j'ai été davantage frappé par la quantité de choses à prendre en compte dans une séance et l'importance de la charge émotionnelle que cela engendrait au sein de chaque leçon.

Angoissés par notre envie de bien faire, de réaliser la séance que l'on a planifié et ne pas sortir du cadre que l'on s'était fixé, les jeunes enseignants sont bien souvent dépassés par la quantité de choses à gérer, quelles proviennent de l'extérieur ou qu'ils ont eux même choisi de traiter, et de l'état

émotionnel que cela provoque. Je me suis alors questionnée sur l'impact que pouvait avoir cet ensemble de contraintes sur l'enseignant et sur ses objectifs éducatifs. Je me suis aussi demandée comment cela pouvait-il se traduire dans son enseignement et les répercussions que cela pouvait avoir sur les élèves et leurs apprentissages ? Est-ce forcément négatif de sortir de sa planification ? Cet ensemble de questions nées de ce constat supposent d'investir les recherches en prenant en compte à la fois des déterminismes extérieurs et de les corrélés avec une investigation plus personnelle et intrinsèque de l'enseignant et des élèves d'un point de vue de ses pensées, de ses préoccupations, de ses ressentis ou encore de son état physique. Nous nous situerons alors dans le cadre de l'action située afin de réaliser l'ensemble de nos recherches.

Afin de réaliser cette étude nous nous situerons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel notre recherche va être conduite en définissant notamment l'action située et les émotions. Cette partie aboutira à une problématique que nous expliciterons à la fin de ce chapitre. Puis nous exposerons dans un deuxième temps le cadre méthodologique qui sera utilisé pour réaliser cette étude en expliquant le principe d'observation du cours d'action, puis les différentes étapes permettant d'aboutir au recueil de données et enfin les procédés d'analyse et de traitement de celles-ci.

Dans un dernier temps nous procéderons à une discussion sur le corpus de données au cours duquel nous analyserons les résultats obtenus afin d'entamer une discussion que nous étayerons au travers de données scientifiques existantes.

Bien qu'issue d'une méthodologie de recherche reconnue, cette étude demande une collaboration de la part de l'enseignant et des élèves qui doivent se livrer personnellement et entièrement afin de nous donner accès à une partie de leur conscience pré-réflexive, pouvant aller jusqu'à des pensées intimes mais nécessaires afin d'obtenir des résultats cohérents et complets. Ces résultats peuvent s'avérer certaines fois trop partiels, voire parfois erronés de part cette position relativement inconfortable des acteurs interrogés qu'ils peuvent vivre comme des situations menaçantes. Il s'agira d'en identifier les séquences afin d'en extraire les parties erronées ou bien de parvenir à les relancer en les questionnant pour parvenir à leur faire dépasser cette situation inconfortable.

## **1.2 État de l'art**

### 1.2.1 L'action située

Une citation de Varela (« Autonomie et connaissance », Seuil, 1989) permet de situer le postulat du paradigme de l'action située développée dans le domaine des sciences humaines : "L'insatisfaction principale à l'origine de ce que nous appelons ici l'approche de l'énaction est simplement l'absence complète de sens commun dans la définition de la cognition jusqu'à ce jour. Pour le cognitivisme comme pour le connexionnisme actuel, le critère d'évaluation de la cognition est toujours la représentation adéquate d'un monde extérieur prédéterminé. On parle soit d'éléments d'information correspondant à des propriétés du monde (comme les formes et les couleurs), soit de résolutions de problèmes bien définis qui impliquent un monde aussi bien arrêté. Cependant, notre activité cognitive quotidienne révèle que cette image est trop incomplète. La plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément, dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies mais énoncées, on les fait émerger sur un arrière-plan et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun d'une manière toujours contextuelle" (p. 90-91). C'est au travers de cette conception que nous abordons notre recherche en supposant que l'activité des élèves et des enseignants émergent des situations et n'est pas le fruit de déterminisme externes. Cette approche permet d'apporter une vision « de l'intérieur », une investigation du vécu et du ressenti des élèves et de l'enseignant et permet une compréhension de l'activité in situ.

L'analyse du cours d'action s'est alors détaché du « paradigme de l'homme comme ordinateur humain » pour se centrer sur un « paradigme de l'homme comme système vivant » proposé par Maturana et Varela (L'arbre de la connaissance, 1994). "Dans la vie réelle, il n'y a pas de problème bien défini, unique et statique mais plutôt un problème changeant sans cesse, dont la définition se modifie à partir de l'information que les acteurs extraient de leur mémoire ou de celle qu'ils obtiennent à travers les réponses de l'environnement aux actions qu'ils ont réalisées" (Simon H.A., « Models of discovery », 1977, citation reprise et traduite par Theureau (« Analyse du cours d'action & conception centrée sur le cours d'action », 2001). L'objectif de cette étude étant alors de mettre en exergue l'ensemble des préoccupations et leur évolutions au regard des différents événements de natures variées qui surgissent dans différentes situations comme étant des déterminants évidents de l'activité.

Nous nous attachons ici à décrire l'activité située des élèves, activité considérée selon un ensemble d'hypothèses théoriques comme une totalité autonome, cognitive, dynamique, incarnée, individuelle



et collective... L'activité humaine est autonome, c'est-à-dire consiste en des interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement, au sens où ces interactions concernent, non pas l'environnement tel qu'un observateur extérieur peut l'appréhender, mais son « domaine propre », c'est-à-dire ce qui, dans cet environnement, est pertinent selon cet individu à l'instant  $t$  ; cognitive, c'est-à-dire manifeste et construit constamment des savoirs ; incarnée, c'est-à-dire consiste en un continuum entre cognition, action, communication et émotion ; dynamique, c'est-à-dire qui fait constamment appel aux ressources, individuelles comme collectivement partagées à divers degrés, que constituent les caractéristiques matérielles, sociales et culturelles changeantes de sa situation initial; indissolublement individuelle et collective, au sens où même les épisodes individuels sont imbriqués avec des épisodes collectifs.

Dans le cadre de notre recherche, l'objet d'étude selon cette approche correspond au cours d'action. Selon (Theureau.J, « Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située » Berne, P. Lang, 1992) il s'agit de « ce qui, dans l'activité observable d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, est pré-réflexif c'est à dire significatif pour cet acteur, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables »

Le cours d'action, c'est le « cours d'expérience » (dit aussi, « organisation intrinsèque du cours d'action »(Theureau, opsit)) de l'acteur et les relations qu'il entretient avec des caractéristiques pertinentes (dites extrinsèques) de son activité observable, de son état, de sa situation (incluant d'autres acteurs et en partie partagée par ces autres acteurs) et de sa culture (en partie partagée avec d'autres acteurs), caractéristiques qui sont dégagées à partir d'une interprétation des données les concernant selon le principe du primat de l'intrinsèque.

Cette approche nécessite de mettre en parallèle une description du cours d'expérience (analyse intrinsèque) avec les données d'observation de l'activité, de l'état de l'acteur, de sa situation et de sa culture (analyse extrinsèque).

La description et l'analyse restituent ainsi la construction de l'activité telle qu'elle est vécue pour l'acteur, et en relation avec les caractéristiques de la situation dans laquelle il est engagé. Elles sont basées sur les présupposés de conscience pré-réfléchie, d'auto-organisation et de construction de signification.

## 1.2.2 Les émotions

### 1.2.2.1 Étymologie et définition « commune »

Avant de définir ce qu'est une émotion, il convient dans un premier temps, de présenter les origines du mot. Le terme *émotion* vient du latin « *emovere, emotum* » (enlever, secouer) mais aussi « *movere* » (se mouvoir). D'après cette définition étymologique, les émotions produisent des changements psychiques, comportementaux mais renvoient aussi à un état d'ébranlement (secouer). Ces états peuvent aussi bien être positifs comme la joie, le plaisir et seront alors associés au comportement d'approche ; que négatifs comme le dégoût, l'anxiété, l'agression qui seront eux, associés plutôt à des comportements d'évitement.

Au sens commun, issu du dictionnaire Larousse : l'émotion est définie comme une « *Réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement* »

Avant de poursuivre, il est nécessaire de différencier certaines notions qui sont très souvent assimilées :

- L'émotion comme la motivation affectent le comportement d'un individu. Néanmoins, la motivation est définie comme un processus interne alors que l'émotion dépend de l'environnement, c'est un processus externe.
- L'émotion est à distinguer de l'affect dans le sens où ce dernier est un état d'intensité faible alors que l'émotion est un état d'intensité élevée.
- Également, l'émotion et le sentiment sont à discerner puisque le sentiment renvoie à la composante subjective de l'émotion et diffère totalement des composantes comportementale et physiologiques.

### 1.2.2.2 Définitions et psychologie

D'après la définition de Kleinginna et Kleinginna (« A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition », 1981), « les émotions sont le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, réalisés par des systèmes neuronaux ou endocriniens qui peuvent : a) induire des expériences telles que des sentiments d'éveil, de plaisir, de déplaisir ; b) générer des processus cognitifs tels que des réorientations pertinentes sur le plan perceptif, des évaluations, des étiquetages ; c) activer des ajustements physiologiques globaux ; d) induire des comportements qui

sont, le plus souvent, expressifs, dirigés vers un but et adaptatifs. » Il y aurait donc trois composantes d'après cette définition : comportementale, physiologique et cognitive (ou subjective). L'émotion est assimilée au mouvement et permet de parler de ce qui bouleverse, amène à évoquer ses conduites, pousse le sujet à agir mais aussi à penser pour tenter de se dégager de l'emprise qu'exerce sur lui la force de ses pulsions. Il est donc nécessaire d'envisager les rapports que le sujet entretient avec son corps et avec celui de l'autre.

### 1.2.2.3 Définitions et physiologie

D'après Belzung (2007) au plan physiologique, les émotions sont le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, réalisés par des systèmes neuronaux ou endocriniens.

La perception d'un ensemble d'informations peut conduire à une réponse biologique qui diffère d'une personne à l'autre telles que l'accélération du rythme cardiaque, l'augmentation de la pression artérielle, la sécrétion des glandes sudoripares, la dilatation des pupilles, la dilatation des bronches.

### 1.2.3 Émotions et apprentissage

Selon L.Ria et M.Récopé « les émotions sont un ressort de l'action » (in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Quant à J.-P.Famose, il propose une définition de la motivation qui évoque explicitement la dimension affective : « la motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs » (La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001).

La surprise, le risque, le plaisir de réussir, la fierté sont de puissants stimulants pour agir en EPS (se référer à la notion de dissonance cognitive de Festinger, 1957, ou à la pyramide des besoins de Maslow, 1970, ou encore au rôle de l'estime de soi dans la motivation, Harter, 1979).

Si le vécu émotionnel en EPS, sous certaines conditions impliquant les interventions de l'enseignant, peut favoriser la motivation, reste à établir pourquoi celle-ci agit favorablement sur les apprentissages. Toutes les définitions de l'apprentissage convergent vers l'idée qu'apprendre est « attribuable à l'expérience » (J.-F.Le Ny, Apprentissage, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990), et dépend d'une interaction entre l'activité d'un sujet et un environnement. Cette activité ne peut exister que si le sujet accepte d'investir les ressources nécessaires pour transformer ses façons habituelles de penser ou de faire. En d'autres termes, même s'il existe des apprentissages incidents,

l'apprentissage dépend étroitement de l'engagement de l'élève, c'est-à-dire des ressources qu'il consent à investir pour atteindre un but prescrit par l'enseignant, soit directement, soit via l'aménagement matériel du milieu. Selon Boiche et al (2011) lorsque des élèves ressentent une motivation intrinsèque élevée envers les APS ils font plus d'efforts et sont plus persévérants dans les activités que les autres élèves. Le plaisir est donc prédictif des ressources motrices allouées dans la pratique et nous laisse penser que cela puisse être généralisables aux autres émotions positives comme la fierté, la satisfaction, la joie. Ainsi en exerçant une influence positive sur l'engagement des enfants et des adolescents et sur l'effort qu'ils consentent dans les tâches proposées, la motivation favorisée par les émotions exerce des effets favorables envers les apprentissages, via une augmentation du temps d'engagement moteur (M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, Paris, 1992), et consécutivement via une multiplication des répétitions, ces dernières étant reconnues comme étant une « loi universelle » de la pratique (Newell et Rosenbloom, 1981).

Dans cette perspective, « les émotions fondent l'activité adaptative de l'homme à son environnement » (L.Ria, M.Récopé, Les émotions comme ressort de l'action, in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, 2005) comme en témoignent les sujets atteints de lésions cérébrales provoquant une absence d'émotion, et qui connaissent de graves troubles décisionnels et sociaux (Damasio, « L'erreur de Descartes, 1995). L'éducation physique et sportive, « ensemble d'enseignements d'APSA qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être » (A.Hébrard, EPS interrogé, in Revue EPS n°312, 2005) se caractérise par la richesse, la diversité, et parfois l'originalité des interactions entre des êtres humains (enseignant, élèves) et un milieu spécifiquement construit à des fins d'apprentissage. La joie, le plaisir, la tristesse, la peur, la surprise, la fierté, la honte, l'admiration, la déception, la colère sont alors autant d'émotions qui peuvent survenir en EPS, en raison de la diversité des relations possibles à l'environnement physique (artificiel et/ou naturel) et humain (enseignant, camarades de classe, filles, garçons...)

Sur le plan individuel donc, celles-ci nous permettent de nous adapter à notre environnement, elles ont une fonction motivationnelle en incitant l'individu à poursuivre son engagement et atteindre le but, ou à se désengager et à opérer la transition vers d'autres buts » (Rimé, 2005). Elles sont aussi facteur de créativité, d'attention accrue et de capacité de résilience plus importante selon Fredrickson (2001 ; Théorie étendre et développer). Selon Hardy (1990) l'anxiété à un niveau moyen d'activation génère de l'éveil et permettrait d'être plus dynamique et hyper-attentif aux

éléments qui nous entourent ce qui augmenterait l'attention et l'activation.

Sur un plan « dyadique » (relation à deux) pour reprendre l'expression de Niedenthal (2005), les émotions jouent surtout un rôle de communication. Par exemple, lors d'un match de tennis, un joueur va user du jeu d'attaque, et de certains comportements (regards agressifs, démarche rapide et conquérante, etc...) pour tenter d'intimider son adversaire et établir une relation de pouvoir à son avantage. D'autre part « la communication d'une émotion, permet également à celui qui la ressent de faire comprendre à l'autre la façon dont il a perçu la situation et d'induire chez lui une émotion (dite complémentaire) qui a pour but de modifier son comportement » (Niedenthal, Nugier, 2005). Enfin, sur un plan plus large, au sein d'un groupe, les émotions vont renforcer la cohésion groupale (par exemple, la joie après une victoire collective), ou communiquer et maintenir une hiérarchie sociale. Finalement, les émotions vont donc nous permettre d'accroître notre motivation, de nous adapter à l'environnement et de le maîtriser, de communiquer, de transmettre des informations non verbales à autrui, mais aussi de renforcer la cohésion groupale, ou de définir une hiérarchie sociale entre les individus d'un groupe (Niedenthal, Nugier 2005).

Les émotions ont des actions importantes sur nos différents processus cognitifs : l'attention, la mémoire, etc. Il suffit d'ailleurs de réfléchir à propos de nos différents types de mémoire. Nous sommes capables d'enregistrer un grand nombre de situations à caractère émotionnel dans notre mémoire épisodique (celle des événements de la vie) sans le moindre effort. Par contre, l'enregistrement des connaissances formelles (souvent non imprégnées d'émotions) est beaucoup plus difficile.

Les causes de l'émotion en EPS sont multiples et cela nous amène à envisager que l'effet facilitateur d'émotions positives induites par le processus d'apprentissage puisse être contrecarré par l'effet freinateur ou inhibiteur des émotions négatives engendrées par de mauvaises relations entre les élèves, par le regard d'autrui perçu comme moqueur, par la peur de s'engager dans une activité ou même par une mauvaise relation avec l'enseignant. Ainsi à l'inverse les émotions lorsqu'elles sont plutôt de valence désagréables peuvent en effet engendrer une inhibition chez l'être humain. Par exemple, la peur peut provoquer une réaction de fuite devant un certain danger en activant le pôle sympathique du système autonome. Ce que Fridja (1986) nomme les tendances spécifiques d'action c'est à dire l'interruption des activités mentales de traitement de l'information du fait d'émotions négatives qui induisent alors une tendance spécifique d'action. Ainsi les émotions négatives signalent-elles l'aversion ou la douleur et suscitent, par là, des réactions d'évitement.

Dès lors l'activité déployée par l'enseignant sur les émotions des élèves apparaît comme d'une importance capitale pour l'apprentissage de ceux-ci. Ceci d'autant plus que l'impact des émotions n'a

pas uniquement lieu à court terme, il s'agit aussi d'un impact sur les apprentissages sur le long terme. En effet selon Sherer (2001), la nature affective de l'expérience vécue serait encodée dans la mémoire au même titre que les images et le sons, et affecterait les expériences futures. Ainsi les appréhensions générées dans une APS pourraient ressurgir dans un enseignement futur de cette même APS et freiner voir empêcher les apprentissages.

De même le stress augmenterait le niveau d'activation des ressources motrices jusqu'à un optimum au delà duquel l'augmentation du niveau de stress détériorerait la performance motrice et les apprentissages inhérents. L'une des explication possible tient dans le fait qu'une fois ce seuil dépassé le niveau de stress optimum, l'individu focalise son attention sur le stimulus de menace (Easterbrook, 1959) ce qui réduit en conséquence l'attention disponible pour le contrôle moteur.

#### 1.2.4 Émotions et EPS

Les émotions sont un état affectif lié à une situation. Le cours l'éducation physique et sportive par sa particularité à s'intéresser au corps va amener les élèves mais aussi l'enseignant à se retrouver dans des situations propices à l'émergence d'émotions. Des émotions qui sont d'habitude limités à l'Ecole comme par exemple la peur. Dans les disciplines classiques les élèves et les enseignants n'ont jamais peur pour leurs intégrités physiques. En EPS malgré la réduction maximale du risque objectif, la peur «physique» peut rapidement survenir notamment dans les APSA de la CP2 comme dans les autres activités. Cette peur devra être gérée ou utilisée par l'enseignant. L'EPS est un lieu où les émotions pourront être exacerbées par l'engagement physique qu'elle impose et il sera primordial de les prendre en compte.

« Le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire. Rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité » Luc Ria (« Les émotions », Revue Pour l'action, 2005)

Cette citation de Luc Ria illustre le fait que les activités physiques sont une source inépuisable d'émotions.

Les élèves ressentent une pluralité d'émotions à chaque moment du cours d'EPS. Cela vient du fait que le cours d'EPS en plus de répondre aux contraintes institutionnelles qui sont elles mêmes à l'origine de beaucoup d'émotions chez les élèves, met en jeu une activité physique au travers de la pratique de sports qui, par essence, sont à l'origine d'une multitude d'émotions ressenties par les élèves.

« Les sports ont une essence émotionnelle liée à leurs significations culturelles et symboliques ». Cette citation de Bernard Jeu (« Le sport, l'émotion, l'espace », 1977) insiste sur le

fait qu'intrinsèquement les APSA véhiculent des émotions. Bernard Jeu en fait une classification selon 2 axes : la forme et la signification de l'événement et les modalités qui régissent la victoire.

Pour le premier axe il y a 3 formes : le défi, l'épreuve et la rencontre : ces 3 modalités vont être à l'origine d'émotions différentes chez les pratiquants.

Le défi pourra amener de la consternation, de la déception, de l'exultation, de la jubilation...

L'épreuve pourra-t-elle source de peur, d'angoisse, de fierté, d'euphorie...

La rencontre pourra créer de la générosité, de l'amitié, du respect, de plaisir...

Pour le deuxième axe il y a également 3 formes : la mesure, le score et la conformité qui feront émerger des émotions produites par les ressentis corporels, les sensations : de la jubilation, de l'euphorie, de la déception, de l'humiliation; ainsi que des émotions liées à la communication corporelle.

Cette classification de Bernard Jeu permet de nous rendre compte que par sa particularité d'avoir pour support des APSA, l'EPS est une discipline propice à un grand nombre d'émotions.

N'oublions cependant pas que les émotions en EPS animent aussi bien les élèves que les enseignants (Marc Durand, « Chronomètre et survêtement », 2002), la gestion d'un groupe, l'organisation de l'espace, les interactions avec les élèves, leurs réussites, leurs échecs sont autant facteurs qui vont amener l'enseignant à ressentir lui-même une pluralité d'émotions.

### **1.3 Problématique**

A travers l'ensemble de ces éléments nous avons pu entreprendre nos recherches en prenant appuis sur l'approche de l'action située permettant de faire état du caractère dynamique d'une séance et d'initier alors une investigation de l'activité intrinsèque des élèves et de l'enseignant pour en comprendre les conséquences sur ces acteurs. L'ensemble des littératures existantes nous démontrent l'importance que prennent les émotions dans l'apprentissage que ce soit de manière positive ou négative et plus encore en EPS où le caractère émotionnellement chargé qu'implique les activités physiques et les relations sociales prend une place non négligeable.

Ainsi s'il semble avéré que des émotions s'emparent des enseignants comme des élèves en EPS nous avons cherché à répondre à la problématique suivante au cours de cette étude :

En quoi et comment, face à des contraintes parfois trop lourdes à gérer notamment pour les jeunes enseignants, l'état émotionnel impacte-t-il leur enseignement et le comportement des élèves dans les tâches d'apprentissage ?

Nous émettons alors l'hypothèse qu'il existe une « contagion des émotions » pour paraphraser Dan Sperber (« La contagion des idées » 1996) touchant à la fois l'enseignant dans les choix qu'il opère et dans ses adaptations mais aussi les élèves dans leur manière de se comporter et de réagir face à ce contexte émotionnellement chargé.



## **2.CADRE METHODOLOGIQUE**

### **2.1 Observation et analyse du cours d'action**

Nous nous sommes donc appuyés sur les travaux issus de Theureau J. (« Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située. » Berne, P. Lang, 1992) qui proposent l'objet théorique du « cours d'action » correspondant à un objet longitudinal particulier. Rappelons que « le cours d'action c'est l'activité d'un ou plusieurs acteurs engagés (engagement à la fois actif et passif) dans une situation, qui est significative pour ces derniers, c'est-à-dire qui peut être racontée et commentée par eux à tout instant ». Cette méthode correspond à une exploration voire une investigation du domaine cognitif.

Le comportement constitue ce qui, de l'activité de l'individu, est manifeste pour un observateur extérieur. Une action ou une communication manifeste est un élément de comportement ayant un sens pour l'acteur. Lorsque l'on agit ou que l'on commente, cela s'accompagne d'interprétations diverses qui se caractérisent comme des éléments du discours qui sont évocateurs pour l'individu. La dynamique intrinsèque du cours d'action est constituée par l'ensemble dynamique de jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques d'actions, de communications, d'émotions, de focalisations et d'interprétations d'un ou plusieurs acteurs (Theureau, 1992).

En effet, comme nous l'avons expliqué lors de notre introduction même s'il est possible d'anticiper et de construire par avance des plans de séance sur la base d'expériences passées et de connaissances plus génériques sur l'activité, la situation ne se déroule jamais comme prévue. Dans le cours de l'action, l'enseignant doit très souvent ajuster sa conduite en fonction des événements significatifs pour lui, de la situation réellement perçue et des ressources mobilisées à ce moment-là. Dans la mesure où nous proposons d'observer et d'analyser (afin de comprendre) l'activité des élèves et celle de l'enseignant, nous sommes amenés à avoir recours au cours d'action pour accéder aux significations sous-jacentes à leurs actions, leur activité et leurs conduites. Cela nous permet ainsi :

- De répondre aux hypothèses concernant la constitution et le rôle de ce qui dans l'activité a du sens et impact pour l'élève.
- D'identifier les contraintes et effets extrinsèques du cours d'action : ce qui contraint l'activité des élèves et celle de l'enseignant et qui affecte leurs conduites.
- Permet de mettre en relation l'activité motrice, l'activité perceptive et l'activité cognitive notamment émotionnelle dans leur pratique

On peut alors accéder aux significations accordées aux différents événements ainsi qu'aux émotions qui surgissent au sein d'une séance et qui impact à la fois les élèves et l'enseignant et tenter d'en trouver des corrélations et des liens si toutes fois il y en avait.

## **2.2 Recueil de données**

### **2.2.1 Élèves et enseignant participant à la recherche**

Les données recueillies visent à rendre compte de la façon dont les élèves et l'enseignant appréhendent leur environnement, y prélèvent des éléments auxquels ils attribuent une signification et participent à la construction de son cours d'action, considérée ici soit comme l'apprentissage de différentes techniques d'attaque en boxe française pour les élèves, soit comme la mise en œuvre de son enseignement pour le professeur. La méthodologie de recueil de données sur le cours d'action que nous utilisons au cours de cette recherche vise à troubler le moins possible le déroulement de l'activité en cours et nous permet d'établir des conditions favorables d'observation. Elle relie des observations et enregistrements en continu du comportement des acteurs, ici le professeur et deux élèves au sein d'une classe, grâce à l'enregistrement vidéo, et des verbalisations en auto-confrontation de ceux-ci avec une mise à disposition des enregistrements effectués où les acteurs sont remis en situation en faisant strictement appel à un guidage de son rappel sensoriel (Vermersh, 1994). Ces formes de verbalisation provoquées visent directement ou indirectement à faire apparaître les phénomènes pré-réflexifs de l'activité.

Les procédures et outils permettant l'élaboration des données font appel à l'«observatoire du cours d'action» définissant les moyens à mettre en œuvre pour garantir la richesse et la pertinence des données recueillies (Theureau, 1992). L'observatoire et sa théorie définissent les conditions pour accéder au niveau pré-réflexif de l'activité, de façon à ce que la méthode de recueil interfère le moins possible avec l'activité observée.

### **2.2.2 Contexte de la recherche**

La séance qui a fait l'objet de l'analyse est une deuxième séance de boxe française avec une classe de 4ème. Les élèves qui composent cette classe sont des élèves ayant un bon niveau sportif mais qui ont des difficultés d'autonomie et de maintien de la concentration. Ils ont besoin de beaucoup pratiquer sans quoi ils ont tendance à être rapidement hors tâche.

La situation analysée est une situation de type moyennement perturbée c'est à dire qu'une partie de

cette situation fait l'objet d'un stress dû à un contexte particulier. L'enseignante est une enseignante stagiaire n'ayant aucune expérience d'enseignement d'un cycle de boxe et ainsi très peu de moyens d'anticiper les comportements d'élèves en terme d'apprentissages moteurs et d'organisation de la classe. L'aspect inconnu de chaque séance et de chaque situation fait ainsi émaner une certaine appréhension et un sentiment d'inconfort avant et au cours de la séance. D'autant plus avec cette classe dont elle connaît l'envie forte de rapidement rentrer dans l'activité et de beaucoup pratiquer. Or la situation proposée est une situation décontextualisée, qui se fait en coopération en binôme et qui peut être rapidement frustrante pour ce type d'élèves. Une tablette a en outre été mise en place par l'enseignante afin de permettre aux élèves un retour sur leur prestation. Cet élément bien qu'anodin rajoute dans cette séance un facteur à gérer d'autant plus qu'une fois encore, l'enseignante n'a jamais eu l'occasion de mettre en place ce type de dispositif en classe, avec une application qu'elle n'a pas non plus eu l'occasion de tester.

L'ensemble de ces facteurs perturbateurs et non maîtrisés, font de cette séance et de cette situation un moment relativement stressant et que l'enseignante appréhende tout du long. Les aboutissant en sont d'autant moins maîtrisés qu'elle n'a pas de vécu de cycle en boxe auparavant et n'a donc pas de réelle expérience de ce que les élèves pourraient produire, ou encore des problèmes qui seraient à même de survenir avec l'utilisation de la vidéo..

### 2.2.3 Dispositifs d'observation

Afin de réaliser cette analyse nous avons mis en place une caméra filmant l'ensemble des élèves et l'enseignante dans le cours de la séance sur un plan large et fixe. Il ne s'agit pas de scénarisation *a priori* du recueil vidéo avec ce qui serait des attentes fortes sur ce que l'on voudrait voir apparaître. On se situe, à l'inverse, dans le cadre d'une approche de type ethnographique, en immersion dans la classe, ouverte sur le caractère imprévisible de l'activité. Les caméras sont aussi discrètes que possible afin que « l'effet vidéo », bien que non négligeable, ne perturbe pas de manière excessive et durable le déroulement de l'activité des élèves et de l'enseignant observés. De fait, assez rapidement, celui-ci se focalise de nouveau sur la conduite de sa classe et les élèves n'y prêtent quasi plus attention. Cette vidéo servira ensuite de support afin de réaliser trois entretiens d'auto-confrontation avec deux élèves et l'enseignante au cours duquel nous les interrogeons sur leur comportement au cours de cette séance ainsi que sur ce qui les pousse à agir de différentes manières et sur la signification des événements pouvant survenir.

#### 2.2.4 Entretien d'auto confrontation (ANNEXE 1)

Nous l'avons dit, l'activité de tout individu s'accompagne d'une conscience pré-réflexive. Elle est ainsi un moyen de comprendre une partie de l'activité de l'acteur pouvant être, sous certaines conditions de collaboration, un élément de recherche. Cette conscience pré-réflexive n'est pas ajoutée à, mais constitutive de son activité (Theureau 2006). Ce sont des données qui permettent de rendre compte de l'expérience et du vécu du point de vue de l'acteur et non pas seulement du point de vue de l'observateur (Varela et Shear 1999). Elles sont indispensables pour reconstruire son « monde propre » et pour mieux le comprendre. On accède à cette conscience pré-réflexive en amenant l'acteur à raconter, montrer, mimer, simuler, commenter ce qui a été significatif pour lui dans des situations particulières à partir de l'enregistrement vidéographique leur permettant de se remettre en situation. Cette conscience pré-réflexive est alors un élément nous permettant de comprendre au moins partiellement mais de manière pertinente au travers de l'acteur son activité.

En tout trois entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés :

Deux entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés avec les élèves le lendemain des situations pratiques observées. Ainsi le délai entre l'entretien et la pratique ne se trouvait ni dans l'immédiat ce qui aurait eu pour risque d'obtenir de la part des élèves des réponses influencées par l'excitation d'après séance ; ni dans un délai trop important qui aurait risqué de faire oublier aux élèves certains ressentis et certaines pensées de leur séance lors du visionnage vidéo.

Les entretiens ont chacun duré 35 min, ils ont été réalisés par l'enseignante et ont eu lieu dans la salle des professeurs.

Un dernier entretien a été réalisé avec l'enseignante dans les mêmes conditions que pour les élèves, l'interlocuteur étant simplement un individu extérieur et non l'enseignante.

Les verbalisations ne se sont pas engagées uniquement sur la base d'informations restituées, mais à l'appui d'auto-confrontation avec l'image vidéo. L'auto-confrontation à l'image était guidée afin d'éviter les possibilités de généralisations à partir de données sélectionnées dans l'image par l'enseignant ou l'élève. Ces derniers avaient donc chacun à tout moment l'opportunité d'arrêter l'image pour approfondir l'explicitation sur un événement précis, ou d'exploiter le ralenti. Les relances au cours de l'entretien ont été réalisées par le recours exclusif à des questions demandant aux élèves de décrire leur action, en s'appuyant sur l'idée que ces données ne sont pas insérées dans un cadre rationnel, déductif, causal, explicatif, mais tout simplement inscrite dans le déroulement de l'activité. Ce type de questionnement devait à tout moment, en cours d'entretien, saisir l'opportunité d'exploiter le visionnement de l'image comme accroche inévitable sur l'action.

Le questionnement pouvait s'appuyer sur plusieurs paramètres : des paramètres liés à la motricité

pour les élèves où l'objectif était notamment de faire ressortir aux élèves les aspects cognitifs et perceptifs de leur réalisation (quelles difficultés as-tu rencontré ici ? Pourquoi?...), et des paramètres plus axés sur les pensées et ressentis des acteurs aux différents temps de la séance.

### 2.2.5 Corpus de données

#### 2.2.5.1 *Analyse*

L'analyse du cours de l'action des acteurs suppose que l'on traite leur activité comme un élément dynamique « ouverte aux deux bouts » selon Theureau (2006) c'est à dire s'inscrivant dans un passé proche ou lointain mais aussi dans des actions futures. En prenant comme support la vidéo il est alors possible de mettre de comprendre cette dynamique et de mettre en relation l'instant «  $t$  » avec ce qui s'est passé à  $t-1$  ou  $t-2$  et d'ouvrir des possibles qui s'actualiseront à  $t+1$ ,  $t+2$ ...En pouvant réaliser des arrêts, des retours ou encore des avancées sur la vidéo l'acteur peut reconstruire une dynamique de son activité s'inscrivant dans une épaisseur temporelle plus ou moins importante.

L'objectif de l'analyse était de décrire et de caractériser, à partir des verbalisations enregistrées, pour les élèves (1) la nature des tâches réalisées par les élèves, à partir de leur "description intrinsèque" (Theureau, 1992), (2) l'activité cognitive mobilisée pour faire face à ces tâches pour l'enseignant au regard de l'accumulation de contraintes à gérer et des émotions préalablement installées chez lui.

Les protocoles verbaux ont été retranscrits verbatim. Le texte intégral a d'abord fait l'objet d'une première lecture, permettant de délimiter un ensemble de données qui feront l'objet de l'analyse. Il a ensuite été procédé à un codage et une catégorisation des éléments.

#### 2.2.5.2. *Délimitation du texte à soumettre à l'analyse.*

Il s'agissait de constituer le corpus à soumettre à l'analyse de façon pertinente par rapport aux objectifs de cette étude. Après une première lecture des retranscriptions, seules les verbalisations dont le contenu faisait référence à l'évocation des actions, des ressentis ou des pensées ayant lieu sur le moment et qui ne sont pas des généralités ont été sélectionnés. Les parties du discours sans rapport direct avec des situations spécifiées ont été écartés, notre objectif étant de faciliter l'explicitation des pensées dans l'action, en évitant de prendre en compte des rationalisations générales concernant l'enseignement ou l'apprentissage, non couplés à une activité et à des contextes particuliers.

#### 2.2.5.3 *Codage*

Cette phase a consisté en une démarche itérative se référant aux principes de l'analyse thématique de contenu (Bardin, 1991) et aux procédures de la *Grounded Theory* (Strauss et Corbin,

1990) permettant, (1) de découper le texte en thèmes, ou "unités de signification" isolables; (2) d'agréger les unités de signification au sein de catégories plus larges; (3) de représenter les éléments émergeant de l'analyse, et leur organisation, dans une modélisation prenant en compte des caractéristiques pertinentes par rapport aux objectifs de l'étude.

#### *2.2.5.4 Objectivation des données, conditions de fiabilité*

Si l'enregistrement vidéographique est au centre de l'élaboration de notre corpus de recherche, il ne permet de rendre compte de l'expérience vécue par l'acteur que de manière très partielle, voire parfois de manière erronée. Nous postulons que l'activité construit des significations et que celles-ci sont souvent difficiles d'accès par le seul enregistrement vidéo. Le sens donné à tel ou tel événement peut être très différent d'un acteur à l'autre, voire d'un moment à l'autre en fonction par exemple de l'état de l'acteur. Ainsi, l'absence de réponse à la question d'un enseignant se prolongeant par un long silence peut être perçue soit comme une situation menaçante ou très inconfortable, soit simplement comme un passage normal d'une réflexion collective en train de se mettre en place.

Par ailleurs il est souvent difficile d'avoir accès à l'ensemble des pensées des acteurs, celles-ci pouvant être gênantes d'un point de vu professionnelles ou scolaires. Il peut en effet être difficile de se mettre à nu d'une certaine manière et de dévoiler réellement les pensées et ressentis qui ont pu organiser tant les élèves que l'enseignante. Les réponses données peuvent alors être des réponses « attendues » par l'interlocuteur, faisant bonne foie pour l'acteur interrogé.

### **3. DISCUSSION**

#### **3.1 Résultats**

##### 3.1.1 Verbatim de l'enseignante

Les résultats permettent de mettre en évidence différents éléments concernant d'une part l'enseignant et d'autre part les élèves, que nous avons classé en thèmes d'étude de l'action situé.

Tout d'abord un ensemble d'éléments du verbatim de l'enseignant convergent vers l'impact direct des contraintes liées à la leçon sur ce dernier. (**ANNEXE 2**)

En effet à plusieurs reprises l'enseignant évoque le poids « *d'une deuxième leçon de boxe* » car c'est « *une activité et des contenus qu'elle ne maîtrise pas* » et ce « *flou* » est générateur d'une certaine pression et d'un stress à chaque début de leçon.

Elle explique ensuite que l'utilisation d'une tablette numérique est un autre élément contraignant

dans cette séance. A plusieurs reprises elle évoque qu'elle doit « *organiser les dispensés* », leur « *expliquer leur rôle et l'utilisation de cette tablette* », et enfin qu'elle doit les « *surveiller afin de s'assurer qu'ils réussissent à faire le travail demandé et qu'il est réalisé correctement..* »

Par ailleurs durant la séance la sonnerie du téléphone du gymnase a retenti dans la salle, créant une certaine excitation chez les élèves qu'il a fallu gérer. Alors que l'enseignante était en train de réguler un binôme sur le travail qu'il réalisait, elle a dû interrompre sa discussion pour s'occuper des élèves qui cherchaient à aller décrocher le téléphone ou qui profitaient de cette aparté dans la séance pour sortir de la tâche et s'amuser. Cet élément bien qu'anodin est une contrainte supplémentaire à laquelle doit faire face l'enseignante pendant sa séance.

*Lorsque j'entends la sonnerie de téléphone, j'ai un petit sursaut et je me dis « c'est pas vrai... » en étant un peu énervée car cela est de plus en plus fréquent et ça coupe à chaque fois mes séances.. du coup je laisse couler, je n'ai pas du tout envie d'aller décrocher et perdre du temps donc je laisse sonner et je sens que tous les regards des élèves sont braqués sur moi et s'interrogent sur ce que je vais faire.. je fais mine de rien et continue. Puis il resonance une deuxième fois et je vois des élèves qui se dirige pour décrocher, je leur demande alors de retourner à leur place et de laisser sonner. J'ai déjà suffisamment de choses à gérer sur le moment je n'ai pas envie de m'embarrasser de ça en plus, sinon je ne vais pas m'en sortir et les élèves non plus ça va partir dans tous les sens parce que j'aurais le dos tourné alors que si je reste là je sais qu'ils continueront à travailler.*

Cet ensemble de contraintes n'est alors pas sans répercussion pour cette néo-enseignante qui doit faire face à une certaine pression l'obligeant à gérer un certain plafond d'investissement cognitif (Spérandio JC, 1980. La psychologie en ergonomie, PUF. ) en permanence. Ceci fera l'objet de notre second thème d'étude (**ANNEXE 2**). En effet les résultats démontrent qu'à plusieurs reprises l'enseignante déclare « *s'énervé un peu car elle est stressée* » par un dilemme au sein de sa séance à savoir : continuer sa séance afin de permettre à tous les élèves de se voir dans la vidéo au risque de trop faire durer la situation et de désengager les élèves car ils vont se lasser ou alors changer de situation et ne pas permettre à tous les élèves de se voir dans la vidéo pour cette situation et donc qu'ils ne puissent pas prendre conscience de leurs erreurs et opérer une régulation...

Au fur et à mesure de la séance le « *regard légèrement dans le vide* » exprimé par l'enseignante de même que le fait qu'elle « *leur demande d'arrêter sans grande fermeté* » car elle a « *la tête un peu ailleurs et n'ai pas envie de crier* » ou quand elle explique prendre « *quand même le temps d'écrire ses consignes avant la prochaine situation pour ne pas me stresser et ramener au plus vite les*

*élèves quand j'aurais siffler la fin de la situation. »* ou enfin lorsque déclare *« passer assez rapidement sur cette pensée comme pour l'éviter. »* laisse percevoir que l'enseignante est dans une situation d'inconfort lié à un trop plein d'éléments à gérer et qu'elle trouve des moyens directs ou indirects pour s'auto-gérer et limiter sa charge attentionnelle sur les différents éléments qui l'entourent. Cela se confirme d'ailleurs lorsque l'enseignant déclare en fin de séance *« je me sens relativement vider pour cette fin de séance, je m'efforce de ne pas avoir le regard dans le vide et de continuer à réguler les élèves sur leur chassé et leur fouetté »*. Il semblerait qu'au fur à mesure de la séance, confrontée à ensemble de paramètres à traiter associés à la gestion de la classe et à la transmission des contenus, les capacités attentionnelles de l'enseignante infléchissent .

Enfin les résultats obtenus sur l'enseignante permettent de soulever un dernier thème d'étude lié aux modifications de la séance initialement prévue, en fonction de l'état émotionnel de l'enseignante. **(ANNEXE 2)**. La décision n'est en effet pas seulement le résultat d'une délibération rationnelle, elle est aussi le résultat d'un processus émotif.

En effet il ressort qu'à plusieurs reprises elle décide de manière relativement improviser de modifier sa séance :

*« Je me rends comptes pendant mes explications auprès d'eux que si je ne ne donne pas une tâche concrète avec une fiche à remplir j'ai peur qu'ils oublient quelques chose, ou d'être moins précis voir même de ne pas prendre leur rôle au sérieux au fur et à mesure de la séance.. je décide donc de prendre une feuille juste après avoir lancer la situation et de noter les critères que j'ai donner aux boxeurs pour réaliser un fouetté et un cassé corrects et que les dispensé vont devoir valider ou non pour chaque élève après le visionnage de la vidéo de chacun »*

Ces ajustements et ces modifications se réalisent souvent au regard du comportement des élèves en situation.

*Je regarde donc un peu l'évolution de la situation , comment les élèves réagissent, s'ils ont encore des difficultés.. Je me dis que je vais pouvoir prolonger un peu la tâche car la plupart sont encore en action, se conseillent pour s'améliorer et tenter de trouver des solutions à leur problème.. bref ils sont encore engagés.. Et puis je me dis que même s'il ne se voit pas tous en fouetté ils se verront au pire en chassé, la situation sera déjà différente donc ils se laisseront un peu moins vite de ce travail en coopération.*

*Enfinement quand je vois comment se passe le retour avec tablette en situation d'opposition je commence à me dire que si au bout de cette situation les dispensés n'ont pas vu tout le monde je*



*pourrais prolonger l'utilisation de la tablette tout au long de la séance. Finalement ce n'est pas un problème le tout c'est que les élèves se voient et qu'ils soient corriger même s'ils sont dans une situation d'opposition.. je vais donc légèrement modifier ma situation suivante (ordonner l'utilisation exclusive du chassé et du fouetter avec le direct en plus) pour que cela fonctionne.*

*Je jette un œil sur la classe et je me rend compte qu'il commence à être le moment de stopper cette situation, les élèves parlent, font autre chose ou ne s'appliquent plus.. Johanna me demande si on va faire des combats.. ils commencent à en avoir marre.*

Ces adaptations se réalisent en outre au regard de son ressenti au sein de la tâche proposer, de son évolution et de son organisation.

*Ce groupe se trouve au milieu de 2 autres groupes et cela crée un gros attroupement qui n'empêche de bien visualiser chaque groupe et cela ne me convient pas. Je leur demande donc de changer d'enceinte pour y voir plus clair et de se dépêcher de se mettre en place.*

### 3.1.2 Verbatim des élèves

A présent en ce qui concerne les élèves, différents éléments ressortent du verbatim réalisé. Dans un premier temps il semblerait qu'il y ait une certaine inertie dans la mise en activité de ces derniers du fait d'une incompréhension des consignes (**ANNEXE 3**) A plusieurs reprises lorsque les élèves sont questionnés sur la clarté des consignes ceux-ci répliquent que « *ce n'est pas clair* » ou « *qu'il n'avait pas trop trop compris* » ou même que c'était « *un peu vague* » tandis que de manière générale ce sont des élèves qui intègrent rapidement ce qu'on leur demande et qui se mettent vite en activité.

Pour autant il en ressort différents comportements chez les élèves. Pour certains, malgré cette incompréhension, les exercices sont réalisés de manière relativement scolaire (il n'y a pas de débordement ou d'activité hors tâche) et avec plus ou moins d'efficacité. C'est notamment le cas d'Amandine, élève généralement très scolaire qui au cours des situations proposées n'a pas tout compris de ce qui était demandé mais qui essaie de trouver des moyens pour réaliser malgré tout le travail demandé.

*E :Donc là j'explique la situation c'était pas très clair non plus du coup tu m'as dit ?*

*A : ouais*

*E :Et qu'est ce qui a fait que tu m'a pas voulu me dire que c'était pas clair ? Pareil pour les consignes*

*A : parce que j'essaie de comprendre de moi même*

*E : et pourquoi tu me demandes pas à moi vu que je suis quand même l'enseignante ?*

*A : bin parce que je pense que vous avez pas que ça à faire.. !*

*E : tu penses que j'ai pas que ça à faire ? Tu as peur de me déranger ?*

*A : bah un peu..*

*C : mais je suis là pour ça tu le sais bien non ?*

*A : ouai mais là vous aviez l'air occupé..*

Lorsqu'elle regarde le retour vidéo de la deuxième situation elle explique à nouveau ne pas avoir tout compris mais tenter de trouver ce qu'il faut faire toute seule parce qu'elle sent que l'enseignante est préoccupée par d'autres choses.

*A : mais après moi y a juste les coups..Ce qui fallait qu'ils donnent comme coups c'était pas trop clair..*

*C : c'était pas clair ?*

*A : non pas trop..*

*C : et finalement vous faites quand même ce que j'ai demandé même si c'était pas clair ?*

*A : oui parce que vous nous avez demandé de nous mettre en place donc on vous écoute puis vous avez l'air de vous occuper d'autre chose donc on essaie d'avancer mais tout le monde le fait pas.*

Ainsi à plusieurs reprises nous observons dans les réponses d'Amandine que malgré son incompréhension et l'absence de présence du professeur prêt de leur groupe pour leur expliquer, elle tente de comprendre et de réaliser très scolairement les exercices demandés afin de pas déranger l'enseignante.

A l'inverse, Dylan, un élève moins « scolaire », qui a tendance à davantage se disperser, réagit de manière opposée face à cette situation dans laquelle l'enseignante est débordée par le nombre de choses à gérer .

*D : bah là je suis venu avec eux*

*E : pourquoi ?*

*D : bah parce qu'il était par terre du coup je suis allez me battre*

*E : t'avais envie de te battre ?*

*D ouais*

*E : pourquoi c'est quoi qui te donne envie de.. c'est le défi. c'est..*

*D : non mais il commençait du coup je suis venu avec eux pour joué*

*E : mais pourquoi ? c'est plus plaisant..*

*D : ouais..*

*E : ça te fait plus rire c'est plus dans l'amusement en fait*

*D : ouais*

Contrairement à Amandine Dylan explique ne pas être réellement attentif et ne pas faire ce qui est demandé parce qu'il sent que l'enseignante est préoccupée par autre chose et qu'elle ne se trouve pas prêt d'eux pour s'assurer qu'ils réalisent bien le travail demandé.

*E : pourquoi t'es en décalage par rapport à ce que j'ai dit?*

*D : pas trop attentif..*

*E : t'es pas trop attentif ouais.. et pourquoi? parce que toujours t'es dans cet esprit où ta envie de..*

*D : jeu*

*E : est ce que tu penses que t'as passé un dé clique où là t'as envie de jouer t'es rentré dans l'amusement et du coup ma voix elle a plus trop d'importance entre guillemet*

*D : ouais..*

*E d'accord.. donc là toi c'est l'amusement qui te..*

*D : ouais.. et puis vous êtes pas trop là aussi donc on profite..*

*E : je suis pas trop prêt de votre groupe tu veux dire ?*

*D : ouais, vous vous occupez des dispensés avec la tablette, vous passez prêt de chaque groupe donc on peut faire plus ce qu'on veut que quand vous êtes vraiment là*

On observe donc ici un comportement complètement différent de celui d'Amandine mais qui pour autant correspond bien aux deux types d'élèves que l'on retrouve dans cette classe : certains relativement scolaires qui mettront relativement tout en œuvre pour travailler et ne pas déranger l'enseignante et d'autres qui recherchent plutôt l'amusement et qui profitent de chaque faille (ici l'enseignante préoccupée par beaucoup d'éléments à la fois pour sortir de la tâche proposée.)

Enfin les résultats font ressortir un dernier élément qui sera notre dernier thème d'étude, à savoir l'impact du changement de tonalité dans la voix de l'enseignante et de sa manière de se comporter sur les élèves (**ANNEXE 3**). En effet il en ressort que les élèves perçoivent ces différences, et qu'en fonction de ce qu'ils ressentent leur comportement peut varier.

*E : est ce que ça a un impact sur toi le fait que je change un peu l'intonation de ma voix ?*

*D : ouais*

*E qu'est ce qui te..?*

*D : bah vous parlez plus fort donc faut que j'écoute*

*E: pourquoi faut que tu écoutes ?*

*D : bah... parce qu'on sent que vous allez vous énerver*

*E : d'accord.. du coup tu te t'ai parce t'as peur que je me met à m'énerver*

*D : ouai..*

*E :Est ce que tu sens aussi certaines choses dans ma manière de parler ? Est ce que y a quelque chose qui change ?*

*A : non pas trop à par euh.. si vous prenez un ton supérieur bah..*

*E : donc là tu te dis euh.. qu'est ce que tu te dis ? Quand je prends mon ton supérieur comme tu dis.. ?*

*A : dans ce cas je me dis qu'est ce quelle va me dire ? Elle va m'engueuler ? J'ai fais quelques de mal (rire)*

*E : d'accord ça a tendance à vous calmer entre guillemet.. à vous faire un peu plus peur..*

*A :ouais fin moi ça marche après les autres je peux peut être pas en dire autant (rire)*

Ce dernier élément nous conforte dans le fait que les élèves ressentent des émotions provenant de l'état émotionnel de l'enseignant et qui va engendrer des variations dans leur comportement.

## **3.2 Discussion**

### **3.2.1 Re-contextualisation**

Rappelons que notre recherche vise à répondre à la problématique suivante :

En quoi et comment, face à des contraintes parfois trop lourdes à gérer notamment pour les jeunes enseignants, l'état émotionnel impacte t-il leur enseignement et le comportement des élèves dans les tâches d'apprentissage ?

Nous avons émis l'hypothèse qu' il existe une « contagion des émotions» touchant à la fois l'enseignant dans les choix qu'il opère et dans ses adaptations ainsi que les élèves dans leur manière de se comporter et de réagir face à ce contexte émotionnellement chargé dans lequel se réalise bien souvent les leçons d'EPS.

Pour réaliser cette étude nous avons réalisé des entretiens d'auto-confrontation au cours desquels l'enseignante et les élèves ont été amenés à commenter l'enregistrement vidéo de la séance observée, en termes de ressentis, de pensées, de difficultés à chaque instant de la leçon. Cela nous a ainsi

permis de mettre en parallèle l'activité observable avec l'activité intrinsèque (et notamment émotive) de ces acteurs en vue d'en extraire des corrélations et des significations.

### 3.2.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Les formations professionnelles actuelles des enseignants d'EPS , s'appuyant sur le modèle de la commande (Varela, « Connaître les sciences cognitive », 1989), sont essentiellement centrées sur les connaissances de la matière. Ces connaissances quelles soient d'ordre didactique ou pédagogique, et que l'on peut qualifier de génériques, doivent ainsi permettre aux enseignants d'appliquer sur le terrain ce qu'ils auront intégré en formation initiale. La démarche sous-jacente vise à créer une unité et une identité structurale du travail des enseignants en dépit du contexte dans lequel ils se trouvent.

Au regard de l'analyse de nos données, il semblerait que le travail de l'enseignant ne soit finalement pas un discours pré-établi construit uniquement sur la base de ses connaissances didactiques ou pédagogique mais qu'il soit bien plus dépendant du contexte et de l'état de l'enseignant. Notamment nous avons fait ressortir qu'à tout moment de la séance l'enseignant doit prendre en compte les contraintes qui s'imposent à lui. Quelles soient matérielles, humaines, ou temporelles, celles-ci sont constitutives d'une séance et peuvent amener bien souvent l'enseignant à s'adapter voir à changer un ensemble d'éléments d'une leçon initialement prévue, en fonction de celles-ci.

Ces constats recourent ceux de Durand (1996) et Goigoux (2001) qui soulignent notamment que les enseignants vivent souvent de manière contradictoire leurs situations de travail : incompatibilité entre plusieurs objectifs d'enseignement, incompatibilité entre objectifs et conditions d'enseignement, incompatibilité entre conditions et nécessités pour l'apprentissage, etc. Beaucoup de recherches en analyse du travail (Clot 1999 ; Schwartz 1997) et dans le cadre des théories de l'action et de la cognition situées (Conein et Jacopin, 1993 ; Lave 1988 ; Suchman,1987) ont mis en évidence le caractère imprévisible et incertain de l'action, rendant une anticipation totale de celle-ci impossible. Dans ce cadre, l'activité est faite de surprises, d'imprévus, qui selon les cas peuvent être vécus par les acteurs comme des contraintes limitant, voire même bloquant la situation ou, à l'inverse, comme des ressources pour agir.

Ainsi, l'accumulation de contraintes peut avoir des impacts sur les enseignants et ceci d'autant plus que, comme nous l'avons déjà précisé, un enseignant a lui même ses propres contraintes qui peuvent lui être personnelles (problème familiale, fatigue, nervosité) sans lien avec la séance du jour. Cet ensemble de contraintes requière pour l'enseignant une certaine charge attentionnelle et cognitive

relativement importante, qui, associée aux préoccupations initiales de celui-ci peuvent conduire à un plafond d'investissement cognitif (Spérandio JC, 1980. La psychologie en ergonomie, PUF). Ce plafond est d'ailleurs bien souvent inconnu chez les jeunes enseignants et fait l'objet de test dans sa limite dans les débuts de leur enseignement comme cela se retrouve au cours de cette séance.

Ici l'atteinte de ce plafond est à l'origine d'une déstabilisation pour l'enseignante et est source de stress et d'inconfort à l'origine d'une charge émotionnelle de plus en plus forte au cours de la séance que nous avons notamment fait ressortir dans les résultats issus de l'auto-confrontation de cette dernière. Elle tente alors de masquer cet état émotif par des stratégies diverses, dans le but de contenir tout débordement de ce stress d'un point de vue comportemental et de réduire cette charge cognitive. Or précisons qu'à nouveau en formation initiale, les enseignants ne sont pas formés à faire des choix dans l'urgence, à identifier ce qui relève du majeur et du mineur pour prendre une décision pertinente.

Au regard des résultats issus du verbatim nous nous apercevons que cette charge émotionnelle pousse l'enseignante à sortir du cadre qu'elle avait prévu pour sa séance et à s'adapter au regard de son ressenti sur la situation, sur les élèves et sur elle-même sans perdre de vue les objectifs éducatifs et moteurs qu'elle s'était fixés qui restent malgré tout l'élément essentiellement vecteur de ses choix. Cela rejoint d'ailleurs les propos de L.Ria, M.Récopé (« Les émotions comme ressort de l'action », in Les émotions, coordonné par L.Ria, Ed. Revue EPS, 2005) selon lesquels « les émotions fondent l'activité adaptative de l'homme à son environnement » et qu'ainsi elles sont le moteur des décisions prises par l'être humain de façon à s'adapter au contexte dans lequel il se trouve.

L'enseignante au regard des difficultés auxquelles elle fait face, du stress que cela lui incombe, des éléments du contexte, du ressenti qu'elle perçoit sur l'état des élèves ainsi qu'au regard des objectifs éducatifs et moteurs qu'elle poursuit au cours de sa séance, va alors opérer tout au long de sa séance, des adaptations diverses afin d'ajuster sa séance. Ce constat, vient d'ores et déjà questionner les caricatures de l'enseignant novice notamment évoqué Delignière (« Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive » 2002 reprenant la thèse de Luc Ria) relevant souvent l'incapacité de ceux-ci à s'adapter en situation contrairement aux enseignants dits experts. Peut-on réellement soutenir cette généralité au vu des nombreuses adaptations que met en œuvre notre néo-enseignant au cours de sa séance ?

Pour continuer notre réflexion il apparaît que l'ensemble de ces ajustements se réalisent donc sur la base d'un ressenti et des émotions de l'enseignante et qu'ainsi, elles ont bien un rôle décisif dans plusieurs des mécanismes de décision (J.Bruner) : sélection des objets dans le monde, guidage de l'action future en fonction du passé, flexibilité des choix de comportements. Selon l'auteur une

idée qui n'est qu'une idée, un simple fait de connaissance, ne produit rien, ne peut rien : elle agit que si elle est sentie, si il y a un état affectif qui l'accompagne, si elle éveille des tendances, c'est à dire des éléments moteurs.

Cela conforte alors notre idée, toujours en prenant appuis sur les apports de Sperandio (opcit), que le professeur , s'il ne cesse de prendre des décisions en cours, celles-ci ne sont pas toujours motivées, voire rarement par des préoccupations didactiques ou pédagogiques... Ceci est le premier élément qui conforte l'une des idées de cette recherche selon laquelle il existe bien une contagion des émotions et que ces émotions provenant des élèves (colère , ennui, joies, excitation...) sont génératrices d'émotions chez l'enseignante et provoquent des décisions de cette dernière : continuer, ou arrêter tel exercice, changer les règles, ré expliquer.

Ajoutons que cette contagion ne se réalise pas à sens unique. En effet nous nous apercevons en outre au travers des résultats que nous avons obtenu que cet état émotionnel a un effet sur les élèves. Le premier constat est qu'il engendre une incompréhension des consignes alors que ce fait est assez rare lorsque l'enseignante ne se trouve pas dans un état de stress trop important. On suppose alors que cette difficulté est engendrée par un manque de clarté de l'enseignant dont l'origine est l'accumulation d'éléments à gérer au sein de cette séance et la surcharge émotionnelle que cela engendre dû à une forme de « transfert d'excitation » de cette accumulation (ZILLMAN, « Théorie de transfert d'excitation », 1971) qui amène à une fatigue nerveuse de l'enseignante. Deux types de comportements se profilent alors face à cette situation : certains élève « profitent », selon leur dire, de la situation afin de détourner le travail demandé et ce sont notamment plutôt les élèves troubles-fait qui agissent ainsi tandis que les élèves plus scolaires ont davantage tendance à tenter de réaliser de manière autonome le travail demandé en utilisant différentes stratégies pour finalement comprendre les exercices. Le comportement de ces élèves est induit en premier lieu par l'incompréhension des consignes mais vient s'ajouter à cela l'identification par ceux-ci de l'inconfort et du stress qui émanent de l'enseignante qu'ils sentent « *préoccuper par autre chose* ». On comprend ici que les élèves disposent d'un instinct voire même de compétences dans l'identification des émotions qui selon l'individu vont le pousser à obéir ou désobéir à la règle. Ici les élèves plutôt dissipés vont ressentir cette faiblesse chez l'enseignante et en profiter pour sortir de la tâche demandée avec moins de craintes de se faire réprimander par la suite. A l'inverse, les élèves plus scolaires vont adopter un comportement plus empathique (Alain Berthoz, Gérard Jorland, 2004, « L'Empathie »), comme l'a souligné Amandine, car ils ressentent que l'enseignante « *n'a pas que cela à faire* » dans le sens où elle est préoccupée par un nombre trop important de choses qui engendre un stress et un inconfort important pour elle.

Si l'ensemble des résultats ne sont pas aussi exhaustifs que nous l'aurions espéré notamment du fait que les élèves ont du mal à se confier, à exprimer ce qu'il ressentent par effet de pudisme et à identifier la raison de la naissance de ces émotions qui parfois ne leur viennent pas à l'esprit ; il apparaît clairement qu'au travers de ces quelques éléments nous ne puissions nier qu'il existe une transmission des émotions ayant un impact fort sur le comportement des élèves et cela vient conforter les premiers résultats que nous avons obtenu sur l'enseignante.

Tout comme Dan Spreber parle de contagions des idées, les émotions semblent ainsi elles aussi rentrer dans un processus de contagion à double sens (de l'enseignante vers les élèves et des élèves vers l'enseignante) qui impact de différentes manières l'activité des individus.

Cela engendre alors un certains nombres d'interrogations dans notre profession notamment liées au fait que les émotions puissent être un élément plus décisif que les consignes sur le comportement des élèves. L'émotion transmise par l'enseignant peut-elle avoir plus d'influence sur un comportement que les consignes en elles-mêmes ? Peut-elle générée un comportement opposé à ce qu'un enseignant a demandé au travers de ses consignes ?

La question semble plus complexe encore qu'il s'agit de prendre en compte la valeur que les élèves portent à l'enseignant. En effet si nous prenons l'exemple d'un élève qui percevrait qu'un enseignant est en colère après lui mais que cet élève n'aime pas cet enseignant ou qu'il est un faible rapport à l'autorité ; bien que cet élève perçoive la colère du professeur du fait qu'il ait peu d'estime pour lui et son autorité cela peut engendrer une augmentation de la nervosité chez cet élève et aller dans le sens opposé de ce que souhaiterait le professeur au travers de la communication de sa colère, à savoir qu'il se calme. A l'inverse, pour un élève qui place l'enseignant dans une haute échelle de son estime, le fait de percevoir qu'il est en colère aura comme impact un sentiment de peur et amènera l'élève à adopter un comportement en accord avec la demande de l'enseignant.

Il s'agit au travers de cet exemple assez restrictif de comprendre que s'il existe bien une contagion des émotions, celle-ci est sujette à des paramètres plus complexes qui n'y paraît au moment de sa transmission. Elle n'est pas guidée par une simple transmission qui s'opérerait dans un sens identique (l'enseignant ressent une émotion particulière qu'il transmet aux élèves par contagion et qui sera à l'origine d'une unique émotion quelque soit l'individu). Cette contagion peut faire émerger une émotion tout à fait opposée à celle de l'initiateur en fonction de la valeur qu'accorde l'individu qui va ressentir cette émotion à propos de l'initiateur, mais aussi en fonction de son état émotionnel du moment, ou encore de l'environnement qui l'entour. .

Les résultats en sont d'ailleurs une illustration puisque face au désarroi de l'enseignante que les



élèves ressentent, ceux-ci vont être épris de deux émotions différentes que l'on pourrait qualifier comme de l'empathie en ce qui concerne Amandine et de l'excitabilité pour Dylan, à l'origine de deux comportements différents : agir de manière à ne pas déstabiliser davantage l'enseignante et à l'inverse profiter de cette faille pour s'amuser.

Finalement cette transmission des émotions est soumise à un système complexe à double sens qu'il est nécessaire de prendre en compte dans son enseignement de manière à comprendre sa propre activité et celle des élèves dans un objectif de les optimiser.

### 3.2.3 Limites et perspectives

Les limites de l'expérience réalisée sont de différents ressorts : tout d'abord la quantité de résultats est trop faible (un seul enseignant et deux élèves) pour établir un réel constat qui soit généralisable. Avec davantage de temps, il aurait été plus précis d'obtenir un échantillon de verbalisations plus importants en quantité afin de pouvoir s'assurer de la fiabilité des résultats obtenus.

D'autre part et ceci tient davantage à la méthodologie utilisée, les verbalisations sont des expériences difficiles à réaliser en ce sens qu'il y a des choses difficilement exprimables pour les enseignants, du fait que l'on se trouve au bord entre la conscience et l'inconscience et la mémoire et l'oubli. Certaines données peuvent alors ne pas ressortir alors qu'elles existent au fond de l'enseignant.

Enfin cette méthodologie demande une collaboration de la part de l'enseignant et des élèves qui doivent se livrer personnellement et entièrement afin de nous donner accès à une partie de leurs pensées, de leur ressentis pouvant aller jusqu'à des pensées intimes mais nécessaires afin d'obtenir des résultats cohérents et complets. Ces résultats peuvent s'avérer certaines fois trop partiels, voire même erronés de part cette position relativement inconfortable des acteurs interrogés qu'ils peuvent vivre comme des situations menaçantes où la peur du jugement peut être présente. Cela a constitué une difficulté notamment dans les entretiens de confrontation pour arriver à réaliser un questionnement pertinent, à identifier des éléments clés dans certaines phrases et à pousser une investigation la plus profonde possible sur ces éléments par des questions précises et adaptées. Or c'est la première fois que je réalisais ce type d'entretien et je dispose de trop peu d'expérience pour réaliser un questionnement type semi-directif réellement efficace.

Cette épémiologie des émotions doit davantage être un levier pour l'enseignant dans la régulation de son activité et en vue de l'adapter au contexte dans lequel il se trouve. Néanmoins il est

nécessaire pour cela d'en maîtriser les tenants et les aboutissants car elle est l'objet d'un système à la fois dynamique et subjectif et ne peut se comprendre qu'au regard de la mise en parallèle de l'organisation intrinsèque constituée de perceptions, d'émotions, de pensées.. avec l'activité observable de l'individu.

Cela suppose pour les enseignants de disposer de connaissances à ce sujet, dont la formation initiale pourrait être le moment de transmission. Cela demanderait alors de remettre en question le modèle qui régit pour l'instant les écoles supérieures afin de s'ouvrir vers un modèle plus ancré au terrain professionnel et qui permettrait peut être aux néo-enseignantx de faire face avec plus de facilité à l'entrée dans le métier . Il s'agirait alors d'apprendre à faire des choix plus pertinents au regard des émotions ressentis et des objectifs éducatifs, d'identifier des éléments selon leur importance et d'en laisser de côté lorsqu'il y a trop de choses à gérer pour se concentrer sur ce qui est le plus important. En outre cela permettrait au néo-enseignants de laisser cette culpabilité qui bien souvent s'empare d'eux lorsque les choses ne se passent pas comme ils l'avaient prévu ou qu'ils doivent en laisser de côté ou modifier.

Dans une perspective pour ma future carrière cette étude m'a permis de comprendre d'une part que les émotions ne sont pas un élément néfaste, à bannir d'une séance mais bien au contraire, elles sont un levier qu'il s'agit d'utiliser et de prendre en compte .

Cela m'a en outre permis de comprendre qu'il ne faut pas culpabiliser par les écarts que l'on peut entreprendre au cours d'une leçon au regard de ce que l'on avait initialement planifié. Que ces changements soient initiés par des réponses d'élèves, ou des contraintes environnementales il faut accepter que ces éléments fassent partis de l'ensemble dynamique que constitue une leçon d'EPS et comprendre que nos émotions nous permettent souvent de réaliser des ajustements pertinents lorsqu'ils sont réalisés avec comme objectif sous-jacent : l'apprentissage des élèves et leur progrès.

## CONCLUSION

Ainsi au travers de cette étude nous avons tout d'abord tenté de mettre en avant le fait que l'enseignant doit faire face à une certaine accumulation de déterminismes extérieurs qu'il doit prendre en compte « en plus » des objectifs éducatifs et moteurs qu'il poursuit et de la séance qu'il prévoit de réaliser. Une leçon est alors un ensemble d'éléments dynamiques, en interaction perpétuelle qui suggèrent de la part de l'enseignant des capacités d'adaptabilité pour lesquelles il n'a pas réellement été formé. Cette ensemble de contraintes , nous l'avons vu, est à l'origine d'une certaine charge cognitive pouvant atteindre un certain plafond amenant l'enseignant à faire des choix et des changements face à ce qu'il avait envisagé à posteriori de la séance et qui sont souvent influencés par un quotient émotionnel certain. Cette charge émotionnelle, nous l'avons vu ,est à la fois le fruit des déterminismes extérieurs mais provient également de ce que l'on a appelé une contagion des émotions, ici véhiculée par les élèves eux mêmes et que l'enseignant est à même de ressentir. Cette contagion est aussi réciproque dans le sens où les élèves disposent à leur tour de cet instinct leur permettant de percevoir les émotions de l'enseignant. Cette transmission des émotions chez les élèves impacte alors bien souvent, de manière différentes en fonction des élèves, leur comportement et ainsi leur apprentissage au cours d'une séance. On comprend ici que l'état physique et mental de l'enseignant en début de leçon est source de comportements spécifiques chez les élèves qui lui imposent à tout moment de réaliser des régulations dans sa séance en vue de s'adapter au contexte dans lequel il se trouve. Il s'agit bien d'un espace-temps dynamique sans cesse bouleversé par des facteurs diverses (éléments de contexte, comportements des élève, états physique et mental de l'enseignant) qui rentrent eux même dans une sorte de sphère interactive continue.

Ceci nous a amené à nous interroger sur les caricatures existantes sur les jeunes enseignants et leur difficulté à prendre en compte ce qu'il se passe dans l'action ; il est en alors ressorti qu'il nous semble peu probable de généraliser ce fait comme certains auteurs le font au regard des capacités d'adaptabilité dont à fait preuve la jeune enseignante stagiaire et de manière pertinente en vue des objectifs éducatifs et moteurs qui étaient visés. Ceci nous a amené à penser que finalement il ne s'agit pas tellement d'un manque d'expérience des jeunes enseignants qui expliquerait leurs difficultés mais davantage d'une méconnaissance et d'une mauvaise gestion de leur plafond émotionnel accentué par le fait qu'ils n'ont jamais appris à réaliser des choix au regard des éléments les plus importants à prendre en compte dans de telles circonstances.

En d'autres termes les enseignants débutants agissent et décident sans arrêt en fonction de la tonalité émotionnelle de leur action en classe, c'est à dire en fonction de leurs sentiments de confort ou d'inconfort (ou de leurs souvenirs d'expériences vécues de façon plus ou moins confortable) sans

trop savoir les réguler par des choix pertinents, et sans trop en connaître les limites. Les émotions sont issues de l'engagement de l'acteur au monde (des enseignants dans leur classe) et forment un tout constitué à la fois de perceptions, de cognitions et d'actions. Si les émotions des enseignants débutants constituent la base de l'intelligibilité adaptative de leur action, contenant leurs décisions en classe, le dévoilement et la compréhension en formation initiale de cette coloration émotionnelle de leur expérience, s'avèrent alors indispensable.

Il ne s'agit pas de mettre de côté les connaissances liées à la didactique et la pédagogie mais de prendre davantage en compte l'importance du rôle des émotions dans son enseignement professionnel.

Pour ma future carrière cette étude m'aura permis de comprendre que les émotions, belles et bien présentes au sein du leçon d'EPS, peuvent être utilisées comme un levier permettant des ajustements souvent pertinents dans son enseignement face aux situations rencontrées.

Cette étude m'aura en outre fait comprendre qu'il est important de ne pas culpabiliser du fait que l'on sort du cadre que l'on avait prévu dans la mesure où l'on garde l'objectif d'apprentissage des élèves comme ligne directrice, car ces modifications sont souvent des régulations nécessaires au bon fonctionnement de la classe.

## BIBLIOGRAPHIE

- Theureau J., 2002, « Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale, 4<sup>e</sup> Journées Act'ing "Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées" »
- Theureau J., 1992, « Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située. » Berne, P. Lang
- Alain Berthoz, Gérard Jorland, 2004, « L'Empathie »
- Marc Durand, 1998, Conférence au colloque : « Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine »,
- Robert Dantzer, 2002, « Les émotions »
- Delignières, Revues EPS, 2002, « Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive reprenant la thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle non publiée de Luc Ria»
- D. Hauw, 2002, « Une vision située »
- Bertrand Donze ; Marc Durand, 1996, « L'action du grimpeur en situation d'auto-entraînement, étude sur les connaissances pratiques des grimpeurs experts »
- Dan Sperber, 1996, « La contagion des idées »
- Varela F. , 1989, « Connaître les sciences cognitive »
- Spérandio JC, 1980. «La psychologie en ergonomie»
- Durand, M., Arzel, G., 2002, « Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants.
- Serge Leblanc, Luc Ria et Philippe Veyrunes, 2013, CHAPITRE 2 : « Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action», in «VISA Instrumentation de la recherche en éducation», Laurent Veillard; Andrée Tiberghien
- Marc Durand, 2002« Chronomètre et survêtement »

## SOMMAIRE ANNEXES

- **ANNEXE 1** : Exemple d'un extrait des retranscriptions en verbatim des acteurs en auto-confrontation
  
- **ANNEXE 2** : Extrait des unités d'actions significatives issues des verbatims
  - Thème d'étude pour l'enseignante
  
- **ANNEXE 3** : Extrait des unités d'actions significatives issues des verbatims
  - Thèmes d'étude pour les élèves (Amandine et Dylan)

## ANNEXE 1

### EXEMPLE D'UN EXTRAIT DES RETRANSCRIPTIONS EN VERBATIM DES ACTEURS EN AUTO-CONTRATION

#### AUTO-CONFRONTATION AMANDINE

<u>Verbatim</u>	<u>Description du contexte de la séance et de l'activité des acteurs</u>
<p><b>2min 25</b>            E : la quand je donne les explication est ce que c'était clair dans ta tête ?            A : ba moi c'était clair mais y avait deux trio point que je comprenais pas trop            E : les consignes étaient pas assez claire            A pas trop trop.. puis en même temps y en qui parlaient à coté du ça faisait pas trop compréhensible            C : d'accord... on va avancer un petit peu parce que la on te voit pas dans tous les cas            C : Là est ce que la ta réussi à écouter tout le long.. est ce que à un moment... tu sentais que c'était dur d'avoir une attention attentive tout le long des consignes            A : non moi l'attention moi personnellement je lai...après euh..            E : y a pas eu un moment ou tu sentais que tu décrochais ?            A : non            C donc la mise en place de la situation <b>7min 33</b> ..donc la amandine tu es ... a oui avec Irina            A : Ouai.. et après on va se placer la devant            E : Oui c'est ça.. alors la on va essayer de vous voir            OK !            Donc la qu'est ce que vous attendez ?            A : ba en fait Irina elle avait pas compris donc moi vu que y a des choses qui étaient pas claires</p>	<p>Les élèves sont tous regroupés assis face à l'enseignante prêt du tableau.            Elle présente la 1ère situation en démontrant chaque exercice            Il s'agit d'un travail en binôme en coopération où les élèves doivent travailler leur chassé et leur fouetté en respectant 4 critères :            -le fouetté : armé de la jambe de touche, pivot de la jambe d'appui, coup ressort, retour d'armer de la jambe de touche            -Chassé : idem mais pied d'appui dans l'axe au lieu de « pivot ».            Chacun leur tour les élèves frappes puis présente une cible pour que son camarade puisse frapper. Ils doivent alterner jambes droites et jambes gauche et toucher à différents niveau (mollet, flanc ou cuisse )            Chaque binôme est placé entre deux plots que l'enseignante a espacé sur tout le praticable            3 dispensés circulent avec une tablette auprès de chaque binôme afin de réaliser une vidéo de leur fouetté et de leur chassé et de leur faire un retour de leur prestation en analysant au ralenti les 4 critères précédemment énoncés et leur validation ou non. Chaque élève est noté sur 4 points sur son chassé et sur 4 points sur son fouetté</p> <p>Amandine est en binôme avec Yrina. Elles sont</p>

## ANNEXE 2

### EXTRAITS DES UNITES D' ACTIONS SIGNIFICATIVES ISSUES DES VERBATIMS

#### ➤ Thèmes d'étude sur l'enseignant :

##### 1/Émotions pré-installées : contraintes extérieures

- *je ne maîtrise pas bien l'activité et les contenus que je dois enseigner aux élèves et je n'aime pas ce flou dans lequel j'enseigne.*
- *le mémoire avec la vidéo que je dois réaliser pour faire l'analyse de mes données et le fait de choisir et demander à 2 de mes élèves de faire un entretien avec moi assez rapidement (il faut en plus que je trouve cette date ce qui n'est pas facile avec seulement 2 jours de présence par semaine.)*
- *utiliser au cours de cette séance au moins un outils numérique avec les élèves et prendre des preuves de cette utilisation.  
Cela me met mal à l'aise de devoir prendre en photos mes élèves pendant qu'ils travaillent et pendant ce temps je ne pourrai m'occuper d'eux*
- *Contexte ambiant de pression : conseils de classe, dossiers à rendre, mémoire à avancer, cours à préparer pour des échéances très proches..*
- *Plusieurs choses envahissent mon esprit : tout d'abord il faut que je m'occupe d'expliquer aux dispensés leur rôle, ce qu'ils ont à regarder, l'organisation qu'ils vont devoir suivre, comment se servir de la tablette et de l'application que j'ai chois je me sens mieux et me dis que c'est bon les dispensés ont leur boulot, qu'ils sont relativement guider et que cela me permet d'utiliser le numérique demandé dans mon dossier.*
- *Je suis agacée car j'ai beaucoup de choses à gérer*



- *Je dois aussi surveiller les dispensés, ce qu'il font et s'ils ont tous bien compris et utilisent bien ce que je leur ai donné et je dois aussi arriver à trouver des moments clés pour les prendre en photos pour mon dossier de l'UE numérique et apprentissage.*
- *« cool ça fera un élément de plus pour mon dossier tice »*
- *Mais il faut que je tienne encore un peu*
- *.Je prenne encore quelques photos pour être débarrasser de cette tâche. Je demande donc à Andréa une dispensé de se replacer avec la tablette qui vise les autres élèves et prends mes dernières photos. Ça y est ça c'est fait je ne m'en préoccupe plus, j'ai mes preuves pour mon dossier c'est une bonne chose de faite !*
- 
- *Lorsque j'entends la sonnerie de téléphone, j'ai un petit sursaut et je me dis « c'est pas vrai... » en étant un peu énervée car cela est de plus en plus fréquent et ça coupe à chaque fois mes séances.. du coup je laisse couler, je n'ai pas du tout envie d'aller décrocher et perdre du temps donc je laisse sonner et je sens que tous les regards des élèves sont braqués sur moi et s'interrogent sur ce que je vais faire.. je fais mine de rien et continue. Puis il resonance une deuxième fois et je vois des élèves qui se dirigent pour décrocher, je leur demande alors de retourner à leur place et de laisser sonner. J'ai déjà suffisamment de choses à gérer sur le moment je n'ai pas envie de m'embarrasser de ça en plus sinon je ne vais pas m'en sortir et les élèves non plus ça va partir dans tous les sens parce que j'aurais le dos tourné alors que si je reste là je sais qu'ils continueront à travailler.*
- *Je me demande si la vidéo que j'ai prise va être exploitable.. je ne suis pas sûre d'avoir perçu des comportements intéressants pour mon mémoire pour l'instant.. On verra bien..*
- *Il ne faut pas non plus que j'oublie de choisir deux élèves pour mon auto confrontation et que je trouve un créneau où l'on est disponible.. je réfléchis au créneau dont moi je dispose déjà.. ça me stresse.. j'espère que je vais y arriver.*
- *A ce moment je suis consciente que pour cette séance j'ai beaucoup de chose à penser et que j'en oublie certaines choses relativement importante pour la mise en place de mes*

## 2/ Atteinte du plafond cognitif

- *Je m'énerve un peu parce que je suis stressée par ce dilemme.*
- *J'essaie donc d'être assez autoritaire pour qu'ils se remettent dans la tâche et en même temps je ne peux pas leur en vouloir donc je ne m'acharne pas plus longtemps que ça... je me rassure un peu..*
- *Au fond de moi je suis un peu rassurée car j'ai trouvé une solution même si je pense qu'il y avait peut être mieux à faire en s'étant un peu mieux organisé.. tant pis c'est comme ça je ferai différemment une prochaine fois..*
- *En regardant légèrement dans le vide*
- *Je leur demande d'arrêter sans grande fermeté car j'ai la tête un peu ailleurs et n'ai pas envie de crier*
- *Je prend quand même le temps d'écrire mes consignes avant la prochaine situation pour ne pas me stresser et ramener au plus vite les élèves quand j'aurais siffler la fin de la situation.*
- *Je m'énerve sur Alexis et le met en garde assez fermement. Ce n'est pas dans mon habitude de crier sur les élèves ainsi mais je crois que c'est un trop plein de tout ce que j'ai à gérer pendant la séance et le débordement d'Alexis fait que je m'agace très vite et assez fortement.. Je sens aussi qu'au moment où je m'énerve les autres élèves autour se calment un peu..*
- *Je suis énervé contre les autres filles car c'est toujours Amandine qui doit se sacrifier pour ces filles et leurs caprices devient énervant. Je leur explique alors que leur comportement devient problématique, que c'est toujours les mêmes qui se sacrifie et qu'il serait temps de se remettre en question puis je m'en vais.*
- *Je me sens relativement vider pour cette fin de séance, je m'efforce de ne pas avoir le regard*

*dans le vide et de continuer à réguler les élèves sur leur chassé et leur fouetté*

- *Je passe assez rapidement sur cette pensée comme pour l'éviter..*

### 3/ Modifications de la séance en fonction de l'état émotionnel

- *Je décide donc de prendre une feuille juste après avoir lancer la situation et de noter les critères que j'ai donner aux boxeurs pour réaliser un fouetté et un cassé corrects et que les dispensé vont devoir valider ou non pour chaque élève après le visionnage de la vidéo de chacun..*
- *Je regarde donc un peu l'évolution de la situation , comment les élèves réagissent, s'ils ont encore des difficultés.. Je me dis que je vais pouvoir prolonger un peu la tâche car la plupart sont encore en action, se conseillent pour s 'améliorer et tenter de trouver des solutions à leur problème.. bref ils sont encore engagés.. Et puis je me dis que même s'il ne se voit pas tous en fouetté ils se verront au pire en chassé, la situation sera déjà différente donc ils se laisseront un peu moins vite de ce travail en coopération.*
- *Je re-regarde autour de moi l'engagement de mes élèves et je sens que certains commencent à s'arrêter de pratique, à parler d'autre chose ou a moins s'appliquer.. Je lance donc l'opposition en chassé et fouetté (l'un des boxeur combat en chassé et l'autre en fouetté puis on inverse) en me disant que vu qu'il y a de la confrontation j'arriverai à les tenir plus longtemps même s'ils risquent de moins s'appliquer sur leur chassé et leur fouetté et davantage pensé au défi et que du coup les critères risquent d'être moins respecter..*
- *Finalement quand je vois comment se passe le retour avec tablette en situation d'opposition je commence à me dire que si au bout de cette situation les dispensés n'ont pas vu tout le monde je pourrais prolonger l'utilisation de la tablette tout au long de la séance. Finalement ce n'est pas un problème le tout c'est que les élèves se voient et qu'ils soient corriger même s'ils sont dans une situation d'opposition.. je vais donc légèrement modifier ma situation suivante (ordonner l'utilisation exclusive du chassé et du fouetter avec le direct en plus) pour que cela fonctionne.*

- *Je me dis que je me servirai de leur réponse pour mon bilan et faire un retour avec l'ensemble de la classe.:*
- *Il faut que je la revois car je ne la maîtrise pas et je me dis qu'elle n'est pas facile à expliquer aux élèves et qu'ils risquent de ne pas se souvenir de toutes les consignes.. Je retourne donc vers mes feuilles prêt du tableau.. je relis et je me dis qu'il faut que je note certaines choses au tableau pour les aider à comprendre et à se souvenir..*
- *Je jette un œil sur la classe et je me rend compte qu'il commence à être le moment de stopper cette situation, les élèves parlent, font autre chose ou ne s'appliquent plus.. Johanna me demande si on va faire des combats.. ils commencent à en avoir marre.*
- *Beaucoup ne le font pas encore et j'essaie d'en comprendre les raisons.. Peut être ne donne t-il pas assez de sens à ces critères .. Il faudra que j'explique la raison de la réalisation de ces critères en bilan de cette situation.*
- *Je demande alors rapidement aux dispensés de le faire pendant que je m'occupe d'aider les élèves à former les groupes. Je les dépêche un peu car je sais que sinon les groupes ne vont pas se mettre en place et qu'il va y avoir de l'inertie... Tant pis il faut s'adapter et réguler ce petit oublie très vite en imposant à des élèves à changer de groupe s'il n'y a pas le bon nombre d'élèves dans chaque groupe...*
- *Ce groupe se trouve au milieu de 2 autres groupes et cela crée un gros attroupement qui n'empêche de bien visualiser chaque groupe et cela ne me convient pas. Je leur demande donc de changer d'enceinte pour y voir plus clair et de se dépêcher de se mettre en place.*

## ANNEXE 3

### ➤ Thèmes d'étude sur les élèves :

#### 1/ Incompréhension des consignes

##### 1ère situation proposée par l'enseignant :

- *A : bah moi ouais la c'était un peu bof*  
*E : vous n'aviez pas tout compris ce qu'il fallait faire*  
*A : non c'était pas très très clair quand vous avez expliqué*

##### 2ème situation proposée par l'enseignant

- *E : Donc là j'explique la situation c'était pas très clair non plus du coup tu m'as dit ?*  
*A : ouais*  
  
*D : J'ai décroché parce ça devenait long et je comprenais pas trop non plus..*  
*E : trop de consignes..tu n'arrivais pas à tout intégrer ?*  
*D : ouai... c'était pas super clair..*

#### 2/Impact des préoccupations et du stress de l'enseignante sur les élèves

##### Amandine :

- *E : Et qu'est ce qui a fait que tu m'a pas voulu me dire que c'était pas clair ? Pareil pour les consignes*  
*A : parce que j'essaie de comprendre de moi même*  
*E : et pourquoi tu me demandes pas à moi vu que je suis quand même l'enseignante ?*  
*A : bin parce que je pense que vous avez pas que ça à faire.. !*  
*E : tu penses que j'ai pas que ça à faire ? Tu as peur de me déranger ?*  
*A : bah un peu..*  
*C : mais je suis là pour ça tu le sais bien non ?*  
*A : ouai mais là vous aviez l'air occupé..A : mais après moi y a juste les coups..Ce qui fallait*

*qu'ils donnent comme coups c'était pas trop clair..*

*C : c'était pas clair ?*

*A : non pas trop..*

*C : et finalement vous faites quand même ce que j'ai demandé même si c'était pas clair ?*

*A : oui parce que vous nous avez demandé de nous mettre en place donc on vous écoute puis vous avez l'air de vous occuper d'autre chose donc on essaie d'avancer mais tout le monde le fait pas. D : bah là je suis venu avec eux*

Dylan :

*E : pourquoi ?*

*D : bah parce qu'il était par terre du coup je suis allé me battre*

*E : t'avais envie de te battre ?*

*D ouais*

*E : pourquoi c'est quoi qui te donne envie de.. c'est le défi. c'est..*

*D : non mais il commençait du coup je suis venu avec eux pour joué*

*E : mais pourquoi ? c'est plus plaisant..*

*D : ouais..*

*E : ça te fait plus rire c'est plus dans l'amusement en fait*

*D : ouais*

*E : pourquoi t'es en décalage par rapport à ce que j'ai dit ?*

*D : pas trop attentif..*

*E : t'es pas trop attentif ouais.. et pourquoi? parce que toujours t'es dans cet esprit où ta envie de..*

*D : jeu*

*E : st ce que tu penses que t'as passé un dé clique où là t'as envie de jouer t'es rentré dans l'amusement et du coup ma voix elle a plus trop d'importance entre guillemet*

*D : ouais..*

*E d'accord.. donc là toi c'est l'amusement qui te..*

*D : ouais.. et puis vous êtes pas trop là aussi donc on profite..*

*E : je suis pas trop prêt de votre groupe tu veux dire ?*

*D : ouais, vous vous occupez des dispensés avec la tablette, vous passez prêt de chaque groupe donc on peut faire plus ce qu'on veut que quand vous êtes vraiment là*

### 3/ Impact des émotions dégagées par l'enseignante au travers de son attitude et de l'intonation de voix sur le comportement des élèves

#### Dylan :

- *E : est ce que ça a un impact sur toi le fait que je change un peu l'intonation de ma voix ?*

*D : ouais*

*E : qu'est ce qui te..?*

*D : bah vous parlez plus fort donc faut que j'écoute*

*E: pourquoi faut que tu écoutes ?*

*D : bah... parce qu'on sent que vous allez vous énerver*

*E : d'accord.. du coup tu te t'ai parce t'as peur que je me met à m'énerver*

*D : ouai..*

#### Amandine :

- *E : Est ce que tu sens aussi certaines choses dans ma manière de parler ? Est ce que y a quelque chose qui change ?*

*A : non pas trop à par euh.. si vous prenez un ton supérieur bah..*

*E : donc là tu te dis euh.. qu'est ce que tu te dis ? Quand je prends mon ton supérieur comme tu dis.. ?*

*A : dans ce cas je me dis qu'est ce quelle va me dire ? Elle va m'engueuler ? J'ai fais quelques de mal (rire)*

*E : d'accord ça a tendance à vous calmer entre guillemet.. à vous faire un peu plus peur..*

*A : ouais fin moi ça marche après les autres je peux peut être pas en dire autant (rire)*

## RESUME EN FRANCAIS

**Mot clé :** EPS, collègue (4ème), charge émotionnelle, contagion des émotions, activité observable et activité intrinsèque, adaptation.

Ce mémoire s'intéresse à la transmission des émotions entre les élèves et l'enseignant et à son impact dans une leçon d'EPS. Souvent nées d'accumulation de contraintes à la fois extrinsèques et intrinsèques à l'enseignant, parfois trop lourdes à gérer face aux élèves, ces contraintes l'amènent à faire des choix à partir d'états émotionnels que les élèves ressentent et qui impact leur comportement dans les tâches d'apprentissage.

Afin de réaliser cette étude nous nous plaçons selon l'approche du cours d'action qui nécessite de mettre en parallèle une description du cours d'expérience (analyse intrinsèque des acteurs) avec les données d'observation de l'activité, de l'état des acteurs, de leur situation et de leur culture (analyse extrinsèque).

La méthode utilisée s'appuie sur des enregistrements vidéo qui nous serviront de supports ensuite au cours d'entretiens d'auto-confrontation réalisés séparément avec l'enseignante et des élèves qui auront l'appui vidéo pour commenter leur activité, leur ressenti et leur pensées à chaque instant de la séance filmée. L'objectif étant d'accéder à la conscience pré-réflexive des acteurs afin d'être en mesure de mettre en relation leur activité observable avec leur activité intrinsèque et d'en ressortir des corrélations notamment liées à la coloration émotionnelle de chaque décision et comportements des acteurs.

Les résultats obtenus nous montrent qu'il existe vraisemblablement une contagion des émotions qui s'opère à double sens : d'une part dont l'origine provient des élèves, qui amène consciemment ou non, l'enseignant à les utiliser afin de moduler et d'adapter ses situations au regard des comportements chargés émotionnellement qu'il observe. D'autre part provenant de l'enseignant, qui soumis au stress des contraintes qui l'entourent peut parfois atteindre une charge émotionnelle importante que les élèves ressentent et qui modifie alors leur comportement de différentes manières en fonction du type d'élèves.

Finalement l'ensemble de ces résultats nous questionnent sur la pertinence de la formation initiale au regard de l'aspect dynamique d'une leçon d'EPS et des compétences d'adaptabilité dont doivent faire preuve les enseignants, et qui sont, finalement, certainement l'origine des difficultés des jeunes enseignants contrairement aux différentes caricatures qui sont affirmées par un certain nombre d'auteurs.



## RESUME EN ANGLAIS

**Key Words :** Physical Education, secondary school, Emotional state, contagion of emotions, observable and intrinsic activity, regulation

This study deals with the importance of emotions in Physical Education lessons, and more especially with the transmission of emotions between the teacher and his students.

A Physical Education lesson is made of an accumulation of various intrinsic or extrinsic constraints for the teacher that are difficult to handle sometimes. Therefore, it can lead him/her to make choices that are influenced by an emotional state. Teenagers have appropriate skills which make them feel the teacher's emotional state and it can change their behavior.

To carry out this study, we use the conceptualization in a situation, in order to compare the observable activity with the students and teacher's awareness, their thoughts and their feelings.

We used video recording during a lesson as an interview material between the teacher and the students. Some students watched the video and were then asked to comment upon what happened in their mind, their thoughts, their feelings during every moment of the lesson. The objective led to the students' pre-reflective self-awareness in order to make a link between the observable activity and the intrinsic activity and to show the importance of emotional tension in the students' decision-making and behavior.

Most likely, the results show that there is a spreading of emotions which works both ways: on the one hand the origin comes from the students who consciously lead the teacher to use them in order to regulate and adjust situations according to the emotional behavior that he can observe. On the other hand, the origin comes from the teacher, who is subjected to stressing constraints which surround him and which sometimes can lead to an important emotion that the students can feel. Thus, it can change their behavior in various ways depending on the kind of students he teaches.

As a conclusion, we can say that these results question the relevance of the initial education in relation to the dynamic aspect of a Physical Education lesson faced with the adaptability skills that the teachers must show. After all, this analysis is probably at the origin of the difficulties encountered by young teachers contrary to the caricatures that are painted about novice and experienced teachers.