

Mots clés : Emotions | Intelligence émotionnelle | Retour d'expérience



Armelle Chantepie-Laurent

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse



Valérian Cece

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : valerian.cece@hepl.ch

LA GESTION DES ÉMOTIONS EN ET PAR L'ÉDUCATION PHYSIQUE

PROPOSITION PRATIQUE

Résumé

Malgré des injonctions institutionnelles grandissantes, l'apprentissage des compétences émotionnelles peine souvent à être opérationnalisé en contexte scolaire et notamment en éducation physique. Cet article propose un retour d'expérience sur un protocole visant à l'identification, la compréhension et l'expression de ses propres émotions et de celles des autres. Cette expérience permet de mettre en avant la possibilité d'utiliser des outils simples et universels dans un cadre progressif et fréquent permettant une évolution effective de ces capacités transversales en éducation physique.

Introduction

Le plan d'étude romand (PER) propose actuellement parmi ses objectifs de formation générale de parvenir à « l'identification de diverses émotions » ainsi que de « donner, selon les situations, l'occasion de réfléchir sur la gestion que chacun fait des émotions et à leurs incidences dans toute vie sociale ». A l'image du plan PER et alors que les émotions ont longtemps été invisibilisées en contexte scolaire, les attentes institutionnelles les plus récentes invitent les enseignants à travailler sur les émotions des élèves (PER). Ce changement de paradigme est relié à la reconnaissance de l'importance sociale de la gestion des émotions qui dépasse les objectifs disciplinaires (e.g., gestion du stress, des conflits, du vivre-ensemble).

L'éducation physique n'échappe pas à cette tendance. Au contraire, les activités sportives sont reconnues comme des vecteurs d'émotions diverses (Jeu, 1977). De plus, la littérature récente présente le corps et les activités physiques comme des leviers à l'apprentissage des émotions (Zanna, 2015). Dans cette dynamique, le PER indique par exemple que l'éducation physique doit amener les élèves à exprimer leurs « propres émotions ».

Bien que les attentes institutionnelles soient importantes, il est possible que les enseignants se sentent démunis face à la réalité de leur activité professionnelle. Cependant, certains modèles théoriques ont justement émergé au XXI^{ème} siècle et semblent en mesure de guider les pratiques. En particulier, le modèle de l'intelligence émotionnelle développé par Mikolajczak (2020) définit cette forme

d'intelligence à travers cinq capacités : identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser ses propres émotions mais également celles des autres. Les études interventionnelles (Zanna, 2015) incitent à se centrer dans un premier temps sur l'identification, la compréhension et l'expression des émotions afin de fournir aux élèves une base utile à plus d'un titre à la gestion de celles-ci.

Cet article, tiré d'une partie d'un mémoire professionnel (Chantepie-Laurent, 2019), propose une illustration écologique d'un apprentissage des émotions à travers les retours d'expérience d'un projet réalisé sur une séquence scolaire par une succession d'étapes. Les élèves de 8P étaient soumis à un protocole en acrosport et devaient remplir différents questionnaires (notamment sur les émotions ressenties) et répondre à des entretiens (focus group en particulier) au début et à la fin de la séquence.

L'apprentissage de la gestion des émotions mis en pratique

Tout d'abord, la première étape consistait à consacrer un temps à une présentation du projet global et de la thématique des émotions. À travers un jeu de mime basé sur des personnages de dessin animé, l'enjeu était de présenter une définition simple et vulgarisée des émotions primaires (joie, tristesse, colère, dégoût, surprise, peur) ainsi que d'insister sur leur côté universel (Ekman, 1992). L'objectif était alors de faire comprendre aux élèves que les émotions existent depuis nos

premières origines, qu'elles font partie intégrante de l'homme et qu'elles sont là en premier lieu pour assurer notre survie. Cette première phase permettait principalement d'introduire la thématique de travail qui allait suivre mais également de dédramatiser le sujet des émotions en insistant sur le fait que tout le monde (l'enseignante y compris) expérimente toutes sortes d'émotions au quotidien, et durant des activités sportives.

Par la suite, au début de chaque leçon, les élèves avaient à choisir parmi trois couleurs de sautoirs (chasuble) : vert, orange ou rouge. Ces sautoirs représentaient la « météo intérieure » de l'élève qui pouvait évoluer au fil de la leçon - ils avaient alors la possibilité de changer de sautoir - allant de « je me sens bien » (vert) à « je me sens mal » (rouge). Cette démarche a été répétée sur l'ensemble des leçons d'éducation physique afin de prendre progressivement la forme d'une routine pour les élèves. Il s'agissait ainsi d'une première étape dans l'expression de son état émotionnel par une manière détournée, imagée et non-verbale. Le rôle de l'enseignante était alors d'observer les choix des élèves, de les interroger si besoin à propos de la couleur sélectionnée, et éventuellement de les guider vers celle qui semblait la plus conforme à leurs sentiments

immédiats ou de leur proposer une « pause » individuelle parfois salutaire à la réflexion autour des émotions exprimées à travers ces couleurs. Il s'agissait également de questionner les élèves sur les conséquences que pourraient avoir un sautoir orange ou rouge sur les réactions d'un camarade et ainsi sur les meilleures manières de se comporter avec lui.

L'étape suivante consistait à présenter aux élèves une liste de *smileys* correspondant à une représentation des émotions primaires mais également rencontrées en EPS (e.g., la tristesse, la joie, la colère, la fierté, la honte, le soulagement...). A la différence du temps précédent, ces représentations visuelles permettaient d'affiner la connaissance des émotions en passant d'un ressenti global (« je me sens bien » ou « je ne me sens pas bien ») à une identification spécifique et nommée. L'enseignante apportait ici des précisions sur les différentes émotions en pointant les différences qui peuvent exister entre elles (e.g., en quoi la tristesse est différente de la colère).

Le premier enjeu pour les élèves était de parvenir à nommer les émotions présentées à partir des expressions faciales. En reprenant la modélisation de Mikolajczak et al. (2020), cette étape se centrait ici sur la



capacité à identifier les émotions et leur représentation visuelle. Une fois que l'ensemble de la classe et l'enseignante ont été en accord sur la terminologie des émotions, le « jeu des cartes » a été mis en place. Il a ainsi été demandé aux élèves associés par groupe de deux ou trois (groupes avec lesquels ils avaient travaillé lors de la leçon), de choisir un ou deux smiley(s) représentatif(s) de son ressenti du jour, et d'expliquer l'origine et les conséquences de cette émotion. Cette étape correspond à un zoom sur la compréhension du processus émotionnel pour les élèves. Les données recueillies à la suite de ces étapes démontrent des résultats encourageants. Les élèves déclarent notamment avoir progressé dans l'identification et la compréhension de leur colère par rapport au début du protocole (« les outils m'ont permis de comprendre pourquoi on est en colère » ; « j'ai progressé dans la gestion de mes émotions »).

Puis, le jeu était ensuite inversé et devenait le « jeu des binômes », lorsque les élèves devaient deviner et choisir le smiley qui était jugé comme le plus proche du ressenti d'un autre élève durant la leçon du jour. Le binôme devait ensuite confirmer, ou non, la proposition qui avait été faite. Cette étape consistait ainsi à enclencher un travail sur les compétences émotionnelles inter-individuelles, afin de reconnaître et comprendre les émotions des autres. Ce jeu a été mis en place régulièrement au cours de la séquence, sous forme de routine lors des temps de retour au calme afin de permettre aux élèves de s'ouvrir progressivement à l'écoute des émotions des autres. Durant cette phase, l'enseignante écoutait la retranscription des ressentis des élèves, et suite à leurs demandes, prenait également part à ce jeu « parce que l'enseignant est lui aussi un être humain, porteur d'émotions significatives importantes pour ses élèves, qui y sont sensibles et attentifs » (Chantepie-Laurent, 2019). Là encore, les retours soulignent les progrès des élèves concernant leurs compétences inter-individuelles. On note une amélioration de la conscience sociale, de l'écoute et du respect envers les autres, et un certain développement de l'empathie.

Synthèse et conclusion

Cette expérience pratique se donnait pour objectif de fournir des pistes de travail simples et fonctionnelles pour dépasser les attentes institutionnelles concernant l'apprentissage des émotions en contexte scolaire et en éducation physique. Si la mise en place des activités proposées peut s'ajuster en fonction des contraintes (à quel moment de la leçon ? par quel média ?), ce travail s'appuie sur des outils universels (sautoirs, cartes) qui demandent des moyens limités. Au-delà des résultats encourageants récoltés durant la mise en place du protocole, il semble important de souligner l'importance de répéter les situations d'apprentissage centrées sur les émotions au cours du temps. En effet, les élèves ne parviennent pas toujours à verbaliser leurs émotions face à tous leurs interlocuteurs. Dans cette perspective, l'utilisation de routines (par exemple durant le temps de retour au calme de fin de leçon) peut apparaître pertinente en vue d'une réflexion régulière sur les émotions expérimentées et partagées. A l'image du protocole présenté et comme tout apprentissage, une progressivité nous semble importante dans ce type de projet. En s'inspirant du modèle de Mikolajczak (2020), il peut être intéressant de commencer par identifier les émotions pour pouvoir les exprimer précisément puis les comprendre, et comprendre celles des autres. Enfin, au niveau disciplinaire, bien que cela ne soit pas au cœur du projet présenté, la gestion de ses émotions et de celles d'autrui semble également être essentielle pour accéder à un engagement durable et à des apprentissages dans une discipline où gravitent sans cesse tout type d'émotions. De futures études pourraient ainsi explorer l'effet d'un travail similaire de gestion des émotions sur la maîtrise du risque perçu en acrosport ou sur l'expression corporelle en danse (Delignières, 1991).

Bibliographie

- Chantepie-Laurent, A. (2019). Impact de la méthode Jigsaw sur la gestion des émotions des élèves primaires en EPS. Mémoire professionnel. Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.
- Delignières, D. (1991). Risque perçu et apprentissage moteur. In J.P. Famose, P. Fleurance & Touchard, Y. (Dir.), *Apprentissage moteur: rôle des représentations* (157-171). EPS
- Ekman, P. (1992). An argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Vigot.
- Mikolajczak, M. Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. PUF.