

# AFFECTIVITE et APPRENTISSAGE en EPS

I] DEFINITION

II] PHYSIOLOGIE DE L' AFFECTIVITE

III] CLASSIFICATION DES ETATS AFFECTIFS

IV] EMOTION ET PERFORMANCE

V] APPRENTISSAGE ET AFFECTIVITE

VI] AFFECTIVITE ET CONCEPTION PEDAGOGIQUE

VII] EMOTION ET MOTIVATION

VIII] AFFECTIVITE ET EVALUATION

IX] AFFECTIVITE et APPRENTISSAGE EN EPS, UNE TENTATIVE DE TRAITEMENT

X] CONCLUSION

## I] DEFINITION :

L'affectivité est définie comme : « l'ensemble des phénomènes affectifs ». Les phénomènes affectifs quant à eux peuvent être assimilés aux émotions. L'émotion, se définit comme : « une réaction affective intense ». D'autre part, il est intéressant de remarquer qu'étymologiquement, émotion provient comme le terme motivation, d'une racine commune « movere » qui signifie se mouvoir. Classiquement, l'émotion serait une réaction affective violente, qui correspondrait à un certain niveau d'activation de l'individu (Connaissances annexes 1).

« L'émotion prépare à l'activité psychique du sujet car par l'intermédiaire de sensibilité proprioceptive et intéroceptive, elle appellerait à la fois une conscience corporelle et un sentiment autre, c'est-à-dire une disposition à la sociabilité qui est indispensable à l'enfant pour devenir un homme » H. Wallon.

## II] PHYSIOLOGIE DE L'AFECTIVITE :

On sait depuis toujours que les émotions déclenchent des phénomènes comme l'accélération ou le ralentissement du pouls et de la respiration, la transpiration, la pâleur ou la rougeur du visage, pour ne citer que ces manifestations là. Ces variations sont sous la dépendance du système nerveux autonome, et sont subordonnées à des centres situés dans la région hypothalamique.

Le siège des émotions se trouve plus précisément dans le système limbique, et plus particulièrement dans l'amygdale. Cette dernière attribuerait une valence positive ou négative lors de la stabilisation d'un apprentissage en fonction de la réussite ou de son échec, entraînant une facilitation ou une inhibition de celui-ci. On parle de la loi de l'effet de Thorndike (1898) qui dit :

« une action suivie d'un état agréable pour le sujet a plus de chance d'être répétée, une action suivie d'un état désagréable a des chances de ne pas être reproduite ».

Puis, l'amygdale transforme l'émotion ressentie en motivation, par l'intermédiaire de substances, certains acides aminés. Enfin, le nucléus accumbens, siège du plaisir, finit par transformer la motivation en action.

Ainsi, toute pédagogie centrée sur la recherche du plaisir semble entraîner une action susceptible d'engendrer la réussite dans l'apprentissage de l'acte ou de l'action visé.

Cependant, le stress émotionnel est plus ou moins inclus dans l'apprentissage. Il est fonction de la personnalité de chacun. Ainsi, le phénomène de la bouche sèche au cours d'une période de tension nerveuse est bien connu de chacun. C'est Young en 1961, qui associe le premier, sécrétion salivaire et troubles émotionnels. Et, Bricken conclut que le Ph salivaire serait en rapport avec le stress émotionnel. Puis, Ramouzov et Zimkine, mettent en évidence l'augmentation de la viscosité de la salive et la concentration des ions H<sup>+</sup>, ainsi que l'augmentation des catécholamines (Lexique 1) chez les athlètes en compétition. Démontrant ainsi, que la tension émotionnelle agit sur l'équilibre acido-basique de la salive.

## III] CLASSIFICATION DES ETATS AFFECTIFS :

- les émotions : elles surviennent généralement de façon brusque, sous la forme de crise plus ou moins passagères. La peur, la colère, la joie et l'angoisse répondent à cette définition.
- Les sentiments : ils ressemblent beaucoup aux émotions parce qu'ils sont aussi des états affectifs, mais en diffèrent parce qu'ils sont stables, durables et surtout moins intenses. La sympathie, l'amour, la haine et la jalousie en font partie.

- La passion : elle possède un peu des deux. De la première elle a l'intensité, elle nous aveugle de la réalité, de la seconde elle partage la durée.

#### IV EMOTION ET PERFORMANCE :

L'émotion peut dans une certaine limite, être valorisante pour une performance motrice, en permettant à l'individu d'être à son niveau optimum. Par contre elle peut devenir perturbatrice au-delà d'un certain seuil. Selon Paillard, cet optimum d'activation dépend :

- de la nature de la tâche (simple ou complexe)
- de la charge attentionnelle (niveau d'activation)
- du stade de l'apprenant (débutant ou expert)

La réussite dans un apprentissage ne peut exister que si le sujet maîtrise affectivement la situation envisagée. On peut tester le self control d'un individu dans le test de Cattell, selon l'importance du facteur I (richesse émotionnelle par rapport à sensibilité émotionnelle).

L'entraînement semble être un moyen privilégié de dédramatisation de la situation. L'entraîneur, ou le professeur, doivent mettre en place une pédagogie de la réussite, afin de ne pas engendrer une névrose d'échec. Ce type de pédagogie permet ainsi à la motivation d'augmenter de succès en succès.

En France, E. Thill, dans sa thèse de doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle de psychologie, montre des profils différents de la personnalité des sportifs, suivant le sport pratiqué. Il utilise notamment le test de Guilford-Zimmermann, et obtient une note élevée du facteur G (impulsivité, énergie), tendant à prouver le niveau exacerbé d'émotion résidant à l'intérieur de chaque sportif.

De fait, B. Jeu (Biblio 1) (Connaissances Annexes 2) a utilisé l'émotion dans sa classification des activités sportives. Pour lui, le sport est une activité qui à travers l'espace suscite une émotion.

#### V] APPRENTISSAGE ET AFFECTIVITE :

Toute information est essentiellement une question de relations humaines, or toujours et d'emblée, la relation humaine est affective. L'affectivité est le moteur de l'action motrice, mais n'intervient pas pour la structurer. Piaget poursuit : « nous dirons donc simplement que chaque conduite motrice suppose un aspect énergétique ou affectif et un aspect cognitif ». Les vies affective et cognitive sont pour lui inséparables. Mais l'affectivité, si elle intervient souvent positivement pour lancer l'action, peut se révéler parfois néfaste, en établissant des liaisons négatives (émotivité) amenant le sujet au déclin de la performance souhaitée.

C'est H. Wallon qui a mis en évidence deux points fondamentaux pour étudier les relations affectives :

- la notion de relation (pour construire sa personnalité)
- et la personnalité, elle-même, qui s'élabore par alternance de phases centripètes et centrifuges.

Or, la pratique d'activités physiques est un lieu d'échanges et de relations par excellence. C'est ce que P. Parlebas nomme les conduites sociomotrices.

« Je ne peux rien lui enseigner, il ne m'aime pas », cette phrase du philosophe Socrate, illustre bien toute l'importance de l'affectivité et de la relation interpersonnelle qui doit s'installer pour mener à bien le processus d'apprentissage. Au ministère de l'Education Nationale, il y a à peu près 11 millions d'élèves pour 1 million de fonctionnaires. Dans cet univers humain, les relations affectives entre individus sont aussi nombreuses qu'ignorées. L'élève a souvent été considéré comme un objet à instruire que l'on remplit d'un savoir. Il n'y a pas très longtemps que nous le considérons comme un individu à part entière, ayant sa propre identité, et non plus comme un adulte en miniature. Pourtant, l'école cherche à évincer les sentiments, car ils sont intangibles et donc inévaluables. A tel point que l'on considère, d'ailleurs, comme étant adulte, l'individu qui agit plus avec sa raison qu'avec son cœur, tandis que l'on regarde avec une bienveillance condescendante, l'adolescent qui s'emballe et se

passionne. L'enseignant en général et d'EPS en particulier doit-il faire passer ce modèle véhiculé par la société et évincer les sentiments dans l'acte éducatif ?

Comme le pense Thorndike, dans sa loi de l'effet que nous avons déjà énoncée, l'apprentissage est résolument suspendu aux besoins et aux motivations de l'individu. On apprend en effet, beaucoup plus facilement quand on a projet, une envie, un but. Les nouveaux textes de l'EPS appuient justement sur cette notion de projet collectif et/ou individuel, dans les apprentissages liés à notre discipline, ce qui n'est sûrement pas une coïncidence fortuite. J. LeBoulch, dans un de ses ouvrages, écrit justement que l'apprentissage est fonction des besoins physiques et sociaux du milieu qui nous entoure.

Le premier de ces besoins physique pour un individu est de répondre à un stimulus ressenti. Or, les conditionnements s'établissent rapidement lorsque le sujet apprend à associer un stimulus à une réaction émotionnelle, et ces conditionnements sont particulièrement stables. D'autre part, des chercheurs ont montré qu'il existe chez des animaux une zone qui une fois stimulée déclenche une émotion agréable. Il y aurait donc une possibilité d'apprentissages purement émotionnels.

## VI] AFFECTIVITE ET CONCEPTION PEDAGOGIQUE :

Notre système d'enseignement est un modèle d'organisation bureaucratique avec son cortège d'examens, de programmes, de finalités, d'objectifs et de buts, où l'affectivité n'a pas cours. Certains professeurs, essaient de tenir compte intuitivement de la dimension affective, et pensent que l'aversion d'une discipline par un élève tient souvent au fait de la mauvaise entente entre le professeur de ladite matière et cet élève ; ou encore, qu'une classe avec un bon climat «tourne mieux» qu'une classe où les élèves s'entendent mal. Pourtant, il faut le reconnaître sans les en blâmer, c'est davantage aux examens et à leur programme qu'ils songent. Ainsi, cet enseignement qui prône justement le développement total de l'individu, ignore l'être humain dans son unité affective, motrice et mentale.

L'étude de J. Marsenach (Biblio 2) (Connaissances Annexes 3), nous montre comment le rapport affectivité/relation pédagogique a évolué à travers le temps. Ce rapport est passé du néant le plus total (début du XXème siècle), avec un professeur qui dirige tout sans aucun état d'âme, à la simple reconnaissance de la dimension affective, sans réels amendements dans les années 60, comme s'il se sentait impuissant face à l'utilisation de cette nouvelle facette éducative et lui préférait la notion de performance, pour finir à partir des années 80, par une prise en compte de l'affectivité dans les apprentissages par certains pédagogues privilégiant un dialogue permanent entre les deux parties prenantes de l'acte éducatif (enseignant/enseigné), pour le choix des objectifs, des situations et des activités dispensées.

Le triangle pédagogique, apprenant-savoir-formateur, doit se structurer de manière à mettre en place des situations d'apprentissage d'où doit naître le désir chez l'élève. Désir d'essayer, de réussir, en bref d'apprendre. Là encore, nous voyons l'importance que l'affectivité entretient avec l'apprentissage. En effet, l'apprentissage prend appui indubitablement sur la relation pédagogique. Et qui dit relation entre deux êtres humains, dit obligatoirement phénomènes affectifs. Il est en effet très difficile de faire totalement abstraction de l'affectivité, d'abord parce que ce choix, serait lui-même un choix affectif, venu de l'inquiétude de ne pouvoir exercer son pouvoir sur l'élève, d'autre part parce que n'importe quel apprentissage ne peut se passer du désir qui lui donne vie et force, enfin parce que les phénomènes affectifs sous la forme de l'identification et de la séduction sont inhérents à la personne humaine. Chacun sait que la volonté de séduire est très prégnante chez les enseignants, et que si un élève sort séduit de son cours, alors il a accompli sa mission éducative. Il faut en effet faire fi des styles pédagogiques qui boudent la notion de plaisir sous prétexte qu'un tel apprentissage serait assimilé à du jeu ou à de la démagogie. On peut éprouver du plaisir dans la difficulté, et c'est cela au contraire qui nous fait progresser. C'est l'élève capable de ce plaisir là qui réussira à l'école.

L'activité pédagogique se rapproche du phénomène affectif dans ce qu'elle a d'inexplicable, d'explosif, de soudaine et d'indescriptible. Le plus simple serait évidemment d'ignorer le désir. Le professeur enseignerait sans se soucier de ce que l'élève veut, recherche, désire. Mais cette décision, au lieu d'anihiler toute réalité affective produit l'effet inverse, car ne viendront alors au savoir que les élèves qui, précisément, le savent désirable, au point de lui sacrifier des intérêts plus immédiats pour eux et le plus souvent moins scolaires. Cette pédagogie de type directif a eu son apogée à la fin du siècle dernier et au début de ce siècle, avec les bataillons scolaires et la pédagogie directive. Ceux qui entendent au contraire respecter totalement le désir de l'élève dans l'acte pédagogique, au nom du vieil adage selon lequel « les goûts et les couleurs ne se discutent pas », pensent que la tâche de l'éducateur est d'attendre que le désir émerge pour se mettre à son service. Nous faisons allusion ici à la pédagogie non-directive qu'A.S Neil a prôné dans son école de Summerhill (Connaissance Annexes 4) (Biblio 3). Il ne voulait pas entraver la spontanéité de l'enfant, ni contrarier ce qu'il a de naturel en lui. Cependant, chacun sait intuitivement que cette position est impossible à tenir. La mettre en application reviendrait à renoncer au projet même d'éduquer, à postuler que l'Education est un processus naturel dans lequel le professeur doit simplement fournir les objets culturels. Souligner la place omnipotente du désir et donc de l'affectivité dans l'apprentissage ne peut signifier la subordination de tout apprentissage aux désirs déjà existants qu'au prix d'une simplification inacceptable pour l'éducateur. L'éducation ne peut donc ni proposer du savoir sans tenir compte de l'affectivité des individus, ni sacrifier leurs désirs pour leur asservir tout savoir. L'éducation doit être considérée comme une fin, et l'enseignement comme un moyen d'y parvenir. Pour cela, l'enseignant ne doit plus se centrer sur lui-même, son programme, ses notes, ses examens, mais sur l'apprenant, qui est mis au centre du dispositif éducatif (cf. I.O de 1985/86). L'utilisation de la pédagogie différenciée, des groupes de besoins, plus encore que des groupes de niveaux, le travail par ateliers, l'acceptation du dialogue et la remise en cause de son enseignement semblent être des principes permettant la prise en compte de l'affectivité de chacun à l'intérieur du cours d'EPS. Les principes et attitudes décrits par Rodgers, d'authenticité, de congruence et d'empathie facilitatrice de l'apprentissage correspondent à l'utilisation et à la compréhension des affects dans le processus didactique.

L'accès à la culture comporte bien « cette joie spécifique » dont parle Snyders (Biblio 4). Mais le traitement pédagogique de cette thèse, est loin d'être simple à réaliser. Il s'agit de se greffer sur le désir existant chez l'élève, pour lui ouvrir de nouveaux horizons éducatifs, et lui faire naître un nouveau désir plus culturel celui-là : apprendre à apprendre. En pratique, cela se révèle plus compliqué, d'une part parce que toutes les disciplines scolaires ne se prêtent pas toujours aussi facilement à l'émergence d'un désir quelconque chez les élèves. Il faut en effet, à l'enseignant déployer tout son savoir pédagogique pour y parvenir. D'autre part, parce que quand on y parvient enfin, les désillusions sont souvent à la mesure des espérances. On se console toutefois en se disant qu'en contraignant ainsi l'élève à faire quelque chose qu'il n'aurait pas engagé de lui-même, on a pu lui faire découvrir un champ culturel nouveau et espérer qu'il y prendra goût.... Cette position un peu brutale parfois ou qui semble s'auto satisfaire de ce qu'elle est, a le mérite d'indiquer une direction d'une façon nette et précise : celle qui consiste ni à ignorer les affects, ni à les sacrifier, ni à les dévoyer, ni à les monnayer, mais plutôt à créer les conditions de leur émergence. Aucun désir ne peut naître du vide et si on ne l'articule pas à ce qui est déjà présent chez l'enfant, il n'a guère de chance de surgir de lui-même. Le paradoxe du désir teint, à ce que l'objet désiré doit être à la fois connu et inconnu. Il faut pouvoir en deviner les contours sans l'embrasser tout entier. Le rôle du maître est bien de faire émerger ce désir d'apprendre, de « créer l'énigme » comme le dit P. Meirieu (Biblio 6). Tout l'art du pédagogue réside dans le fait d'en montrer suffisamment à l'élève pour lui permettre d'entrevoir l'intérêt qu'il aurait de persévérer dans sa quête, sans dévoiler toutefois le secret de l'énigme, pour laisser cet acte à l'élève

lui-même. Nous ne rendons en effet, pas service aux apprenants si nous leur dévoilons tout et tout de suite. Il ne faut pas les priver de ce temps de recherche nécessaire à la formation de leur apprentissage personnel, garant d'une fixation interne à long terme, d'une flexibilité et d'une transversalité. En pédagogie, il faut toujours en dire trop et pas assez. Nous soulevons ici, l'intérêt des situations-problèmes dont parle notamment JP Famose (Biblio 5), situations à la fois accessibles et difficiles pour l'élève. C'est en effet quand l'élève entrevoit une hypothèse de réussite, sans y parvenir immédiatement ni trop facilement, que l'énigme s'installe, et qu'elle va devenir le vecteur de son implication dans la tâche à accomplir, dans le secret à trouver : « le désir naît alors de la reconnaissance d'un espace à investir » Meirieu (Biblio 6).

Malheureusement, il existe des mystères qui n'enthousiasment guère les élèves, parmi l'ensemble des apprentissages que les pédagogues proposent. L'énigme meurt quand personne n'est là pour témoigner du plaisir que l'on peut trouver à tenter de la résoudre, quand l'adulte n'incarne pas le plaisir de savoir, le bonheur de chercher. Là encore, nous voyons combien la présence des affects, de l'élève mais aussi et surtout de l'enseignant prend une place incontournable dans le processus d'apprentissage. Il s'agit là d'une présence intangible mais ô combien nécessaire. Nous ne devons ni ne pouvons évincer sans danger l'affectivité dans le triptyque pédagogique.

L'homme est heureux là où il crée, où il ressent les choses et là où il peut communiquer. La véritable pédagogie comme l'a montré Gusdorf (Biblio 7) est toujours une forme secrète d'amitié, où l'affectivité et l'émotion tiennent une place prépondérante. Il faut cesser de voir dans l'homme un objet de rendement au service d'une surproduction entraînant une surconsommation, pour voir en lui le sujet de son propre bonheur et de celui des autres. L'enseignant est donc confronté, à travers ce problème de l'affectivité à un choix philosophique fondamental.

## VII] EMOTION ET MOTIVATION :

Elles font toutes les deux parties du domaine affectif. Ce sont des sensations que l'on ressent et que l'on cherche plus ou moins à développer en fonction de l'apprentissage que l'on recherche. On sait que la simple répétition d'un apprentissage ne garantit pas ipso facto le progrès. La tonalité affective qui accompagne l'acte est importante. L'acquisition des habiletés motrices est favorisée par la satisfaction ressentie quand le mouvement correct est effectué et par le déplaisir éprouvé lors de mouvements incorrects. Si le sujet n'est pas intéressé, s'il ne se soucie pas du résultat, celui-ci ne réalisera que très peu de progrès. Ainsi, une pratique sans motivation est totalement inefficace, car les habiletés motrices complexes ne sont apprises qu'avec un effort et une attention soutenue de la part de l'élève. Il est donc nécessaire d'éviter les premières impressions décevantes lors d'un apprentissage en ciblant rapidement les capacités de ses élèves, et en les faisant travailler à leurs niveaux. Ceci décuplera leur motivation à l'égard de la compétence à acquérir. C'est ce que Linda Allal appelle le décalage optimal (Lexique 2) et (Biblio 8). La façon d'aborder l'activité avec un enfant est donc primordiale, et dépendra avant tout de son âge, de son degré de maturation physiologique et psychologique et donc aussi de l'état de ses affects.

L'effet pur de la motivation a été mis en évidence par Schwab (Connaissances Annexes 5) ; Mais les conditions qui peuvent motiver un individu sont très variées. Certaines pulsions comme la faim et la soif sont innées et inconscientes. Dans la société moderne, les objectifs matériels prennent de plus en plus d'importance. Mais un état affectif, le plaisir, semble tenir une grande place chez le jeune dans la l'acquisition d'un apprentissage quelconque et d'une habileté motrice en particulier.

Comme l'écrit L. D'Hainault (Biblio 9) : « le baromètre de tout pédagogue n'est-il pas le rire et le plaisir de l'élève ? ».

## VIII EFFECTIVITE ET EVALUATION :

En 1983, la réforme de l'EPS au baccalauréat, avec le décret du 4 mai, touche les modalités de l'évaluation de notre discipline. Toutes les séries comporteront une épreuve d'EPS dont les résultats seront pris en compte au titre du premier groupe d'épreuves. Si la note est supérieure à 10, la différence s'ajoutera au total des points obtenu. Sinon, la différence sera soustraite sauf si le candidat fourni un certificat d'assiduité. La note découlera des résultats d'un contrôle en cours de formation. L'évaluation sera le composé pour la moitié de la note de la conduite motrice, pour un quart des connaissances techniques exposées par l'élève et plus généralement de sa compréhension des bases pratiques de la physiologie de l'effort, le dernier quart étant le résultat de la participation de l'élève aux séances d'EPS et de ses progrès. De plus, l'évaluation s'effectue désormais en contrôle continu en cours de formation, ce qui accentue l'orientation de la discipline vers le caractère éducatif. Pourquoi cette évolution ? Le jugement à partir des seules performances sportives était stérilisant pour l'EPS. Il ne prenait en compte qu'un seul élément de la discipline, le domaine moteur, en négligeant totalement les domaines cognitif et affectif. La nature des épreuves antérieures étaient jugées non motivantes par une partie importante des élèves, qui s'estimant peu doués pour l'activité physique en général et ne voulant pas perdre leur temps, avaient recours à la dispense. Il fallait donc introduire les moyens de prise en compte de l'effort, et s'intéresser aussi à la relation affective de l'élève dans le processus d'apprentissage, puisqu'elle était jugée importante, par les sciences de l'éducation, en plein essor à ce moment.

Les textes de 1997 concernant les collèges et ceux de 2000 pour les lycées continuent dans la même voie, puisque dans certaines APSA, des compétences d'ordre affectives font l'objet de contenus d'enseignements bien précis et évaluables ( passer devant les autres, maîtriser ses émotions....).

## IX AFFECTIVITE et APPRENTISSAGE EN EPS, UNE TENTATIVE DE TRAITEMENT :

Comme tout professeur, celui d'EPS rencontre des réticences de la part de ses élèves quant à la présence à son cours. Mais contrairement à ses autres collègues, il est le seul à se voir opposer une démarche statutairement admise : la dispense, changée depuis peu en inaptitude partielle ou totale. L'apparition historique d'une telle démarche peut être expliquée par les problèmes d'ordre physique rencontrés par les élèves, après la seconde guerre mondiale (Connaissances Annexes 6).

Doit-on toujours chercher des raisons physiologiques à une inaptitude pour un cours d'EPS? S'il semble que ce fut le cas par le passé, aujourd'hui pose un problème nouveau, l'acceptation de son corps en tant qu'entité et de l'image qu'il renvoie aux autres élèves. Comme le dit J. Fleury (Biblio 10) : «considérer le problème de la dispense en EPS du seul point de vue médical, c'est omettre que la dimension psycho-sociologique influe sur le comportement des élèves».

Ainsi, là encore nous sommes confrontés à l'importance de la dimension affective dans les apprentissages, attachée ici à la dimension corporelle. Il semblerait d'une part que les représentations sociales du corps soient inhibitrices, et que d'autre part, les filles soient plus touchées par ce processus. Ces représentations inhibitrices le sont encore plus dans des APSA où le corps est plus ou moins dénudé (piscine, danse...), dévoilant ainsi facilement à l'autre son aspect réel. Les élèves dispensés ont en général une perception négative de leur corps. Leur relation affective corporelle est soit absente, soit inhibée. Ils vivent assez mal les transformations que leur corps subit. Celui-ci est un objet donné en pâture au regard de l'autre et vulnérable à ses jugements. A l'opposé, les non dispensés parlent plus facilement de leur corps en terme plus général, et ont mieux vécu ses modifications. Or comment

éviter ces jugements si ce n'est par l'inaptitude, ou devrions-nous dire plutôt, la dispense, car il s'agit bien là d'une véritable dispense.

Laquelle entre l'EPS sportive, militaire, médicale et didactique peut prétendre utiliser la dimension affective dans sa démarche éducative ? C Pujade Renaud (Bilio 11) s'est rebellée contre toutes ces formes d'EPS qui dit-elle ne peuvent qu'entraîner des blocages corporels et affectifs. Elle présente les travaux qu'elle a initié avec le Groupe de Recherche en Expression Corporelle (GREC) qui s'inscrivent en faux contre l'idéologie et les méthodes traditionnelles de l'EPS. Pour elle, seule l'expression corporelle peut permettre aux étudiants en STAPS de mieux connaître leur propre corps et ainsi soulager les blocages corporels et affectifs des élèves auxquels ils auront à faire. Ils seront ainsi aptes à sentir l'effervescence créatrice de l'élève et à tolérer les émotions de toutes sortes. L'expression corporelle à l'intérieur de l'EP confère au corps un autre statut que celui de corps-machine où l'on cherche à mesurer la performance. C. Pujade Renaud pense que l'Expression Corporelle peut servir d'articulation entre l'EP et l'éducation artistique, et peut lutter contre l'inégalité des chances scolaires, inégalités accentuées par le privilège du langage verbal.

Combien de cursus en STAPS intègrent-ils l'Expression Corporelle dans leur programme ?

C. Pujade Renaud milite pour une éducation de type Von Laban (Connaissances annexes 7), c'est-à-dire une éducation corporelle au sens large.

La pratique de l'EPS ne va pas modifier fondamentalement les représentations corporelles, mais elle doit éviter, dans un premier temps, les situations qui les rendent plus délicates et dans un second temps développer des activités physiques, comme les activités d'expression peut-être, qui rendraient plus facile cette période de bouleversements corporels de l'adolescent. Le professeur d'EPS a un rôle primordial à jouer dans son intervention pédagogique. Il doit se rendre compte que des critères d'ordre plastique influencent beaucoup le comportement des élèves en cours et par la même les mettent en situation de réussite ou d'échec. Il doit apprendre à gérer ces problèmes d'ordre affectif, afin de rétablir la relation au corps défaillante.

## X] CONCLUSION :

L'activité physique et sportive n'est pas purement et simplement une activité qui utilise uniquement la motricité corporelle. Elle se manifeste en fait le plus souvent par des craintes, des appréhensions et des désirs. Peur de plonger, de mettre la tête sous l'eau, peur de perdre la balle, désir de gagner, de réussir... Les sentiments et les émotions ont une place privilégiée et prépondérante. Le pédagogue ne doit pas les évincer sous prétexte qu'il ne les comprend pas, ou ne veut pas les comprendre. L'échec dans une activité sportive, est souvent immédiatement relié à des maladroitures d'ordre technique. Cependant, ces troubles de la motricité sont très souvent liés à une mauvaise représentation du schéma corporel, induit lui-même par des troubles affectifs. En effet, Bettelheim a montré que des anomalies importantes dans l'attitude affective maternelle peuvent provoquer chez l'enfant de graves perturbations dont la lourde symptomatologie corporelle traduit des effets sur le corps lui-même. Le pédagogue se doit donc de s'occuper du corps de ses élèves pour tenter de rétablir la relation au corps qui fait défaut. Ainsi, un autre échange affectif s'instaure entre le professeur et l'élève par le biais de l'intérêt corporel porté par l'enseignant à travers la pratique des APSA. Cet échange a pour but de rétablir un autre lien affectif entre l'élève, son corps et les autres. Comme l'écrit G. Missoum : « en intervenant sur le corps, l'enseignant fait résonner en profondeur la personnalité de l'élève, ses premières expériences corporelles infantiles, ses manques, ses carences, ses angoisses mais aussi ses désirs et ses attentes » (Biblio 12).