

---

## Emotions des élèves et apprentissages scolaires

Une revue de la littérature portant sur l'enseignement de l'EPS

*Student emotion and learning. A review about PE teaching*

Jérôme Visioli

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/7218>

DOI : [10.4000/trema.7218](https://doi.org/10.4000/trema.7218)

ISSN : 2107-0997

### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### Référence électronique

Jérôme Visioli, « Emotions des élèves et apprentissages scolaires », *Tréma* [En ligne], 57 | 2022, mis en ligne le 01 mai 2022, consulté le 12 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/7218> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.7218>

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 mai 2022.

Tréma

---

# Emotions des élèves et apprentissages scolaires

Une revue de la littérature portant sur l'enseignement de l'EPS

*Student emotion and learning. A review about PE teaching*

Jérôme Visioli

---

## Introduction

- 1 « La classe est l'environnement dans lequel enfants et adolescents passent près de 50 % de leur temps d'éveil. Considérer comment cet environnement peut contribuer au développement émotionnel apparaît nécessaire pour favoriser l'apprentissage » (Tornare & Pons, 2019, p. 5). Si les émotions ont longtemps été pensées comme des perturbations pour les apprentissages des élèves à l'école, les travaux en sciences humaines montrent désormais des relations beaucoup plus complexes (Cuisinier, Tornare & Pons, 2015). Premièrement, les émotions sont envisagées comme des ressources pour l'engagement des élèves, reconnu comme le facilitateur principal de l'apprentissage (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez et Forrest, 2010). Deuxièmement, les émotions semblent jouer un rôle essentiel au cœur des apprentissages (Pham Quang, 2017), en influençant les processus cognitifs comme l'attention ou la mémorisation (Denervaud, Franchini, Gentaz & Sander, 2017). Troisièmement, les émotions constitueraient un ingrédient majeur pour favoriser un plaisir d'apprendre susceptible de perdurer dans le temps (Meirieu, 2014). Quatrièmement, en lien avec des enjeux de formation du futur citoyen sachant gérer sa santé (stress, *burn-out*, mal-être, bien-être...) (Pourtois & Mosconi, 2002), les relations entre émotions et apprentissage s'inscrivent dans le développement de l'intelligence émotionnelle et de l'empathie (Zanna & Jarry, 2018). Ces constats relativement unanimes, qui révèlent l'importance pour les enseignants de prendre en compte les émotions des élèves en lien avec les apprentissages scolaires, ne peuvent masquer la diversité des perspectives d'analyse des émotions.
- 2 Cette multiplicité d'approches explique d'ailleurs pourquoi il est si difficile de cerner le concept d'émotion. Pour la majorité des auteurs (par ex. Damasio, 2003), l'émotion

émane d'une expérience de plaisir ou de douleur, indissociable du caractère attractif ou répulsif des événements pour l'individu. Le bien-être ou le mal-être est provoqué par l'apparition ou la disparition d'événements désirables ou douloureux, ou encore par le fait qu'on s'attend à ce que de tels événements surviennent. Il y a également convergence autour de l'idée que l'homme procède à une appréciation (Lazarus, 1999) largement inconsciente des événements en fonction de ses intérêts personnels. Ce processus d'évaluation est à la source de toute émotion et détermine le contenu qualitatif de l'expérience émotionnelle, ainsi que son intensité. Enfin, malgré des divergences théoriques, la plupart des chercheurs s'accorde à définir les émotions comme un phénomène multi-componentiel (Sander et Scherer, 2009), c'est-à-dire composé de plusieurs éléments interdépendants : (a) des comportements expressifs (expression du visage, intonation de la voix, gestes ou postures du corps, etc.), (b) des évaluations cognitives ou « appraisal » (évaluation des événements de la situation...), (c) des réactions physiologiques (battements du cœur, flux sanguin...), (d) des tendances à l'action (attaque, évitement, fuite...) et (e) l'expérience subjective (ou sentiments subjectifs), c'est à dire ce qu'on pense ou dit ressentir. Finalement, les émotions apparaissent comme des processus complexes ayant une influence majeure dans l'activité humaine, notamment lors des apprentissages.

- 3 Les enjeux d'analyser les émotions des élèves ne sont évidemment pas cloisonnés à un contexte particulier et/ou à une discipline scolaire. Chaque discipline peut être considérée comme un espace de vie et d'émotions, source d'une expérience qui accompagne les apprentissages (Reuter, 2016). Néanmoins, il est possible d'avancer que « *la passion, le plaisir, l'engouement, la joie de l'activité commune sont infiniment plus présents et palpables dans les leçons d'EPS que dans d'autres disciplines* » (Durand, 2001, p. 68). En effet, l'enseignement de cette discipline se déroule dans un contexte émotionnel spécifique, et « *rarement les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité. (...) Les élèves ressentent une pluralité d'émotions à chaque moment du cours d'EPS. Certaines sont plus spécifiquement liées au contexte scolaire, d'autres au contexte sportif, d'autres encore à la mise en jeu du corps* » (Gagnaire & Lavie, 2005, p. 57). Premièrement, les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) ne sont pas des objets sans résonances affectives pour les élèves, ce qui peut à la fois faciliter ou perturber les apprentissages moteurs en EPS. Deuxièmement, la diversité des lieux de pratique en EPS ouvre à une extrême richesse des interactions en classe et à une diversité de processus de coordination émotionnelle (Durand, 2001) qui impactent les apprentissages sociaux. Troisièmement, la relation pédagogique prend une coloration singulière en EPS, ce qui induit une mise en jeu particulièrement intéressante des émotions (Visioli & Petiot, 2019). Enfin, la mise en jeu du corps et la mise en scène du corps des adolescent(e)s sont au cœur des situations d'apprentissage proposées dans cette discipline scolaire (Debois, Blondel & Vettrano, 2007).
- 4 Finalement, les enjeux de s'intéresser aux émotions des élèves en EPS sont essentiels, tant en termes d'engagement dans les apprentissages, que pour favoriser des apprentissages réels et significatifs dans la pratique des APSA (Campo & Louvet, 2016), ou encore plus globalement pour participer d'une éducation émotionnelle dans l'action. D'ailleurs, les programmes actuels de l'EPS soulignent que « *les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages* » (extrait du programme du cycle 4, 2015). Alors qu'une récente revue de littérature (Teraoka, Ferreira, Kirk & Bardid, 2021) fait le point sur les recherches internationales sur la question, elle n'aborde pas les études menées en France et rend compte essentiellement d'approches

psychologiques qui sont largement dominantes. Dès lors, l'objectif de cette revue de littérature (Grant & Booth, 2009) est de faire état des recherches portant sur les relations entre les émotions des élèves en EPS et les apprentissages scolaires menées en France. Plus précisément, nous souhaitons rendre compte des différentes approches théoriques et méthodologiques utilisées, de l'avancée des résultats scientifiques concernant cette thématique, et des perspectives concrètes pour l'enseignement de l'EPS.

## Méthode

- 5 Cette revue de littérature est le fruit de cinq étapes. La première a consisté à interroger prioritairement les moteurs de recherche et les banques de données francophones (par exemple, Cairn), mais également internationales (par exemple, Science Direct) à l'aide de mots clés tels que « *student emotion* » ou « *emotion and learning* » afin de compléter le corpus. Dans une seconde étape, nous avons sélectionné au sein des articles obtenus grâce à la première étape ceux publiés par des chercheurs français depuis 2005 (date de parution de l'ouvrage de Luc Ria « Les émotions », qui est le premier à avoir vulgarisé les résultats de recherches sur l'enseignement de l'EPS), et qui plaçaient les émotions des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'EPS au cœur de leur objet, dès le titre. Le nombre limité de réponses nous a conduit à inclure au sein du *corpus* les articles ayant analysé les émotions des élèves de manière secondaire, comme un résultat et non comme un mode d'entrée. La troisième étape a consisté à lire attentivement chaque article afin de comprendre la définition singulière donnée aux émotions des élèves et à leurs liens avec les apprentissages. La quatrième étape a consisté à catégoriser de manière inductive les différentes perspectives d'analyse des émotions, notamment à travers les postulats épistémologiques et les méthodes utilisées par les auteurs. Quatre principales perspectives ont ainsi été identifiées (approche conative, psychanalyse, perspective située et approche psychosociologique). La cinquième étape a consisté à sélectionner au sein de chaque approche un article ayant pour objet principal les émotions des élèves dans le contexte de l'EPS en France. Ces articles font l'objet d'une focale dans le cadre de cette revue de littérature.
- 6 Ainsi, les sections suivantes présentent quatre regards sur les relations entre émotions et apprentissage : (1) La prise en compte de la « conation » des élèves au service des apprentissages : l'approche conative ; (2) Les arrêts d'apprentissage générés par les émotions inconscientes : l'approche psychanalytique ; (3) Le couplage entre les émotions et les apprentissages des élèves : l'approche située ; (4) Les inducteurs émotionnels et leurs effets sur l'apprentissage des élèves : l'approche psychosociale. Elles proposent une focale spécifique sur la compréhension des relations entre émotions et apprentissage, en s'intéressant à différents niveaux d'analyse (dimensions observables, inconscientes, préreflexives et réflexives). Aussi, nous avons fait le choix de les aborder en partant de l'analyse extrinsèque à l'analyse intrinsèque d'une part, et des niveaux les plus inconscients vers les plus réflexifs d'autre part (Vermersch, 1994). Chaque approche est présentée à partir de sa définition des relations entre émotion et apprentissage, de ses protocoles de recherche caractéristiques, de ses apports théoriques et de ses implications pour l'enseignement de l'EPS.

## La prise en compte de la « sensibilité » des élèves au service des apprentissages : l'approche conative

### Définition des relations entre émotion et apprentissage

- 7 Dans l'approche dite « biologique », l'idée fondamentale est que toute émotion est référée au bien-être et à son appréciation personnelle, culturelle et sociale. Si Descartes a établi une séparation entre corps et esprit (Damasio, 1995), Spinoza les a réunis, considérant que les émotions sont le fondement même de la survie de l'homme (Damasio, 2003). Le « conatus » de Spinoza est une force vitale (ou une puissance d'exister) intrinsèque et inépuisable, poussant chaque individu à persévérer dans son être et à agir en vue de cette fin. Il est l'élément dynamique, la nature désirante qui, au plus profond de chacun, constitue son énergie. Ribot (1986) a également posé le primat de l'affectivité dans la vie quotidienne des hommes par rapport à la rationalité. Au cours de l'expérience concrète, le conatus se spécifie chez chacun par le rapport émotionnel à des objets, des événements ou des êtres (Récopé & Bui-Xuan, 2007 ; Ria & Récopé, 2005). Or l'apprentissage résulte d'une adaptation personnelle dans un contexte culturel : apprendre, c'est vivre des expériences mémorables qui modifient le système de tendances préalables (Récopé, 2001). Autrement dit, la conation est l'inclinaison à agir dirigée par un système de valeurs incorporé, et débouche sur des apprentissages potentiels (Bui-Xuan, 2011). Elle contient aussi bien la motivation que la volonté ou le système des émotions. Cette approche propose un curriculum d'étapes conatives (émotionnelle, fonctionnelle, technique, contextuelle et expertise) pour modéliser les étapes d'apprentissage de l'élève en EPS.

### Protocoles de recherche caractéristiques

- 8 Selon Récopé, Rix-Lièvre, Fache & Boyer (2013), les émotions exprimées par un acteur font référence à des sentiments. Mais contrairement aux sentiments, les états émotionnels se développent souvent sans relation avec la conscience et s'intègrent dans l'action. Ainsi, les auteurs distinguent les motivations exprimées en dehors du contexte de l'action (le motif) et la mobilisation effective dans les situations (en référence à une cause mouvante à l'intérieur de l'action : la mobile), envisagée comme incontournable à prendre en compte pour favoriser les apprentissages en EPS. Dieu (2012) a proposé une méthodologie permettant de matérialiser le mobile sensible en tant qu'expérience corporelle *in situ*, sans recours à la conscience. L'actimétrie, qui mesure des accélérations sur les trois plans de l'espace (vertical, antéro-postérieur et médio latéral) lors de ses déplacements, permet d'obtenir des indicateurs du « sens du mouvement ». Plus globalement, cet outil génère des données objectives concernant l'activité physique et permet de situer le pratiquant dans un continuum des mobiles d'action au sein des étapes conatives. Ainsi, les émotions sont investiguées dans ce cadre à partir du recueil de données extrinsèques. Ce sont donc les composantes observables de l'émotion qui sont analysées, et non l'expérience émotionnelle.

## Apports théoriques concernant les relations entre émotions et apprentissage en EPS

- 9 Ce cadre d'analyse a donné lieu à plusieurs recherches en EPS, portant par exemple sur les souvenirs laissés aux élèves par leurs enseignants (Meyre, 2013) ou l'expérience corporelle des élèves et le sens du mouvement (Dieu, 2012). Une recherche récente (Dieu, Llana, Joing, Porrovecchio & Potdevin, 2020) avait pour objectif d'estimer l'effet des formats de pratique en badminton sur les émotions ressenties et la quantité de pratique des élèves en EPS. Les auteurs ont insisté sur la nécessité de comprendre les déterminants des émotions des élèves en proposant à 44 d'entre eux trois tâches différentes. Dans la première, la victoire individuelle était recherchée, stimulant le sentiment de domination ou la frustration. Dans la seconde, la victoire collective était promue, stimulant la rencontre, la convivialité et la coopération. Dans la troisième, conçue pour promouvoir le défi personnel, l'émotion recherchée était la transcendance. L'engagement dans les apprentissages des élèves a été mesuré en termes de plaisir déclaré (à l'aide d'un questionnaire) et d'activité physique mesurée à l'aide d'un accéléromètre. Les résultats n'ont indiqué aucun effet du type de tâche sur les émotions ressenties par les élèves, mais ont montré une différence significative en termes de quantité d'activité physique. Les élèves (surtout les garçons) ont témoigné d'un engagement accru dans la tâche collective. Ainsi, pour favoriser les apprentissages des élèves en EPS, il est essentiel de distinguer les motifs (engagement conscient, exprimé après l'action) et les mobiles (engagement spontané, exprimé par le corps pendant l'action) (Récopé *et al.*, 2013).

## Implications pour la prise en compte des émotions dans l'enseignement de l'EPS

- 10 Les résultats obtenus par les chercheurs de cette approche « bio-logique » alimentent les réflexions et propositions professionnelles développées au sein du « Groupe Plaisir » de l'Association pour l'enseignement de l'Education Physique et Sportive (AE-EPS). La démarche proposée est celle d'une « pédagogie de la mobilisation » (Lavie & Gagnaire, 2014) structurée en plusieurs étapes pour accompagner les élèves dans les apprentissages. L'enseignant gagne en premier lieu à (r)éveiller le plaisir d'agir des élèves, en exploitant dans ses choix didactiques différentes sources de plaisir liées à la pratique des APSA (notamment hédonisme, affiliation, auto-organisation), pour créer des conditions optimales d'engagement (Gagnaire et Lavie, 2005). Puis dans un deuxième temps, il s'agit progressivement de faire accepter aux élèves des sentiments d'insatisfaction ou de déplaisirs, incontournables dans un processus d'apprentissage (Gagnaire & Lavie, 2007). Plus globalement, l'enseignant gagne à être attentif aux émotions des élèves afin de les accompagner dans une dialectique satisfaction / insatisfaction, en manipulant avec vigilance les choix de situations d'apprentissage et l'adaptation des variables didactiques, pour viser l'émergence d'une envie d'apprendre (Lavie, Gagnaire & Lavie, 2011).

## Les arrêts d'apprentissage générés par les émotions inconscientes : l'approche psychanalytique

### Définition des relations entre émotion et apprentissage

- 11 La psychanalyse met l'accent sur la place de l'inconscient dans la compréhension de l'activité humaine, et souligne la nécessité de dépasser le visible pour s'intéresser aux émotions (Freud, 1927). Pour les chercheurs au sein d'une approche psychanalytique en contexte sportif (Brousse, Labridy, Terrisse & Sauret, 1997) ou scolaire (Blanchard-Laville, 2001), c'est principalement la parole qui est étudiée pour mettre en évidence les émotions générant des résistances dans les apprentissages réalisés. Ainsi, pour Labridy (2006), « *la psychanalyse donne existence et légitimité à ce qui est expulsé des savoirs dominants du temps et qui fonctionne comme leur point aveugle, leur résistance ou leur manque* » (p. 5-6). Dans cette perspective, la question est de libérer les émotions, notamment par la mise en mot (Montagne, 2021), et en particulier à l'adolescence. La leçon d'EPS peut alors être envisagée comme un des lieux d'éducation des poussées pulsionnelles des élèves qu'il s'agit de comprendre, tant pour le chercheur que pour l'enseignant. En effet, « *pour la psychanalyse, toute situation évoque des prototypes vécus durant l'enfance. Les émotions liées à ces situations anciennes viennent colorer la situation présente à des degrés divers* » (Blanchard-Laville, 2005, p. 54). Dans son étude sur les émotions en rapport avec les situations d'apprentissage, Montandon (2002) explique que seule une moitié des enfants interrogés trouve « *que les situations d'apprentissage produisent un vécu positif et que chez les autres, elles semblent provoquer un vécu négatif, voire ambivalent, soit l'indifférence* » (p. 48). Le cadre scolaire expose une partie d'entre eux à des troubles émotionnels qui les conduisent à rejeter les apprentissages. La psychanalyse tente de comprendre quelles sont les conditions à mettre en œuvre pour accompagner les élèves lors de ces « arrêts d'apprentissage ».

### Protocoles de recherche caractéristiques

- 12 La psychanalyse adopte une méthode clinique reposant sur des entretiens non directifs destinés à favoriser l'énonciation singulière du discours d'un sujet. Les élèves sont des « parlêtres », c'est-à-dire des êtres humains parlants (Lacan, 1975), qui agissent aussi sans penser, poussés par leurs émotions. Il s'agit alors, dans le cadre d'études de cas, de différencier le signifiant et le signifié dans ce qui est dit par les élèves. La signification d'un mot (sa valeur dans la syntaxe commune) est à distinguer de son poids subjectif pour celui qui l'emploie (Sauret & Albertini, 1995). Pour chercher ce qui fait sens pour celui qui parle, le chercheur engage sa subjectivité. Il propose son interprétation de ce qui est dit, en la rapportant aux corpus de savoirs théoriques de la psychanalyse. Ce sont donc dans les relations de paroles, à travers l'articulation d'une chaîne signifiante, et d'une suite de mots particuliers, qu'une forme de « vérité de corps toujours subjective » peut s'énoncer à la surprise de celui qui l'énonce. En effet, « *la psychanalyse ne lâche ni sur la parole, ni sur le corps et ses pulsions, cela constitue le cœur de son éthique* » (Labridy, 2006, p. 7). L'écoute et l'interprétation de la parole des élèves est donc le moyen privilégié pour accéder aux relations entre émotions et apprentissage.

## Apports théoriques concernant les relations entre émotions et apprentissage en EPS

- 13 Les travaux menés dans cette approche dans le cadre spécifique de l'EPS sont portés par un chercheur ayant analysé les émotions des enseignants (Montagne, 2009, 2014) et des élèves (Montagne, 2010, 2012, 2015). Par exemple, Montagne (2009) s'est intéressé aux « arrêts d'apprentissage en EPS », avec une focale sur les élèves qui se blessent ou qui ne progressent pas. Ces phénomènes émergeant dans les gymnases peuvent être vus comme des symptômes qui supposent des émotions enfouies, et qui signifient plus qu'ils ne montrent. Dans une première étude de cas, une élève (Nadine) a parlé de ses blessures à répétition en EPS. L'analyse a souligné qu'elle semblait user de blessures pour exprimer inconsciemment le sentiment qu'elle n'aime pas être interne au lycée, et concrétiser son désir d'en sortir à tout prix pour retrouver son milieu familial. Elle a affirmé « être la seule responsable de tous ces trucs », et de s'en servir « pour garder le contact avec (ses) mes parents », faire en sorte « qu'ils voient que l'internat c'est pas bon pour (elle) moi ». Nadine a exprimé la dualité des sentiments d'une adolescente vis-à-vis de ses parents. Il s'agissait pour elle de se séparer des siens, mais à sa manière, pas en étant interne à l'extérieur de la famille. La lecture interprétative de la parole a permis d'entendre une part de la valeur cachée que l'EPS peut avoir pour les élèves, et qui débouche nécessairement sur des arrêts d'apprentissage tant que les obstacles émotionnels n'ont pas été levés. Finalement, les effets des paroles adressées à autrui autorisent chez ces élèves une distanciation vis-à-vis de ce qu'ils vivent et de leurs émotions, et engagent potentiellement à un processus de transformation vers les apprentissages.

## Implications pour la prise en compte des émotions dans l'enseignement de l'EPS

- 14 Les résultats obtenus dans l'approche psychanalytique permettent d'envisager des pistes pour l'enseignement de l'EPS. Premièrement, pour espérer favoriser les apprentissages, les enseignants gagnent à absorber les débordements émotionnels des élèves, en développant une fonction contenant suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer ses réactions affectives, mais suffisamment ferme pour y résister (Labridy, 2006). Deuxièmement, il s'agit d'une invitation à donner la parole aux élèves sur les émotions ressenties en EPS, pour traiter le réel par le symbolique en envisageant le repérage de la satisfaction qu'ils recherchent dans l'interprétation de leur discours (Montagne & Labridy, 2011). Permettre aux élèves de parler de « ce qui les agite » peut les conduire à « agir autrement », et à se réengager dans les apprentissages. Les émotions des élèves en EPS sont difficiles à prendre en compte sans passer par l'écoute et l'interprétation de la parole (Montagne, 2021).



## Le couplage entre les émotions et les apprentissages des élèves : l'approche située

### Définition des relations entre émotion et apprentissage

- 15 L'approche de « l'action située » conduit à appréhender les aspects cognitifs et affectifs de l'action humaine dans un même mouvement d'analyse (Barbier & Galatanu, 1998). Selon Varela (1999), « *la raison est ce qui se produit à la toute dernière étape de l'émergence incessante de l'esprit. L'esprit est fondamentalement ce qui ressort de la tonalité affective inscrite dans le corps. (...) En fait, l'émotion est déjà fondamentalement cognitive* » (1999, p. 13). L'activité d'un acteur est le fruit d'un couplage entre lui et son environnement. Ce couplage est asymétrique, dans la mesure où l'acteur définit lui-même les éléments significatifs dans une situation, qui lui confère également des ressources pour agir. L'apprentissage résulte de ce phénomène d'adaptation à l'environnement, et ne peut être favorisé sans la prise en compte de l'expérience de l'acteur. Un des programmes de recherche les plus utilisés dans le cadre de l'EPS est le « cours d'action » (Theureau, 2006). Il vise à reconstruire les significations d'un acteur (enseignant ou élève) qui émergent de ses actions entreprises, de ses interprétations réalisées et de ses émotions ressenties. Inspirée de la sémiotique de Peirce (1978), cette approche permet donc de décrire la dynamique de l'activité selon le point de vue de l'acteur. Les auteurs ayant analysé les émotions dans ce cadre ont mis au jour l'omniprésence des dimensions affectives dans l'activité humaine (Ria, 2005). Concernant les élèves, les émotions sont considérées comme étant couplées au processus d'apprentissage, constituant de véritables embryons de nouvelles connaissances (Terré et al., 2016).

### Protocoles de recherche caractéristiques

- 16 Cette approche adopte une méthodologie basée sur des études de cas, consistant à filmer l'activité des élèves en classe, puis à réaliser un entretien d'autoconfrontation sur la base de cet enregistrement vidéo. Il consiste à leur demander de décrire et de commenter minutieusement leurs actions, leurs préoccupations, leurs connaissances et leurs émotions. L'hypothèse à l'origine de cette méthode est celle de la « conscience pré-réflexive » (Theureau, 2006). Tout individu serait capable de commenter, montrer, ou encore mimer les éléments significatifs pour lui, moyennant des conditions favorables. Le niveau significatif et exprimable *a posteriori* des émotions ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des niveaux biologiques, cognitifs, et psychologiques des émotions. Il permet par contre de décrire qualitativement leur dynamique en situation, leurs contenus de signification pour les acteurs, et plus largement leur rôle au sein de l'activité humaine. Ria & Durand (2001) soulignent qu'un observatoire des émotions dans le programme de recherche du « cours d'action » n'a pas pour objet d'isoler le flux émotionnel, mais au contraire de pouvoir l'étudier en relation avec les autres composantes de leur activité.

## Apports théoriques concernant les relations entre émotions et apprentissage en EPS

- 17 L'approche située s'est développée en EPS à partir d'études ciblant l'expérience et les émotions des enseignants novices (e.g. Ria, Sève, Saury, Theureau & Durand, 2003) ou experts (e.g. Visioli & Petiot, 2017), puis plus récemment celles des élèves. Plus précisément, les recherches se sont intéressées à l'impact des émotions ressenties sur la construction de nouvelles connaissances (Terré, Saury & Sève, 2013 ; Terré, Saury & Sève, 2016). Dans une étude datant de 2013, Terré *et al.* se sont intéressés aux émotions d'élèves lors d'une séquence de kayak de mer. Les situations étudiées s'inscrivaient dans le projet « Kayak arctique » articulant deux disciplines scolaires (EPS et français). Pour la partie EPS, deux objectifs d'apprentissage étaient poursuivis par l'enseignant. Il s'agissait de progresser dans la pratique de l'esquimautage et d'adopter les déplacements et la culture des *inuits*. Les résultats ont révélé que l'activité des élèves était orientée par trois modes d'engagement : (1) donner du sens à l'émotion ressentie ; (2) entretenir l'émotion ressentie ; (3) atténuer l'émotion ressentie. Or, ces préoccupations des élèves étaient indissociables de la construction de connaissances. Cette étude accredit l'idée selon laquelle les émotions, qu'elles soient ressenties comme agréables ou désagréables, jouent un rôle central dans la façon dont les élèves définissent leur propre situation et dans le processus d'apprentissage. Elles peuvent amplifier les expériences et constituer, en elles-mêmes, des éléments de connaissance.

## Implications pour la prise en compte des émotions dans l'enseignement de l'EPS

- 18 Les résultats obtenus dans le cadre d'une approche située ouvrent de nouvelles perspectives d'enseignement et d'apprentissage en EPS. Ils débouchent sur la conception et l'exploitation d'environnements de pratique en fonction de leur potentiel à générer des expériences fortes en émotion, *a priori* favorables à des apprentissages signifiants pour les élèves, sous le terme « *Affective Learning Design* » (Headrick, Renshaw, Davids, Pinder, & Araújo, 2015). Il s'agit de susciter des émotions saillantes dans l'expérience des élèves tout en leur donnant l'occasion de les interpréter afin qu'ils construisent de nouveaux éléments de connaissance, puis de générer des engagements durables liés à des émotions agréables pour favoriser la construction de connaissances pérennes. Plus précisément, Terré (2016) invite l'enseignant à s'engager dans une démarche en plusieurs temps (Terré, 2016) : (a) exploiter les émotions comme amplificateurs d'expérience ; (b) enquêter sur les émotions des élèves ; (c) éveiller et transformer les sensibilités des élèves ; (d) doser la distance émotionnelle entre les expériences des élèves dans les environnements d'apprentissage et dans les pratiques cibles (Durand, 2008) ; (e) encourager les élèves à raconter leurs expériences émotionnelles grâce à l'ouverture d'espaces de débriefing (Rimé, 2005).

## Les inducteurs émotionnels et leurs effets sur l'apprentissage des élèves : l'approche psycho-sociale

### Définition des relations entre émotion et apprentissage

- 19 Les recherches menées dans une perspective psychosociologique cherchent principalement à identifier comment les comportements, cognitions et affects sont déterminés par les interactions entre individus ou bien entre les individus et le contexte social. Cette approche cherche à saisir les mécanismes cognitifs déterminant fortement les comportements (représentations, stéréotypes, attributions), la nature des relations interpersonnelles (compétition, coopération, domination), mais aussi leur rapport avec le développement et l'apprentissage (Dupont, Delens, Tessier, Cogérino & Lafont, 2010). Certaines recherches menées dans cette approche ont explicitement ciblé la question des émotions. Par exemple, Tessier et Mascret (2016) s'intéressent aux émotions d'accomplissement (e.g., plaisir, fierté, anxiété, espoir) en lien avec les buts d'accomplissement (i.e., buts de maîtrise et de performance), en exploitant le développement récent de la théorie contrôle-valeur (Pekrun, 2006) qui a permis l'intégration de ces deux concepts dans un modèle unique mettant en évidence des relations de déterminismes réciproques. Néanmoins, la grande majorité de ces travaux ont été menés dans des disciplines académiques et non en EPS. D'autres recherches menées dans cette approche ont explicitement ciblé la question des émotions, en tentant de discerner leurs inducteurs (ce qui les génère) mais aussi leurs effets (notamment sur les apprentissages scolaires). Par exemple, l'approche sociocognitive développée par Lazarus (1991) est l'une des plus influentes. Selon cet auteur, « *une théorie de l'émotion est une théorie de la manière dont la motivation et la cognition produisent des émotions dans des situations d'adaptation significantes* » (Lazarus, 1991, p. 352). Il insiste sur l'étroitesse des liens entre l'émotion, la cognition et l'environnement. Selon lui, les interactions entre l'environnement et un individu sont susceptibles d'affecter son bien-être, et comporteraient une signification émotionnelle potentielle. Les émotions induites par ces interactions déboucheraient alors sur une ou plusieurs actions de l'individu destinées à rétablir et/ou maintenir des conditions optimales de bien-être. Lazarus (1999) estime que le processus premier de l'émotion est l'évaluation (ou *Appraisal*), entendu comme un processus prenant en compte l'importance subjective de la situation pour l'individu.

### Protocoles de recherche caractéristiques

- 20 Dans cette approche, les protocoles de recherche reposent majoritairement sur le recueil de données quantitatives à partir de questionnaires. Par exemple, le modèle de la zone individuelle optimale de fonctionnement (IZOF) est un outil spécifique au contexte sportif, qui décrit la relation entre les expériences émotionnelles et la performance. Initialement développé par Hanin (2000), il a donné lieu à des questionnaires utilisés pour appréhender les émotions des élèves en EPS (Robazza, Bortoli, Carraro & Bertollo, 2006). En contexte francophone, Delignières & Perez (1998) ont validé un outil pour évaluer le plaisir perçu par les élèves lors de la pratique des activités physiques et sportives. Il a été repris notamment par Lentillon-Kaestner & Patelli (2016), avec pour objectif d'étudier les effets des formes de groupement sur le

plaisir des élèves en EPS. Des approches plus qualitatives ont également été mises en œuvre. C'est le cas de la méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954), qui consiste à questionner des acteurs au sujet de moments à forte tonalité émotionnelle. L'incident critique est, depuis une vingtaine d'années, une technique utilisée par des chercheurs en contexte sportif et scolaire (Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006 ; Petiot, Visioli & Desbiens, 2017). Ces récits d'expérience recueillis débouchent sur l'identification inductive des inducteurs émotionnels, c'est-à-dire des sources de l'émotion ressentie en termes de perception par l'individu, dans le but de proposer des pistes permettant aux enseignants de favoriser l'émergence d'émotions positives favorables aux apprentissages.

## Apports théoriques concernant les relations entre émotions et apprentissage en EPS

- 21 La majorité des études publiées à l'international s'inscrit dans une approche psychosociologique de l'émotion. Certains auteurs ont ainsi analysé l'influence de séquences de fitness et de football sur les émotions des filles en EPS (Lodewyk & Muir, 2017), l'impact de l'intervention de l'enseignant et de la valeur du contenu d'apprentissage sur les émotions des élèves (Simonton et al., 2017), ou encore les effets de jeux coopératifs ou d'opposition sur le développement émotionnel en EPS (Zamorano-Garcia, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso & Zamorano-Garcia, 2018). En se basant sur l'expérience de près de 400 élèves français, Petiot *et al.* (2014) ont dégagé une taxonomie de huit inducteurs émotionnels des élèves en EPS à partir de la méthode des incidents critiques. Les élèves ont raconté, à l'écrit, le moment le plus marquant qu'ils ont vécu en EPS, positivement ou négativement. L'inducteur regroupant le plus d'incidents critiques faisait référence à la perception de l'enseignant d'EPS, notamment à ses comportements interpersonnels à l'égard des élèves. Certains élèves attribuent à leur enseignant un réel pouvoir de motivation pour la pratique des APSA, suggérant l'influence importante qu'il peut exercer sur leurs apprentissages. D'autres, à l'inverse, ont souligné l'impact négatif de comportements d'enseignants perçus comme dévalorisants, sur leurs émotions, mais aussi leur volonté d'apprendre en EPS. Cette prépondérance des dimensions relationnelle dans les émotions ressenties par les élèves a été corroborée par une étude récente, questionnant des anciens élèves sur un moment marquant vécu en classe et impliquant leur « meilleur enseignant d'EPS ». Les deux tiers des participants ont relaté un incident critique relevant directement de la relation entretenue avec l'enseignant (Visioli & Petiot, 2021).

## Implications pour la prise en compte des émotions dans l'enseignement de l'EPS

- 22 Les résultats obtenus dans l'approche psychosociologique permettent d'envisager des pistes pour l'enseignement de l'EPS. D'une part, ils rappellent à quel point les émotions des élèves peuvent être influencées par leur enseignant, à travers ses comportements interpersonnels, ses modes d'évaluation, ses exercices ou ses modes de groupement proposés, *etc.* en vue de créer un environnement d'apprentissage stimulant (Visioli & Petiot, 2021). D'autre part, l'exploitation de récits d'expérience rédigés par des élèves constitue une ressource intéressante dans le cadre de projets interdisciplinaires afin de

cerner leur perception des situations de classes, mais aussi de les engager dans le développement d'une intelligence émotionnelle (Goleman, 1996). En effet, certains auteurs dans le champ de l'EPS (Pasquier & Paulmaz, 2004) proposent d'enseigner aux élèves à identifier leurs états émotionnels (repères corporels, repères sur les états mentaux...), à identifier ce qui les génère (ce qui a trait à l'activité support, à la relation aux autres, au contexte...), et à mieux les gérer (stratégies de coping, relaxation, respiration...). Apprendre aux élèves à reconnaître, comprendre et réguler leurs émotions, mais également à prendre en compte celles d'autrui pour s'y adapter avec empathie, apparaît comme un enjeu essentiel pour l'EPS (et plus globalement pour l'école) dans l'optique de la formation du citoyen de demain (Visioli, 2022).

## Conclusion

- 23 L'objectif de cet article était de dresser une revue de la littérature des recherches réalisées en France portant sur les relations entre émotions des élèves et apprentissages scolaires en EPS. Chaque perspective théorique offre une focale spécifique sur la compréhension de ces relations, en s'intéressant à différents niveaux d'analyse (dimensions observables, inconscientes, préréflexives et réflexives). Il faut souligner que le choix d'envisager ces différentes approches développées en France a pour limite de ne pas mettre en évidence le nombre important de travaux réalisés dans une perspective psychosociale à l'international, avec une diversité de modèles théoriques mobilisés (Teraoka, Ferreira, Kirk & Bardid, 2021). Il y a par contre à l'évidence une complémentarité entre les études menées en France et à l'étranger, qui ouvre à un processus d'enrichissement réciproque particulièrement intéressant.
- 24 L'analyse de la littérature ouvre à plusieurs perspectives de recherches prometteuses. Premièrement, le développement de l'articulation de données hétérogènes (Adé, Gal-Petitfaux, Rochat, Seifert & Vors, 2020) pourra certainement permettre de gagner en complexité dans l'étude des émotions, en documentant simultanément différentes facettes des émotions dans l'activité des élèves.
- 25 Deuxièmement, dans le prolongement des travaux de Norman (2004), pour qui la relation que l'homme entretient avec son environnement est émotionnelle, il semblerait intéressant d'approfondir les relations entre les émotions ressenties par les élèves et les dimensions architecturales (Hebert & Dugas, 2019), la matérialité et les objets. En effet, les enseignants développent une activité d'ergonomie et de « designers » afin d'accompagner les élèves vers les apprentissages, qui peut pleinement intégrer les émotions (Terré, 2016).
- 26 Troisièmement, l'étude des relations entre émotions et savoirs développées dans le champ de la didactique clinique concernant les enseignants (Carnus, 2010) mériterait d'être adaptée aux élèves afin de mieux comprendre certaines résistances dans le processus d'apprentissage. En effet, l'activité des élèves traduit un rapport au savoir singulier qu'il s'agit de prendre en compte pour faire émerger un plaisir d'apprendre.
- 27 Quatrièmement, dans le prolongement des réflexions de Dumouchel (1999), des recherches ultérieures pourraient creuser la question des processus de coordination émotionnelle entre les élèves (et l'enseignant) au sein d'une classe. En effet, dans une revue de littérature sur les enseignants, Visioli *et al* (2015) montrent l'émergence d'un intérêt pour la compréhension de ces processus collectifs de contagion émotionnelle.

- 28 Cinquièmement, il semblerait intéressant de porter une attention particulière aux émotions des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, l'intervention auprès de ces publics spécifiques s'accompagne très souvent d'un effet d'amplification des interactions affectives en classe, entre plaisir, souffrance et indifférence (Pourtois & Mosconi, 2002).
- 29 Enfin, ces recherches invitent à différentes pistes pour l'enseignement de l'EPS, qui peuvent aussi être transposées aux autres disciplines scolaires (Molina, 2017). Tous les enseignants n'ont pas le même regard sur les émotions que vivent leurs élèves, tant au niveau de la capacité supposée à les distinguer que dans la prise de conscience de l'impact qu'elles peuvent avoir sur le fonctionnement scolaire et sur les apprentissages en particulier (Orlova, Ebner & Genoud, 2015). Alors que se développent des recherches sur les émotions des enseignants en EPS (Visioli, Petiot & Ria, 2015), cela pose à l'évidence la question des modalités d'intégration de la question des émotions des élèves dans la formation initiale et continue des enseignants (Espinoza, 2020). Comme le souligne P. Meirieu (2019), « nous sommes confrontés à la double nécessité de tenir l'émotion à distance et de ne pas en nier l'existence, ni comme obstacle ni comme vecteur des apprentissages » (p. 7).
- 

## BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Rochat, N., Seifert, L. & Vors, O. (2020). L'analyse de l'activité dans les situations sportives par l'articulation de données hétérogènes : Réflexions et perspectives au service de l'ingénierie de conception. *Activités*, 17-2. <https://journals.openedition.org/activites/5448>
- Barbier, J.M. & Galatanu, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. PUF.
- Bevans, K., Fitzpatrick, L., Sanchez, B. & Forrest, C. (2010). Individual and instructional determinants of student engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 399-416.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2005). Les émotions à l'aube de la vie psychique : apports de la psychanalyse. In L. Ria (Ed.), *Les émotions* (pp. 47-59). Revue EP&S.
- Brousse, M. H., Labridy, F., Terrisse, A. & Sauret, M. J. (1997). *Sport, psychanalyse et science*. PUF.
- Bui-Xuan, G. (2011). Le plaisir, un fait conatif total. In G. Haye (Ed.), *Le plaisir* (pp. 49-66). Revue EP&S.
- Campo, M. & Louvet, B. (2016). *Les émotions en sport et en EPS : apprentissage, performance et santé*. De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Cliopsy*, 4, 73-88.

- Cuisinier, F., Tornare, E. & Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E.*, 139, 527-536.
- Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Odile Jacob
- Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.
- Delignières, D. & Pérez, S. (1998). Le plaisir perçu dans la pratique des APS : élaboration d'un outil d'évaluation. *Revue STAPS*, 45, 7-18.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. & Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Dieu, O. (2012). Expérience corporelle et sens du mouvement : matérialisation via l'actimétrie du « contexte altéré par l'action » dans l'évolution du joueur de badminton. *Staps*, 98, 49-65.
- Dieu, O., Llana, C., Joing, I., Porrovecchio & Potdevin, F. (2020). Fun to engage or engage to have fun ? Study of different teaching formats in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 1326-1335.
- Debois, N., Blondel, L., Vetraino, J. (2008). *Les émotions en EPS : Comprendre et intervenir*. Revue EPS.
- Dumouchel, P. (1999). *Emotions : essai sur le corps et le social*, 15. Institut Synthélabo.
- Dupont, J.P., Delens, C., Tessier, D., Cogérino, G. & Lafont, L. (2010). Les approches psychosociologiques de l'enseignement. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention et EPS et en Sport : résultats de recherche et fondements théoriques* (pp. 247-255). Revue EP&S.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Revue EPS.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes », *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Espinoza, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en Education*, 41, 20-30.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Freud, S. (1927). *Essais de psychanalyse*. Payot.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. AEEPS.
- Gagnaire, P., Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In L. Ria (Ed.), *Les émotions* (pp. 58-66). Revue EP&S.
- Gagnaire, P., Lavie, F. (2007). *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité ?* AFRAPS.
- Gagnon, J., Martel, D., Brunelle, J.P., Toussignant, M. & Spallanzani, C. (2006). Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(9), 3-20.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligence émotionnelle*. Robert Laffont.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews : an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Hanin, Y. L. (2000). *Emotions in sport*. Human Kinetics.
- Headrick, J., Renshaw, I., Davids, K., Pinder, R.A., & Araùjo, D. (2015). The dynamics of expertise acquisition in sport : the role of affective learning design. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 83-90.

- Hébert, T. & Dugas, E. (2019). L'évaluation de la dimension architecturale des établissements scolaires récents. Enquête sur le ressenti des collégiens. *Tréma*, 52. <https://journals.openedition.org/trema/5460>
- Labridy, F. (2006). L'EPS : un des lieux d'éducation des poussées pulsionnelles. *Revue EP&S*, 320, 5-12.
- Lavie, F., Gagnaire, P. & Rossi, D. (2011). Le plaisir des élèves : un indicateur pour l'enseignant. In G. Haye (Ed.), *Le plaisir* (pp. 67-82). Revue EP&S.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion : A new syntheses*. Springer.
- Lentillon-Kaestner, V. & Patelli, G. (2016). Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 251-262.
- Lacan, J. (1975). *Réel, Symbolique, Imaginaire. Le Séminaire. 1974-1975*, livre XXII, non publié.
- Lodewyk, K. R. & Muir, A. (2017). High School Females' Emotions, Self-Efficacy, and Attributions During Soccer and Fitness Testing in Physical Education. *The Physical Educator*, 74(2), <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I2-7136>.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement.
- Meirieu, P. (2019). Entretien avec P. Meirieu par Régis Guyon. *Diversité*, 7-16.
- Meyre, J. M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *Staps*, 100, 77-87.
- Molina, V. (2017). Le bien-être à l'école et la lecture : stimuler la joie de penser en lisant. *Recherches & Education*, 17.
- Montagne, Y. (2009). Pourquoi les jeux traditionnels en EPS apaisent le « Tohu Bohu » dans les classes ? Propositions de réponses depuis la psychanalyse. *Staps*, 2(2), 57-75.
- Montagne, Y. (2010). Les arrêts d'apprentissage en EPS : Une manifestation du Sujet dans le gymnase. *Movement & Sport Sciences*, 3(3), 55-64.
- Montagne, Y. (2012). À l'école de l'*acting-out* : un autre regard sur les emportements des élèves. *Cliopsy*, 1(1), 99-117.
- Montagne, Y. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : l'intérêt des Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(1), 117-144.
- Montagne, Y. (2015). Le SK-8, comme symptôme d'un adolescent : regard psychanalytique et perspectives en EPS. *Staps*, 2(2), 73-83.
- Montagne, Y.F. (2021). *La parole*. Revue EP&S.
- Montagne, Y.F. & Labridy, F. (2011). Au-delà du plaisir : concevoir une autre satisfaction en EPS. In G. Haye (Ed.), *Le plaisir* (pp. 37-48). Revue EP&S.
- Montandon, C. (2002). Le monde émotionnel des enfants à l'école : Pauline, Laura, Nicolas, Sébastien et les autres. In J.P. Pourtois & N. Mosconi (Eds.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. PUF.
- Norman, D.A. (2004). *Emotional design. Why we love (or hate) every things*. Basic books Editions.



- Orlova, K., Ebner, J. & Genoud, P.A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires. *Recherche et formation*, 79.
- Pasquier, G. & Paulmaz, E. (2004). La gestion des émotions et les implications dans les apprentissages. *Les cahiers de l'académie de Nantes*, 31, 17-21.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Editions du Seuil.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Petiot, O., Desbiens, J.F. & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32, 4-37.
- Petiot, O., Visioli, J. & Desbiens, J.-F. (2017). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.
- Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. L'Harmattan.
- Pourtois, J. P. & Mosconi, N. (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. PUF.
- Récopé, M. & Bui-Xuan, G. (2007). Tendances, conations... Plaisir. In P. Gagnaire et F. Lavie (Eds.), *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité ?* (pp. 129-144). Coédition AEEPS – AFRAPS.
- Récopé, M. (2001). L'adaptation au cœur des apprentissages. In M. Récopé (Ed.), *L'apprentissage* (pp. 11-30). Revue EP&S.
- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Fache, H. & Boyer, S. (2013). La *sensibilité à*, organisatrice de l'expérience vécue. In Luc Albarello, Jean-Marie Barbier, Etienne Bourgeois & Marc Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage*, 111-134. PUF.
- Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. ESF.
- Ria, L. & Récopé, M. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. In L. Ria (Ed.), *Les émotions*, 11-30. Revue EP&S.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Collection « Pour l'action ». Revue EPS.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. & Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29, 219-233.
- Ribot, T. (1986). *La psychologie des sentiments*. Alcan.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. PUF.
- Robazza, C., Bortoli, L., Carraro, A. & Bertollo, M. (2006). "I wouldn't do it ; it looks dangerous" : Changing students' attitudes and emotions in physical education. *Personality and Individual differences*, 41(4), 767-777.
- Sander, D. & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Sauret, M.-J. & Alberti, C. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours. De l'intérêt de la psychanalyse*. Presses Universitaires du Mirail.
- Simonton, K. L., Garn, A. C. & Solmon, M. A. (2017). Class-related emotions in secondary physical education : A control-value theory approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 409-418.
- Teraoka, E., Ferreira, H. J., Kirk, D. & Bardid, F. (2020). Affective learning in physical education : a systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 1-14.

- Terré, N. (2016). « Affective Learning Design » en Education physique. In M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS : apprentissage, performance et santé*. De Boeck.
- Terré, N., Saury, J. & Sève, C. (2013). Emotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.
- Terré, N., Saury, J. & Sève, C. (2016). La construction de connaissances au cours d'expériences émotionnelles. *Recherches & Educations*, 15, 89-105.
- Tessier, D., & Mascret N. (2016). Buts d'accomplissement et Émotions d'accomplissement en Education physique et Sportive. In M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS : apprentissage, performance et santé*. De Boeck, 109-129
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- Tornare, E. & Pons, F. (2019). Les émotions : une ressource pour l'école. *Diversité*, 195.
- Varela, F. (1999). Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives. *Théorie Littérature Enseignement*, 17, 7-21.
- Visioli, J. (2022). Bien-être et émotions à l'école : et si Spinoza avait raison ? *Les cahiers pédagogiques*, 575, 17-18.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS*, 40, 31-63.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2019). La relation pédagogique : que d'émotions ! Dans J. Visioli (Ed.), *La relation pédagogique* (pp. 51-68). Revue EP&S.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2021). Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignant d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : un moyen de comprendre l'engagement à devenir enseignant ? *eJRIEPS*, 48.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, 40, 201-230.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Zamorano-Garcia, M., Gil-Madrone, P., Prieto-Ayuso, A. & Zamorano-Garcia, D. (2018). Generated emotions by various types of games in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Fisica y des Deporte*, 18(69).
- Zanna, O. & Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Dunod.

## RÉSUMÉS

Cette revue de littérature traite des relations entre les émotions des élèves et les apprentissages scolaires en EPS. Les recherches menées en France qui y sont présentées s'inscrivent dans quatre perspectives théoriques (approche conative, psychanalytique, située et psychosociologique). Nous insistons sur les fondements théoriques et méthodologiques de ces travaux, sur leurs principaux résultats concernant les relations émotions-apprentissages, et sur les pistes qu'ils ouvrent pour l'enseignement.

This review aims to analyse the relationships between students' emotions and learning in PE. Researches carried out in France presented there are part of four theoretical perspectives (conative, psychoanalytic perspective, situated and psychosociological approach). We insist on

the theoretical and methodological foundations of these researches, on their main results concerning emotions-learning relationships, and on the avenues for teaching.

## INDEX

**Mots-clés** : émotions, élèves, apprentissages, EPS

**Keywords** : Emotions, Students, Learning, Physical Education

## AUTEUR

**JÉRÔME VISIOLI**

Université Rennes 2