

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 15 | Juin 2026

A woman with a red and black backpack is standing in a forest, looking towards the trees. The scene is bathed in warm, golden light, suggesting a sunrise or sunset. The woman is wearing a white t-shirt and khaki pants. The forest is dense with green foliage, and the ground is covered in fallen leaves.

**LES APPROCHES SENSIBLES EN
ÉDUCATION PHYSIQUE**

Mots clés : Émotions | Éducation à | Expérience | Sensibilité | Durabilité



Jérôme Visioli

Maitre de conférences, Université de Bretagne Occidentale, Laboratoire CREAD (EA 3875), Brest, France.

jerome.visioli@univ-brest.fr



Teddy Mayeko

Maitre de conférences, Université CY Cergy Paris, Laboratoire EMA (EA 4507), Paris, France.

LES ÉMOTIONS, CENTRE DE GRAVITÉ DES « ÉDUCTIONS À » EN ÉDUCATION PHYSIQUE

QUAND L'EXPÉRIENCE SENSIBLE FONDE DES TRANSFORMATIONS DURABLES

Résumé : Cet article interroge la place des émotions dans les « éducations à » en Éducation Physique (EP). Les auteurs montrent que la transformation durable des élèves échappe à la transmission « froide » et rationnelle des savoirs scolaires. Ce sont d'abord les expériences corporelles, émotionnellement signifiantes, qui sensibilisent les élèves aux grands enjeux contemporains (environnement, santé, citoyenneté). A ce titre, l'EP apparaît comme un espace privilégié pour aider chacune et chacun à modifier son rapport au sensible. Plus concrètement, en s'appuyant sur les principes d'une « EP des émotions » ancrée dans la culture des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), l'article souligne, à travers une illustration dans le domaine des activités physiques de pleine nature (APPN), que le vécu et la prise en compte d'émotions fortes ouvre des opportunités pour éduquer les élèves « à l'environnement ». Il plaide enfin pour une articulation renouvelée entre apprentissages disciplinaires et finalités éducatives.

Former des élèves cultivés et sensibles aux enjeux du monde contemporain

L'école ne se contente plus de transmettre aux élèves des savoirs académiques. Depuis déjà plusieurs années, elle est chargée de multiples « éducations à » (santé, citoyenneté, environnement, numérique) visant à préparer les élèves aux nombreux enjeux et défis du monde contemporain (Fabre, 2014). Ces nouvelles missions invitent à repenser les finalités de l'école dans un projet plus global de formation de la personne. Dans ce contexte, l'éducation physique (EP) occupe une place singulière en raison de l'importance qu'elle accorde aux émotions et au développement de la sensibilité. Par les expériences corporelles qu'elle propose, les élèves éprouvent des émotions variées (peur, plaisir, joie, etc.) structurant leurs engagements dans les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), leurs interactions avec autrui, et déterminant en grande partie leurs possibilités d'apprentissage. Ainsi, entre une approche disciplinaire, attentive à la transmission d'un patrimoine culturel, et une approche curriculaire, balisée par de grands objectifs éducatifs (Delignières, 2021), nous pensons qu'il existe une « voie moyenne » au service de la sensibilité des élèves et du développement des compétences dans le domaine des « éducation à ». Ce tiers chemin est celui d'une « EP des émotions » ancrée dans la culture des APSA.

Les émotions, foyer de la sensibilité et centre de gravité des « éducations à »

Nos émotions jouent un rôle central dans l'apprentissage et, plus largement, dans la transformation du rapport que nous établissons aux choses et au monde. Par exemple, le philosophe et sociologue Hartmut Rosa (2018) montre que la relation résonante à la nature ne s'instaure pas par le biais de processus cognitifs. Plus subtilement, elle résulte d'expériences pratiques, supposant la mise en jeu d'un corps sensible, attentif au surgissement des émotions. Cette perspective fait de la sensibilité un ingrédient indispensable à la construction d'un lien plus authentique avec le monde. De manière analogue, Delignières (2021) estime qu'un changement d'attitude repose moins sur l'apport de nouvelles informations que sur le vécu d'expériences mémorables, susceptibles de créer une dissonance émotionnelle chez l'individu.

Finalement, ces deux discours ont pour idée commune d'inciter les enseignants d'EP à faire vivre aux élèves des expériences signifiantes, c'est-à-dire des tranches de vie émotionnellement et culturellement marquantes. Au-delà, les remarques formulées par ces auteurs peuvent être interprétées à la lumière du concept de marqueurs somatiques (Damasio, 1995), selon lequel les émotions vécues influencent durablement les décisions, l'engagement et l'activité future des individus. Ainsi, dans la suite de cet article, nous nous attacherons à montrer

que l'EP est un terrain d'étude privilégié du sensible, au sens où c'est l'une des seules disciplines scolaires qui engage aussi intensément les corps des élèves, en les confrontant à des situations génératrices de peur, de plaisir ou de joie. Dans ces conditions, le rôle de l'enseignant consiste à exploiter les vécus émotionnels des élèves afin de les aider à se transformer et à investir le domaine des « éducations à ».

Vers une « éducation physique des émotions » ancrée dans la culture des APSA

Nous militons pour une « EP des émotions ».

Concrètement, il s'agit d'une EP dans laquelle les enseignants se représentent l'activité de l'élève de manière holistique, en interaction constante avec le contexte, à travers un ensemble de composantes (motrices, énergétiques, cognitives et perceptives) dont les émotions constituent le fondement principal. Celles-ci sont envisagées non seulement comme la clef de voute des conduites motrices, mais également comme le centre de gravité des « éducations à ». L'enjeu pour l'enseignant est alors d'adopter une pédagogie et une didactique des émotions, favorisant de véritables apprentissages au sein des cycles d'APSA (Figure 1).

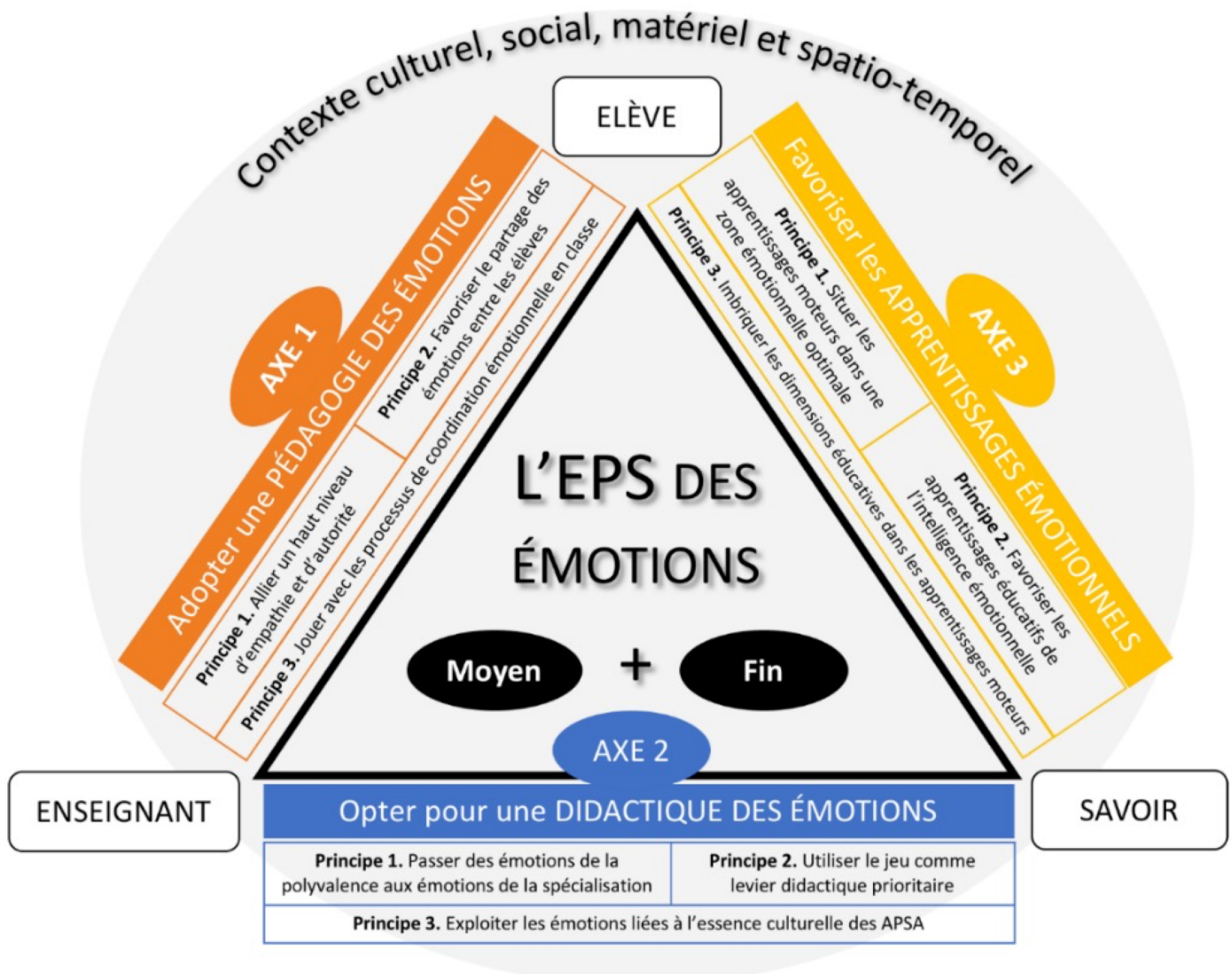


Figure 1. Modèle systématique d'une « éducation physique des émotions »

Simultanément, il s'agit de développer la sensibilité à soi, aux autres et à l'environnement, tout en construisant un goût durable pour la pratique physique. En outre, à travers ce modèle, nous postulons que les processus émotionnels, qu'ils soient individuels ou collectifs, déterminent fortement les choix et in fine la capacité à orienter convenablement sa vie. Pour illustrer l'importance que recouvrent les émotions dans le domaine des « éducations à », nous nous appuyons ici sur l'exemple de l'éducation à l'environnement.

L'exemple de l'éducation à l'environnement à l'école et en éducation physique

Les programmes officiels (MEN, 2019) assignent à l'éducation à l'environnement un double objectif : former l'esprit scientifique des élèves tout en développant leur relation sensible au monde. L'apprentissage ne se limite donc pas à l'appropriation d'une connaissance rationnelle ou désincarnée. Il vise à instaurer un lien durable et émotionnel avec l'environnement.

En EP, cette approche se concrétise notamment (mais

non exclusivement) à travers les activités physiques de pleine nature (APPN). A ce propos, Gottsmann et Guisnot (2024) soulignent qu'une entrée par les situations de vie confronte les élèves à des expériences corporellement marquantes, sources de partage et d'émotions. Si les APPN confrontent les élèves à des risques, le traitement opéré par l'enseignant leur garantit également des conditions de sécurité minimales. Cette dialectique, entre risque et sécurité, permet aux émotions de se déployer pleinement, dans une sorte de jeu transitoire où la confiance et la peur s'entremêlent. Ainsi, la conscience écologique ne se construit pas *ex nihilo*. Elle se tisse progressivement dans le vécu d'expériences corporelles intenses et émotionnellement signifiantes.

Sept principes d'une éducation physique des émotions : illustration par les activités nautiques

La Figure 2 articule sept principes, montrant comment l'EP peut accompagner les émotions de l'élève dans la pratique des APSA.

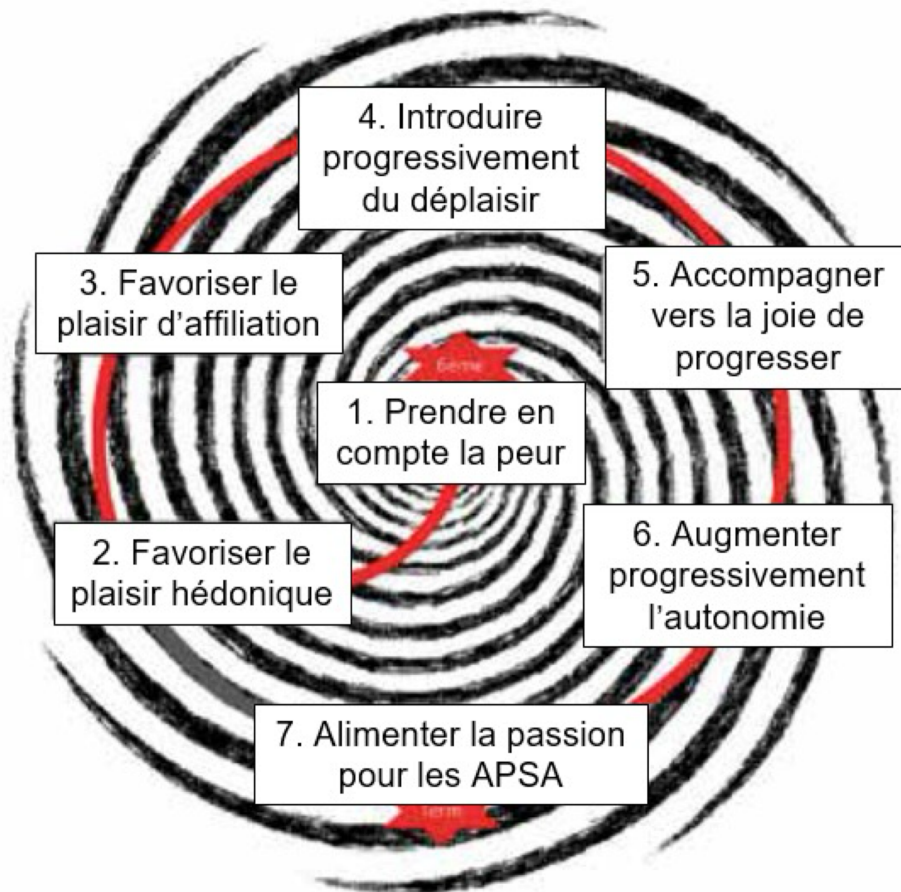


Figure 2. Principes pour une « éducation physique des émotions »

Principe 1 : Accompagner la peur pour construire la confiance

Il s'agit de comprendre les inducteurs de la peur, de créer une sécurité affective en respectant une certaine progressivité, d'adapter l'environnement et le matériel aux besoins des élèves, de favoriser la répétition en veillant à offrir du contrôle et un soutien pédagogique constant aux pratiquants (Visioli et al., 2025). L'apprentissage de l'esquimautage illustre ce principe : d'abord source d'angoisse, le geste devient sécurisant pour les élèves grâce à la progressivité, la répétition et l'adaptation simultanée du plan d'eau et du kayak. C'est ce cheminement qui contribue à transformer la peur induite par le milieu naturel en un sentiment de confiance en soi-même et en l'environnement, progressivement décuplé par la maîtrise technique.

Principe 2 : Cultiver le plaisir hédonique

L'objectif est de favoriser le plaisir immédiat et sensoriel de la pratique, en proposant des situations ludiques et motivantes. Il s'agit de comprendre les inducteurs du plaisir et de laisser l'élève évoluer dans sa zone de confort, tout en amplifiant graduellement son expérience à l'aide de variables didactiques appropriées. En kayak, par exemple, l'intégration de jeux traditionnels permet de mobiliser le corps de manière ludique, ce qui peut favoriser le plaisir hédonique et masquer les émotions négatives (Gagnaire & Lavie, 2005). Le plaisir éprouvé dans l'activité peut alors devenir un point d'ancrage affectif, favorisant l'envie de se connecter avec les milieux naturels.

Principe 3 : Cultiver le plaisir d'affiliation

Ce principe met l'accent sur le plaisir de partager et d'interagir avec les pairs. Il s'agit de créer des situations dans lesquelles les élèves vivent collectivement des expériences marquantes, favorisant notamment la coopération et la solidarité. En kayak, la confrontation au risque dans des activités collectives comme le kayak-polo, encourage les élèves à se soutenir mutuellement pour partager ensuite leurs réussites et leurs émotions. L'émotion partagée devient ainsi un moteur de cohésion, transformant le plaisir individuel en un apprentissage social et collectif (Terré & Jean, 2016). Plus encore, partagées dans un environnement naturel, ces émotions peuvent renforcer le sentiment d'appartenance à un monde commun qu'il importe de préserver.

Principe 4 : Introduire le déplaisir pour apprendre à se dépasser

Il s'agit de comprendre les inducteurs du déplaisir, de prendre en compte le potentiel et la sensibilité de chaque élève afin de proposer des tâches suscitant de l'insatisfaction. Les contraintes peuvent être modulées par le plan d'eau, la météo, le matériel, les trajectoires et l'incertitude. Une telle pédagogie (différenciée) joue sur la direction, la propulsion, l'équilibre, le support et les interactions entre les élèves. Plus encore, elle repose sur une dialectique satisfaction/insatisfaction qui constitue l'un des moteurs les plus importants pour cultiver le plaisir d'apprendre (Gagnaire & Lavie, 2005). Paradoxalement, les émotions à valence négative participent pleinement de l'éducation à l'environnement.

Principe 5 : Accompagner la joie de progresser

La joie s'éprouve dans la répétition et la variation des conditions de pratique, au sein de dispositifs signifiants et régulés (consignes, démonstrations, feedbacks, vidéos, tutorat). En kayak, la répétition des manœuvres dans des conditions changeantes (vent, courant, trajectoires) permet à l'élève de ressentir concrètement son évolution. De manière analogue, les retours vidéo et les échanges entre pairs renforcent cette prise de conscience. Ils nourrissent cette joie fondamentale liée au sentiment d'avoir progressé, laquelle peut marquer un attachement positif et durable aux pratiques réalisées en milieu naturel (Delignières, 2021).

Principe 6 : Développer l'autonomie et le sentiment de compétence

Il s'agit de proposer des espaces d'autonomie croissants au fil des leçons. En kayak, cela peut passer par la co-construction de parcours ou l'organisation d'un mini-raid nautique. Ces situations responsabilisent les élèves, en les amenant à gérer leur sécurité et à coopérer. Selon la théorie de l'autodétermination, satisfaire les besoins d'autonomie renforce la motivation intrinsèque et l'engagement durable (Carbonneau et al., 2016). Nous gageons que cette autonomie contribue également à responsabiliser les élèves dans leur manière d'habiter et de respecter les espaces naturels.

Principe 7 : Nourrir la passion et le rapport sensible à l'APSA

Comme le souligne Delignières (2021), une APSA, c'est d'abord une aventure humaine extraordinaire, une passion, et le progrès technique en est le moteur. Ce faisant, l'association sportive peut devenir un espace

privilegié pour entretenir cette motivation et renforcer l'attachement sensible à la pratique. Dans le cadre des APPN, elle permet de prolonger et d'approfondir les expériences vécues en EP, en multipliant les occasions de pratique au contact du milieu naturel. Aussi, travailler en synergie avec les clubs et développer des projets interdisciplinaires autour du milieu naturel est un moyen d'alimenter la passion et l'engagement durable des élèves.

Conclusion

Les émotions constituent le levier central et sensible des « éducations à ». Pour cette raison, les enseignants d'EP gagnent à s'intéresser à l'activité et à l'expérience des élèves, notamment en tâchant de prendre en compte leurs émotions. A nos yeux, c'est en combinant les objectifs de progrès moteur et sensible dans les APSA que l'on peut viser un processus d'éducation plus général.

Remarquons qu'au-delà de la seule question

environnementale, le domaine des « éducations à » tout entier (santé, citoyenneté, numérique) repose sur la capacité des enseignants à toucher la sensibilité des élèves avant de chercher à les convaincre rationnellement. C'est particulièrement vrai pour l'éducation à l'empathie, où les processus de coordination émotionnelle dans la classe (partage, reconnaissance et régulation des émotions) fondent la compréhension d'autrui et le vivre-ensemble.

Cette réflexion menée en EP peut également être transposée plus largement à une « École des émotions », favorisant la résonance des élèves (Visioli, 2022). Enfin, à travers cet article, nous invitons au développement de recherches permettant de documenter et d'évaluer de telles propositions, en étudiant l'activité des élèves et des enseignants dans les situations concrètes de classe.

Bibliographie

- Carbonneau, N., Paquet, Y., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Delignières, D. (2021). *On peut toujours penser autrement... l'École, l'université, l'Éducation Physique et Sportive*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions en EPS. In L. Ria (Ed.), *Les émotions*, 81-98. Paris : Revue EPS.
- Gottsmann, L. & Guinot, J. (2024). Education à l'environnement en EPS : perspectives transdisciplinaires. In D. Le Roy & M. Attali (Eds.), *L'interdisciplinarité*, 63-80. Paris : Revue EPS.
- Rosa, H. (2018). *La résonance : Sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Terré, N., & Jan, P.-D (2019). Apprentissage du risque en kayak de mer. In O. Petiot (Ed.), *Le risque*, 65-80. Editions EP&S.
- Visioli, J. (2022). Vers une « école des émotions » favorable à la résonance des élèves. *Administration et Education*, 176.
- Visioli, J., T. Mayeko, L. Simon-Malleret & H. Perez (2025). La peur en EPS. *Revue EPS*, 406.