

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 background is a dense forest of green trees.

**LES APPROCHES SENSIBLES EN
ÉDUCATION PHYSIQUE**

Mots clés : Corps sensible | Expérience corporelle | Intentionnalité | Normativité | Phénoménologie



Florian Godon

PRAG, STAPS, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, France.

florian.godon@univ-st-etienne.fr



Yannick Linossier

PRAG, STAPS, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, France.

« A.G.I.R. » EN ÉDUCATION PHYSIQUE

MODÉLISATION DE STRATÉGIES D'INTERVENTION FAVORABLES À L'INCORPORATION D'UNE « SENSIBILITÉ À » CHEZ LES ÉLÈVES

Résumé : L'approche sensible défendue par Michel Récopé conçoit la motricité sportive comme impulsée et dirigée par une « sensibilité à », condition première des apprentissages moteurs et de l'expertise. Dans ce cadre, l'auteur recommande, en éducation physique (EP), d'apprendre aux élèves à « agir » avant de « faire ». L'« agir », empli d'affectivité, renvoie à une mobilisation intense et orientée en situation, en réponse à cette « sensibilité à ». Prioritaire, l'« agir » donne ainsi du sens au « faire », qui regroupe les acquisitions techniques et tactiques culturellement ancrées dans l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA). Or, force est de constater que cette approche sensible de l'action n'a été que peu opérationnalisée sur le terrain par les enseignants d'EP, par manque probable de repères concrets d'intervention. Afin de combler ce déficit, cet article présente un modèle didactique, sous l'acronyme « A.G.I.R », visant à doter les enseignants de stratégies professionnelles favorables à l'incorporation d'une « sensibilité à » chez les élèves dans le cadre du champ d'apprentissage 4.

Dans le cadre d'une approche sensible de l'action initiée par M. Récopé (voir encadré scientifique), la motricité sportive est conçue comme impulsée par une « sensibilité à », dont la racine est affective. C'est cette dernière qui amène un pratiquant à être mobilisé intensément en situation, condition première de l'expertise, ce que Récopé et al. (2008) nomment « agir ». Par exemple, les volleyeurs experts ont incorporé une sensibilité à la rupture de l'échange les poussant à agir intensément (position ramassée et dynamique, jaillissements intenses, etc...) pour éviter que le ballon ne tombe dans leur camp. À l'inverse, de nombreux élèves en éducation physique (EP), n'ayant pas incorporé cette sensibilité à, restent peu mobilisés en situation (attitude passive, interventions

tardives, etc...). Ainsi, l'apprentissage précoce de gestes techniques défensifs comme la manchette risque de paraître relativement formel et dénué de sens pour ce profil d'élève. Ainsi, les enseignants d'EP gagnent à dépasser une centration initiale sur les acquisitions techniques (« le faire ») pour se focaliser d'abord sur « l'agir » des élèves, et sa sensibilité sous-jacente. L'enjeu est donc d'accorder une primauté à l'incorporation d'une sensibilité vitale à l'enjeu du jeu (Récopé et al., 2008). Ouvrant la voie à une mobilisation corporelle intense des élèves tout en orientant leur intentionnalité en situation, elle constitue une propédeutique indispensable aux apprentissages moteurs ultérieurs^[1].

Encadré scientifique : le concept de « sensibilité à »

Reprenant le concept de normativité (Canguilhem, 1952), Récopé (2006) développe une approche sensible en concevant l'action sportive comme organisée par un système de normes vitales incorporées, propres à chaque pratiquant, définissant des « sensibilités à » qui polarisent son engagement en situation. Un individu est sensible à tout ce qui est susceptible de satisfaire ou au contraire menacer ses normes vitales, l'inclinant à « agir », dans une recherche permanente de plaisir et d'évitement de la douleur (Ribot, 1896). La sensibilité est alors mobilisante au sens où elle est une *force* qui pousse l'individu à agir intensément, selon des mobiles affectifs, largement infra-conscients et s'imposant en situation^[2]. Mais, elle se définit également par une *direction* dans la mesure où elle oriente son intentionnalité^[3].

[1] L'agir donne ainsi du sens au faire.

[2] Ces mobiles se distinguent en nature de motifs mentalisés hors situation.

[3] L'intentionnalité se définit comme une intention ne pouvant être détachée de l'expérience in situ de l'acteur.

Les « volants brûlants » au badminton pour rendre sensible à la continuité de l'échange

Les élèves sont répartis par deux sur chaque demi-terrain. Chaque élève dispose d'un volant « enflammé » au départ. Le but pour chaque équipe est d'éviter « l'incendie de sa maison » en renvoyant un maximum de volants de l'autre côté du terrain et inversement en évitant qu'ils tombent dans leur camp.

Le jeu des « cinq îles » au football pour rendre sensible à la conservation du ballon

Les joueurs verts doivent visiter l'ensemble des « îles » bleues en conduite de balle sans subir les attaques de « requins » rouges dont le but est de faire sortir le ballon de l'aire de jeu. Les élèves ne se sentent donc « en sécurité » (évitement de la douleur) que lorsqu'ils se situent sur une « île ».

Figure 2. Exemples de recours à l'imaginaire pour incorporer une « sensibilité à »

évoque à ce titre la notion d'« émotion-choc » qui, se nourrissant d'un retentissement corporel intense, entraîne l'émergence de réactions échappant au contrôle volontaire : « le désordre prend en quelque sorte son indépendance et du même coup toute son inintelligibilité. L'agitation du corps » qui en découle pourrait alors déstabiliser la sensibilité initiale et participer à l'émergence d'une sensibilité nouvelle plus propice à l'apprentissage. Générer ce choc chez les élèves suppose de les confronter à des situations inédites, marquantes, dont le caractère « critique » les expose à une épreuve, un

désordre les poussant, dans l'instantanéité de l'action, à abandonner leur sensibilité initiale, devenue inopérante. Prenons l'exemple au football d'élèves sensibles à la conservation du ballon et non à l'exploitation du déséquilibre adverse. Bien souvent, à la récupération du ballon, le porteur de balle privilégie la conduite de balle à la passe : la progression collective est lente, favorisant un repli défensif de l'équipe adverse. Nous proposons alors la situation des « multi-cages » (Figure 3).

Les « multi-cages »

Les équipes jaunes et vertes affrontent ensemble l'équipe rouge : ils doivent, en supériorité numérique (8 joueurs), assurer la conservation du ballon. L'équipe rouge (4 joueurs) a le rôle, dès la récupération, de marquer dans l'une des six mini-cages disposées autour du terrain.

Figure 3. Exemple de situation permettant de générer un « choc » dans l'action

Le moment de récupération du ballon est ici vécu par les joueurs rouges comme critique car intensifié par l'infériorité numérique et la situation d'urgence. Face à la mise en place d'une forte densité défensive autour du porteur et la protection précoce des cibles, l'élève est saisi par cette situation subie inédite, et en même temps déstabilisé par l'impossibilité de sécuriser la possession du ballon. Par ce « choc du connaitre dans un tressaillement du corps » (ibid.), l'objectif est de bouleverser la sensibilité originelle pour en faire éclore une nouvelle, résolument tournée vers l'exploitation du déséquilibre adverse.

Dans un autre registre, M. Récopé et al. (2008) proposent la notion d'« épreuve-preuve ». Cette dernière consiste à confronter les élèves à une épreuve dont la réussite paraît à première vue facilement accessible. Pourtant, en faire réellement la preuve en réussissant la situation s'avère beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Le caractère inattendu de l'échec participe ainsi à générer ce « choc » favorisant l'abandon de la sensibilité initiale. Perdre à deux contre un en volley-ball, malgré un avantage apparent, est un exemple, parmi tant d'autres, favorisant ici l'incorporation d'une sensibilité à l'utilisation du partenaire et l'abandon d'une sensibilité au renvoi direct.

« Inciter » à agir ou comment orienter la sensibilité vers une direction efficace ?

Une autre condition, indexée sur la précédente qu'elle prolonge, consiste, au-delà du « choc », visant à déstabiliser la sensibilité initiale des élèves, à les inciter à agir dans une direction inédite et efficace. En effet, si la mobilisation des élèves doit initialement être impulsée par une force affective (une « e-motion »^[6]), encore faut-il que celle-ci soit canalisée et orientée pour prendre une direction prometteuse, au service de l'enjeu du jeu. La sensibilité étant, d'abord, « la faculté de tendre [vers]... » (Ribot, 1896), l'enseignant d'EP peut exploiter différents leviers pour orienter l'agir des élèves.

Tout d'abord, l'instauration de contraintes peut orienter l'intentionnalité des élèves, tout en délimitant leurs possibilités de perception et d'action. Faisons par exemple évoluer notre situation des multi-cages en y ajoutant une ligne médiane et la règle associée de marquer impérativement dans le demi-terrain opposé à la récupération du ballon. Là où le dispositif précédent visait à incorporer une sensibilité à l'exploitation du

déséquilibre adverse, cette nouvelle règle contraignante l'active et la précise en incitant l'élève porteur de balle à privilégier, en peu de touches de balle, une passe vers l'avant, première étape indispensable au déclenchement d'une contre-attaque efficace^[7].

Notons toutefois que les contraintes proposées au sein des situations endossent bien souvent la double fonction de « choc » et d'incitation à agir. Au football toujours, face à des élèves insensibles à la recherche de déséquilibre individuel, une contrainte idoine peut consister en l'interdiction pure et simple des passes vers l'avant dans la moitié défensive adverse. Cette contrainte désoriente l'agir des élèves (par la déstabilisation qu'elle provoque) tout autant qu'elle l'oriente dans la direction visée par l'enseignant : émerge alors une nouvelle intentionnalité, guidée par une intuition sensible inédite, reposant sur la recherche de création de danger par le dribble^[8]. De même, en tennis de table, constatant que certains élèves ne sont pas sensibles à la rupture de l'échange, l'enseignant peut introduire une consigne « (dés)orientante » suivant laquelle le serveur dispose seulement de trois frappes pour remporter le point. Sommé de trouver par corps des solutions motrices offensives pour rompre l'échange, l'élève en vient peu-à-peu à incorporer une nouvelle « sensibilité à ».

Par ailleurs, l'utilisation de « métaphores suggestives » (Quidu, 2014) et/ou de verbes d'action (Rabahi et al., 2013) marquants, peuvent trouver matière à résonance chez les élèves, et les incliner à agir dans la direction recherchée par l'enseignant. Ainsi, en rugby ou en football, l'enseignant pourra inciter les élèves à « transpercer », « perforer » le rideau défensif, afin de les rendre sensibles à la recherche de déséquilibre individuel. De même, en badminton, des verbes d'action comme, « fouetter », « piquer », « rabattre » ou « écraser au sol » le volant, aideront à l'incorporation d'une sensibilité à la rupture de l'échange par la vitesse.

« Réactiver » la sensibilité ou comment l'enraciner durablement ?

Enfin, la réitération d'expériences affectives marquantes et d'incitations à agir apparaît essentielle pour favoriser la réactivation et l'incorporation profonde et durable d'une « sensibilité à » par sédimentation progressive. Si le rôle de la répétition en matière d'apprentissage moteur n'est

[6] Littéralement, ce qui met en mouvement.

[7] Il est possible pour réduire la densité, de faire sortir les joueurs jaunes de l'aire de jeu en leur donnant le rôle d'appuis, utilisables par les deux équipes.

[8] Précisons qu'une nouvelle sensibilité ne remplace pas systématiquement une précédente, les deux pouvant cohabiter chez l'élève. L'expertise consistera ensuite à activer opportunément une sensibilité pour en inhiber une autre en fonction de la situation (Linossier & Godon, 2026).

plus à démontrer (e.g., Lage et al., 2015), nous souhaitons souligner sa dimension sensible : réactiver, à plusieurs reprises, la nouvelle sensibilité dans des contextes différents s'avère en effet indispensable pour la consolider et l'enraciner corporellement sur le long terme. L'enseignant d'EP gagne alors à inscrire dans la durée les stratégies d'intervention préalablement présentées (voir Figure 4 en tennis de table). Et, loin de se limiter à un travail ponctuel ou circonscrit à des situations ciblées, l'enjeu est de surexposer les élèves, tout au long de la séquence d'enseignement, à l'objet de sensibilité à

incorporer en le faisant transpirer (même s'il n'est présent qu'en toile de fond) de toutes les situations d'apprentissage vécues, et ce, même si la dominante y est technique. A titre d'exemple, permettre aux élèves de réactiver une sensibilité à la projection vers l'avant suppose d'inscrire en permanence une dimension d'urgence dans chacune des situations d'apprentissages proposées. L'instauration de comptes à rebours ou de compétitions temporelles entre équipes apparaissent ici comme des leviers privilégiés à utiliser.

Modèle didactique « A.G.I.R » pour favoriser l'incorporation d'une « sensibilité à » en EPS		
Démarches transversales aux APSA et systémiques	Leviers concrets (et transversaux) d'intervention pour l'enseignant	Illustration concernant l'incorporation d'une sensibilité à la rupture offensive de l'échange en tennis de table
<i>Affecter les élèves en amplifiant leur plaisir ou leur déplaisir pour les rendre sensibles à l'enjeu du jeu</i>	Par le système de score	Match en format « mort subite » dès que l'un des deux joueurs marque 2 points gagnants. Survaloriser les smashes qui conduisent au gain du point (10 points). Pénaliser les frappes envoyées dans une zone centrale matérialisée sur la table (-2 points).
	En recourant à l'imaginaire	La « bataille navale » : marquer 3 points gagnants dans chaque zone latérale pour « couler » l'adversaire.
<i>Générer un « choc » pour déstabiliser une sensibilité initiale</i>	En proposant des situations, inédites et « critiques »	Gagner un match en devant toujours conserver au moins un pied sous la table (interdiction de reculer).
	En proposant des « épreuves-épreuves »	Gagner un match en 15 points en marquant plus de 5 points gagnants face à un joueur assis sur une chaise (niv. 1), ou un joueur dont la demi-table adverse est réduite (niv. 2)
<i>Inciter à agir pour orienter l'intentionnalité motrice de l'élève</i>	Par des contraintes	3 frappes avec le service pour marquer le point ; interdiction de jouer dans une zone centrale matérialisée sur la table.
	Par des verbes d'action	« Déborder l'adversaire », « le mettre hors de portée » « Accélérer/descendre/rabattre/écraser la balle sur la table »
<i>Réactiver la sensibilité pour l'enraciner durablement</i>	Garantir une continuité, entre les SA, dans l'activation de la « sensibilité à » travaillée	Cibler la sensibilité à la rupture offensive de l'échange comme un objet d'enseignement traversant la séquence. Conserver l'essence des contraintes de jeu (listées ci-dessus) dans les différentes situations ciblées et complexes.

Figure 4. Illustration du modèle A.G.I.R en tennis de table

Conclusion

Ancrée dans une conception sensible de l'apprentissage, la présente contribution visait à formaliser des stratégies d'intervention transversales favorables à l'incorporation d'une « sensibilité à » chez les élèves. Nous espérons que les enseignants d'EP pourront s'emparer du modèle A.G.I.R dans le but de manipuler les expériences sensibles des élèves au service de leur progression motrice.

Pour conclure, malgré notre centration dominante sur l'« agir » des élèves, selon nous premier et prioritaire par rapport à l'acquisition d'un répertoire technique, le « faire », il nous semble indispensable d'envisager la

réciprocité et la codétermination entre ces deux éléments. Comment, par exemple, espérer rendre les élèves sensibles à la création de déséquilibre par le dribble s'ils n'ont pas préalablement acquis, sur un plan technique, une conduite de balle efficace ? C'est face à ce constat qu'il nous paraît indispensable d'aborder corollairement avec les élèves le développement de leur répertoire technique pour leur ouvrir la voie à l'apprentissage de nouvelles sensibilités. Ainsi, si nous avons insisté sur la dimension mobilisante de la sensibilité, il s'agit bien aussi de considérer que la motricité peut, en retour, s'avérer sensibilisante.

Bibliographie

- Canguilhem, G. (1952). *La Connaissance de la vie*. Paris : Hachette.
- Lage, G. M., Ugrinowitsch, H., Apolinário-Souza, T., Vieira, M. M., Albuquerque, M. R., & Benda, R. N. (2015). Repetition and variation in motor practice: A review of neural correlates. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 57, 132-141.
- Linossier, Y. & Godon, F. (2026). *Les sensibilités des élèves à l'épreuve du temps en EPS : Formalisation d'un « parcours sensible » en CA4*. Enseigner l'EPS.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Quidu, M. (2014). Faire l'expérience corporelle de la pluralité. *Movement & Sport Sciences*, 83, 49-66.
- Rabahi T., Fargier P., Rifai Sarraj A., Clouzeau C., & Massarelli R. (2013). Effect of Action Verbs on the Performance of a Complex Movement. *PLoS ONE*, 8(7).
- Récopé, M. (2006). *Normativité et sensibilité*. HDR, Université Blaise Pascal.
- Récopé, M. & Boda, B. (2008). *Raisons d'agir, raisons d'apprendre*. Paris : Editions Revue EP.S., 76.
- Ribot, T. (1896). *Psychologie des sentiments*. Paris : Alcan.
- Ricoeur, P. (1950). *Philosophie de la volonté*. Paris : Aubier.

