L'Education Physique en Mouvement
Revue professionnelle en ligne
Numéro 15 I Juin 2026



LES APPROCHES SENSIBLES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

LES APPROCHES SENSIBLES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant sur le lien suivant

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOKh7kLaf2xNmP1iD4RZP9xG29HLu1rZoH9KjzJTPY528INQ/viewform

05
Les émotions, centre de gravité des « éducations à » en éducation physique : quand l'expérience sensible fonde des transformations durables
J. Visioli & T. Mayeko

10
Une approche incarnée et sensible en éducation physique : le cas des éducations à la durabilité et à l'empathie
S. Costa, T. Royet, G. Vasseur, S. Eschenauer & O. Vors

16
Développer une relation sensible à l'environnement naturel en éducation physique : pistes d'intervention dans les activités de pleine nature
M. Schirrer, A. Paintendre, L. Gottsmann & L. Lefèvre

20
L'expérience sensible de la nature en éducation physique : un levier pour transformer la relation des adolescents à l'environnement
G. Paquin, B. Favier-Ambrosini & F. Vandercleyen

24
Développer l'éthique environnementale par un programme sensible en nature : présentation du programme pédagogique et recommandations professionnelles
A. Urlacher-Schaal & C. Schnitzler

28
Un échafaudage dansé pour guider le processus de création artistique des élèves : l'objet comme médiation sensorielle en danse
O. Mathieu

31
Jouer au handball… toute une histoire ! Une approche sensible des jeux sportifs collectifs au secondaire II
F. Ottet

34
« A.G.I.R. » en éducation physique : modélisation de stratégie d'intervention favorables à l'incorporation d'une « sensibilité à » chez les élèves dans le champ d'apprentissage 4
F. Godon & Y. Linossier

40
Prendre en compte et utiliser les sensibles pour aider les non-nageurs à dépasser leurs appréhensions de l'eau : le recours aux casques à conduction osseuse combinés à des séances de relaxation en milieu aquatique en éducation physique
R. Fayaubost & J. Degugis

45
Entrer dans l'activité step par le sensible : une démarche pour transmettre des savoir-faire perceptifs en classe de Terminale
A. Mayeur-Guillou & G. Pierre

49
Comment ajuster son entraînement en musculation ? Utiliser les répétitions en réserve comme premier ressenti
Y. Bich

55
L'expérience émotionnelle des élèves en éducation physique au fil de la scolarité : un rôle crucial de l'enseignant
A. Hinault, O. Petiot & J. Guérin

61
Un carnet de repères en éducation physique : émotions, progrès et estime de soi au cycle 1
C. Conus, L. Camacho & M. Bovas

65
Respirer, observer, repartir : réduire la charge mentale des enseignants d'éducation physique grâce à des micro-pratiques de pleine conscience
M. Gudin & V. Lentillon-Kaestner



Vanessa-Lentillon-Kaestner
Professeure ordinaire
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse
@ : vanessa.lentillon@hepl.ch

Chers collègues,
C'est avec un grand plaisir que je vous présente ce nouveau numéro de la revue professionnelle Éducation Physique en Mouvement, consacré au thème des « approches sensibles en éducation physique ». Après deux numéros dédiés à la place du jeu en éducation physique, cette nouvelle thématique nous invite à déplacer le regard : il ne s'agit plus seulement d'interroger ce que les élèves font, réussissent ou apprennent, mais aussi ce qu'ils éprouvent, ressentent, perçoivent et verbalisent dans et par l'action corporelle.
Les contributions réunies dans ce numéro montrent combien l'éducation physique constitue un espace privilégié pour valoriser l'expérience vécue des élèves. Les sensations, les émotions, les perceptions, les peurs, les plaisirs, les hésitations ou encore les formes d'attention au corps et au milieu ne sont pas des dimensions secondaires des apprentissages. Elles peuvent, au contraire, devenir de véritables leviers pour comprendre, agir, apprendre, se transformer et construire une relation plus sensible à soi, aux autres et au monde.

Deux premiers articles posent les fondements théoriques de cette thématique.
Jérôme Visioli et Teddy Mayeko interrogent la place des émotions dans les « éducations à » en éducation physique. Ils montrent que les transformations durables des élèves ne relèvent pas uniquement d'une transmission rationnelle des savoirs, mais s'ancrent dans des expériences corporelles émotionnellement signifiantes. En défendant l'idée d'une « éducation physique des émotions », ils invitent à articuler apprentissages disciplinaires, sensibilité et finalités éducatives.
Samantha Costa, Thomas Royet, Gwladys Vasseur, Sandrine Eschenauer et Olivier Vors prolongent cette réflexion à partir du cadre de la cognition incarnée. À travers des exemples en danse, en lien avec l'éducation à la durabilité et l'éducation à l'empathie, ils montrent comment les perceptions, les émotions, les interactions et les expériences corporelles peuvent soutenir des apprentissages qui ne se limitent pas à une transmission désincarnée des contenus.

Trois articles explorent ensuite plus spécifiquement la relation sensible à l'environnement naturel.
Mary Schirrer, Aline Paintendre, Léa Gottsmann et Lisa Lefèvre proposent des pistes d'intervention pour développer une relation sensible à l'environnement naturel dans les activités de pleine nature. Elles identifient trois dimensions essentielles de l'intervention enseignante : créer les conditions de l'expérience, orienter l'attention corporelle et soutenir la réflexivité.
Geneviève Paquin, Brice Favier-Ambrosini et François Vandercleyen s'intéressent à l'expérience sensible de la nature chez des adolescents engagés dans une séquence d'éducation physique en plein air. Leur étude met en évidence le rôle de la météorologie, des techniques corporelles et de l'appréciation esthétique des lieux dans la transformation progressive de la relation des élèves à la nature.
Anaëlle Urlacher-Schaal et Christophe Schnitzler présentent, quant à eux, un programme pédagogique sensible en nature combinant Forest School et éducation à l'aventure auprès d'élèves d'école primaire. Les résultats, nuancés, permettent de formuler des recommandations professionnelles importantes pour concevoir des programmes immersifs en nature sans présupposer automatiquement leurs effets sur les attitudes environnementales.

Cinq contributions proposent ensuite des démarches concrètes pour intégrer les approches sensibles dans différentes activités physiques, sportives et artistiques.
Ophélie Mathieu présente une démarche de création en danse avec un objet, pensée comme une médiation sensorielle et affective. L'« échafaudage dansé » qu'elle propose permet de sécuriser l'entrée dans l'activité, de soutenir la créativité des élèves et de donner du sens à la pratique artistique.
François Ottet invite à « jouer au handball… toute une histoire ! ». À partir d'une démarche d'enseignement en jeux sportifs collectifs, il montre comment les ressentis des élèves peuvent devenir le point de départ de la construction des savoirs, notamment autour du sens des règles, de l'affrontement, de la coopération et de la culture du jeu.
Florian Godon et Yannick Linossier formalisent, avec le modèle « A.G.I.R », des stratégies d'intervention favorables à l'incorporation d'une « sensibilité à » chez les élèves en activités de coopération et d'opposition. Leur article offre des repères concrets pour affecter les élèves, générer des expériences marquantes, orienter leur agir et réactiver les sensibilités construites.
Régis Fayaubost et Julia Degugis abordent la question du savoir-nager chez les élèves non-nageurs. En combinant relaxation guidée, milieu aquatique et casques à conduction osseuse, ils montrent comment la prise en compte des appréhensions, des sensations et de l'insécurité subjective peut faciliter l'acceptation progressive de l'eau.
Antoine Mayeur-Guillou et Guillaume Pierre proposent une entrée dans l'activité step par les savoir-faire perceptifs. Leur démarche vise à aider les élèves à articuler données objectives de l'effort, ressentis corporels et connaissances théoriques, afin de construire une connaissance de soi utile pour faire des choix d'entraînement.
Yvan Bich poursuit cette réflexion dans le champ de la musculation, en proposant d'utiliser les répétitions en réserve comme premier indicateur de ressenti. Cette approche permet aux élèves de mieux réguler leur entraînement, d'ajuster leurs charges et de développer progressivement une pratique plus consciente et individualisée.

Enfin, trois articles élargissent la thématique aux émotions des élèves, à leur verbalisation et aux ressources de l'enseignant.
Alban Hinault, Oriane Petiot et Jérôme Guérin analysent l'expérience émotionnelle des élèves en éducation physique au fil de la scolarité. Leur contribution rappelle le rôle crucial de l'enseignant pour identifier les moments émotionnellement marquants, notamment les évaluations, accompagner les transitions scolaires et favoriser des émotions positives en éducation physique.
Cléa Conus, Leila Camacho et Magali Bovas présentent un carnet de repères destiné aux élèves du cycle 1. Ce dispositif, centré sur les émotions, les progrès et l'estime de soi, montre l'intérêt de routines ritualisées pour aider les jeunes élèves à verbaliser leurs ressentis et à reconnaître leurs réussites.
Matisse Gudin et Vanessa Lentillon-Kaestner clôturent ce numéro en déplaçant le regard vers l'enseignant. À travers des micro-pratiques de pleine conscience, ils proposent des outils simples pour réduire la charge mentale, soutenir la récupération et préserver la qualité de présence dans un métier fortement exposé aux sollicitations physiques, cognitives et émotionnelles.
Comme vous pourrez le constater, ce numéro offre une vision riche et plurielle des approches sensibles en éducation physique. Il montre que le sensible ne se réduit ni à l'expression des émotions ni à une simple attention aux ressentis. Il engage une manière d'enseigner qui reconnaît le corps comme lieu d'expérience, de relation, de compréhension et de transformation. Les articles réunis ici invitent ainsi à penser une éducation physique attentive aux milieux, aux émotions, aux perceptions, aux interactions, aux vulnérabilités et aux ressources des élèves comme des enseignants.

Nous remercions chaleureusement toutes les contributrices et tous les contributeurs pour la qualité de leurs articles, ainsi que pour la diversité des perspectives proposées. Nous espérons que ce numéro nourrira les réflexions des enseignants, des formateurs, des étudiants et des chercheurs, et qu'il contribuera à ouvrir de nouvelles pistes pour une éducation physique plus attentive à ce qui se vit, se ressent et se transforme dans l'expérience corporelle.
Nous vous rappelons que vos contributions à cette revue sont les bienvenues. Le prochain numéro posera la question « **Quelle.s culture.s en éducation physique ?** », et nous nous réjouissons d'avance de vous lire.

Salutations sportives,
Vanessa Lentillon-Kaestner
Éditrice

Comité de relecture : Vanessa Lentillon-Kaestner - Patrick Fargier - Christophe Schnitzler - Thomas Royet - Valérian Cece - Océane Cochon-Drouet.

Éditrice : Vanessa Lentillon-Kaestner

Rédacteur : Thomas Royet

Prochain numéro : **Quelle.s culture.s en éducation physique ?**

Pour vos soumissions et questions : ep-en-mouvement@hepl.ch

Adresse du site de la revue : **https://www.revue-epm.ch/**

Crédit photo : Photos sans utilisation de l'intelligence artificielle issues de *Magnific* (p. 15, 27, 33, 39, 54, 60, 68)

Rejoignez le groupe
Enseignants romands
d'éducation physique

hep/

2Cr2D

Mots clés : Émotions I Éducation à I Expérience I Sensibilité I 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 « ÉDUCATIONS 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 apparait 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) estiment 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).

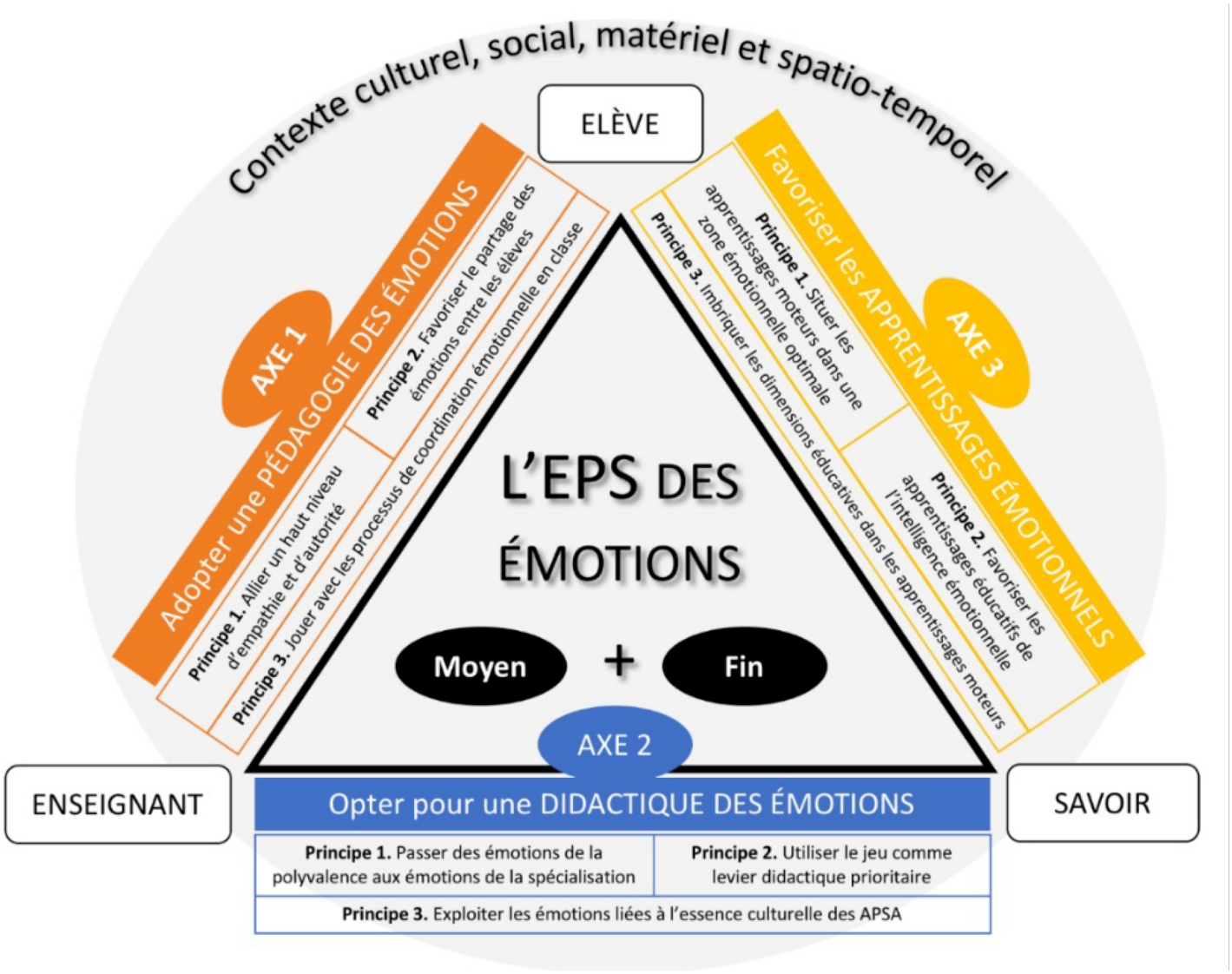


Figure 1. Modèle systématique d'une « éducation physique des émotions »

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 appuierons 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.

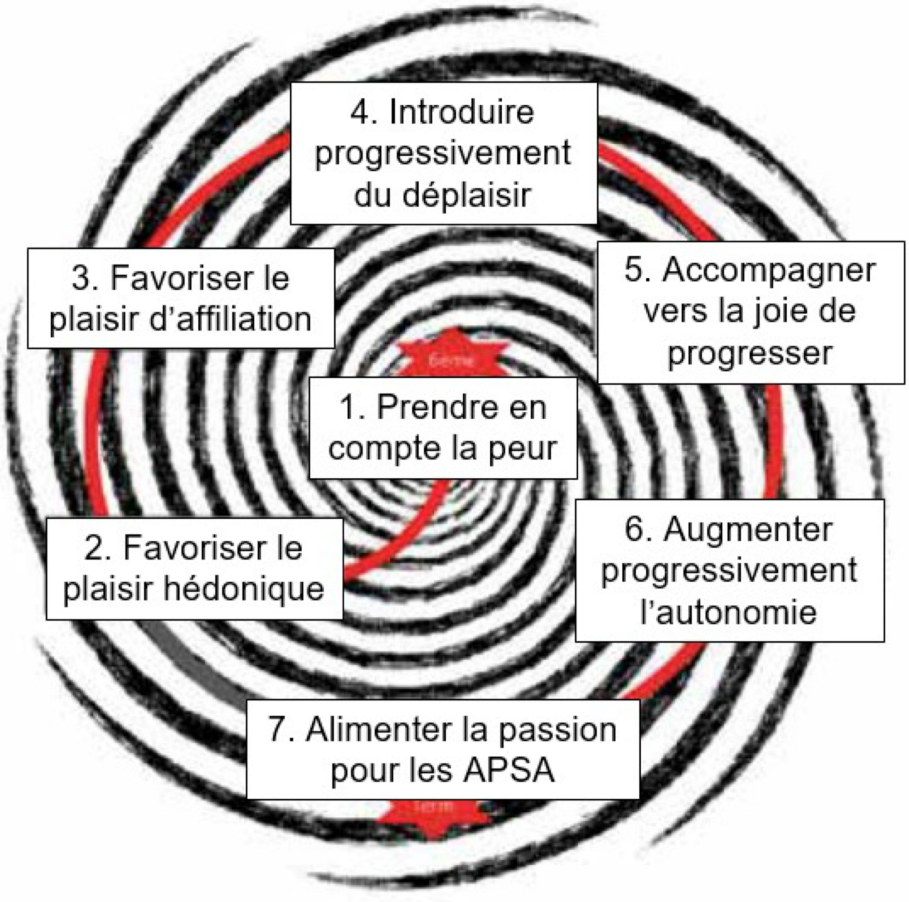


Figure 2. Principes pour une « éducation physique des émotions »

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 maitrise 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

privilégié 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.*

Mots clés : Cognition incarnée I Danse I Éducation à la durabilité I Éducation à l'empathie



Samantha Costa
Enseignante agrégée d'EPS, Doctorante, CNRS, Laboratoire Sciences du Mouvement Humain et Parole et Langage, Aix-Marseille Université, Marseille, France; Ampiric, SFERE Provence FED 4238, InCIAM,
samantha.costa@etu.univ-amu.fr



Thomas Royet
Enseignant agrégé d'EPS, Assistant doctorant, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse.



Gwladys Vasseur
Inspectrice Pédagogique Régionale, Académie Aix-Marseille, France.



Sandrine Eschenauer
Maîtresse de Conférences Universitaire, CNRS, Laboratoire Parole et Langage, Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence, France; Ampiric, SFERE-Provence, InCIAM, ILCB.



Olivier Vors
Maître de Conférences Universitaire HDR, CNRS, Laboratoire Sciences du Mouvement Humain, Aix-Marseille Université, Marseille, France; Ampiric, SFERE-Provence, FED 4238.

UNE APPROCHE INCARNÉE ET SENSIBLE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

LE CAS DES ÉDUCATIONS À LA DURABILITÉ ET À L'EMPATHIE

Résumé : L'éducation physique (EP), en tant que discipline scolaire, est censée contribuer aux « éducations à ». En raison de son ancrage sensoriel et émotionnel, l'EP permet une contribution singulière à ces éducations, ne se limitant pas à une transmission désincarnée des contenus. Elle vise un engagement actif impliquant les perceptions et les émotions des élèves. Notre article s'appuie sur les études conduites dans le champ de la cognition incarnée et prendra des exemples en danse, dans le cadre d'éducations à la durabilité et à l'empathie.

La cognition incarnée comme base des approches sensibles en éducation

La cognition incarnée désigne un ensemble de théories selon lesquelles les processus cognitifs émergent de l'interaction entre le corps, les activités mentales (mind) et l'environnement. Pour les promoteurs de la cognition incarnée, cette dernière émerge d'un organisme vivant qui perçoit, bouge, agit, interagit, réfléchit et s'adapte. Dans le cadre de cet écrit, nous privilégierons l'une des modélisations typiques de ce courant de pensée pour son caractère holistique, laquelle prend la forme du cadre heuristique des 4E (e.g. Newen et al., 2018) (Tableau 1).

Les 4E permettent d'envisager la cognition comme se construisant dans l'expérience corporelle des élèves in situ, à travers leur motricité, leur sensorialité et les émotions qui traversent les situations vécues, en interaction avec les autres, les environnements (ambiances sonores, température, luminosité, odeurs, etc.) et les outils mobilisés. Appliqué à l'enseignement, ce cadre encourage des pédagogies incarnées qui s'appuient alors sur la conception de situations où perceptions, actions, interactions sociales et usage d'outils s'organisent conjointement pour construire l'expérience des élèves. Cette stratégie semble dès lors améliorer significativement

Embodied (incarnée)	Embedded (située)	Enactive (énactive)	Extended (étendue)
Les systèmes sensorimoteurs du cerveau sont à l'origine des représentations conceptuelles.	La cognition est inséparable de l'environnement physique et culturel dans lequel elle se déploie.	La cognition émerge de l'interaction dynamique et contingente entre l'organisme et son milieu	La cognition dépasse les frontières biologiques du cerveau et peut s'étendre à des artefacts, outils et institutions externes.

Tableau 1. Différentes approches théoriques de la cognition incarnée : les « 4E ».

les apprentissages, à condition que l'activité corporelle soit intégrée de manière pertinente à la tâche (Castro-Alonso et al., 2024). Selon cette conception, l'engagement corporel doit être fonctionnellement lié au contenu et à la structure de la tâche. Autrement dit, une pédagogie incarnée rigoureuse n'est pas une pédagogie « active » au sens vague mais bien une pédagogie où l'action située, individuelle et collective, couplée aux perceptions sensorielles, motrices et émotionnelles, aide réellement à comprendre, mémoriser, décider ou coopérer (Skulmowski & Rey, 2018). Ces différents éléments peuvent constituer une source d'inspiration pour penser l'éducation physique (EP), dont le mouvement humain est l'axe vertébral, comme une voie originale et singulière pour concevoir et mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques expérientiels et participatifs au service des « éducations à ».

Incorporer l'inter relation des dimensions constitutives de la durabilité : une approche incarnée de l'éducation à la durabilité en danse

En s'appuyant sur le centre de compétence en durabilité de l'Université de Lausanne, la durabilité peut être définie comme le fonctionnement des sociétés humaines, articulant les dimensions écologique, social et économique, qui assure leur stabilité à long terme et rend possible l'épanouissement humain au travers des générations. Dans une approche émancipatrice, l'éducation à la durabilité (ED) se positionne comme le processus éducatif visant à faire advenir des citoyens compétents, actifs, informés et motivés pour vivre de manière responsable et contribuer à une société plus durable (Carbach & Fischer, 2017). Dans ce modèle, il s'agit à la fois de construire des compétences pour intervenir dans et pour un monde durable, et de développer une volonté d'action sous-tendue par une confiance suffisante en sa capacité à agir. Les travaux convergent vers l'idée que les élèves apprennent mieux en ED dans des contextes impliquant à la fois les dimensions cognitives, motrices et émotionnelles (Glavič, 2020), cohérente avec les approches pédagogiques incarnées. L'EP, notamment au travers de la danse, pourrait alors offrir l'opportunité d'une ED incarnée et sensible.

Nous prendrons pour exemple une séquence d'ED pour des d'élèves de 6e (début de secondaire I), s'appuyant sur une pratique de la danse organisée pour guider les élèves afin qu'ils construisent un outil de sensibilisation destiné à être vu et sorti de la classe, illustrant un monde futur désirable en appui sur une motricité expressive (Figure 1).

L'un des enjeux de la séquence vise à intégrer des visées éducatives liés à l'ED dans le cadre d'apprentissages pertinents et signifiants en EP. Ainsi, la situation « Incarner les équilibres et déséquilibres », utilisée en début de séquence, vise à permettre aux élèves de comprendre un

DANSER UN MONDE FUTUR DÉSIRABLE : UNE APPROCHE INCARNÉE DE L'ÉDUCATION À LA DURABILITÉ EN ÉDUCATION PHYSIQUE

FINALITÉ DE LA SÉQUENCE

Guider les élèves afin qu'ils **construisent un outil de sensibilisation** centré sur la production d'une **motricité expressive** et illustrant un **monde futur désirable** destiné à être vu et sorti de la classe.

APPRENTISSAGES VISÉS

Éducation à la durabilité	Transversaux	Éducation physique
Au travers d'exemples concrets (inducteurs), les élèves seront en mesure d'identifier, incarner et comprendre que le mode de vie occidental a des impacts néfastes sur l'environnement, et que ces modifications environnementales ont en contrepartie des impacts négatifs sur l'Homme ⇔ **Inter relation des dimensions de la durabilité** Les élèves seront amenés à **identifier (via les inducteurs), discuter et incarner des solutions possibles (pensée prospective)** dans un monde futur pour assainir cette relation entre l'Homme et la Nature.	Les élèves seront amenés à entretenir un **rapport sensible** sur ce lien Nature-Homme (émotions ressenties via les inducteurs, touché/ouïe/odorat en lien avec son environnement, etc.). Les élèves seront amenés à **collaborer** pour construire leur outil de sensibilisation : apporter des idées, discuter, débattre, faire des concessions et des choix. En lien avec l'incarnation d'un monde futur souhaitable, les élèves seront amenés à **incarner un message destiné à choquer/questionner/émouvoir** dans leur outil de sensibilisation.	*À remplir en fonction des choix réalisés en équipe éducation physique* Ex : Sortir d'une **motricité « mimée »** Produire une **motricité expressive dénuée de gestes parasites** Exploration des **compensations de masse**

MODALITÉS PÉDGOGIQUES ET DIDACTIQUES PRIVILÉGIÉES

Les **inducteurs** comme vecteur de questionnement, de compréhension et de vécu par corps ★	Des temps d'**échanges**, de **questionnement**, de **débats** en groupe ★	Les **élèves et leurs choix** comme moteur de la séquence ★	Danser **dehors** pour une reconnexion avec l'environnement naturel ★	L'implication de **partenaires extérieurs pour** ancrer le projet dans la réalité ★	Un ancrage dans des **questionnements locaux** pour donner du sens ★

★ Il est obligatoire de les implémenter dans la séquence.

★ Il est conseillé de les implémenter dans la séquence.

Figure 1. Finalité, apprentissages visés et modalités pédagogiques et didactiques à privilégier dans le cadre de la séquence



Figure 2. La situation « Incarnée les équilibres et déséquilibres » vécue par des enseignants d'éducation physique en formation continue (Académie Aix-Marseille) sur le plateau expérimental Jacques Ginestié (Mirault et al., 2023)

principe fondamental du concept de durabilité : l'inter relation des dimensions écologiques, sociales et économiques. En d'autres termes, problématiser la durabilité est souvent complexe car cela demande une pensée systémique intégrant ces trois dimensions. Par exemple, envisager des transports moins polluants (aspect écologique) pourrait conduire à une utilisation massive du vélo pour se déplacer, avec un impact bénéfique en termes de santé publique (aspect social). Toutefois, cela pourrait se faire au détriment des constructeurs automobiles et de leurs employés (aspect économique). Le concept de durabilité peut s'avérer d'un accès difficile pour les élèves dans le cadre d'une approche exclusivement cognitive. L'enjeu est de leur faire vivre par corps cette interrelation en classe. Dans cette situation de danse, nous invitons les élèves par groupe de trois à utiliser des sangles pour former des « statues » équilibrées. L'enseignant peut exploiter des variables didactiques en conduisant les élèves à utiliser différentes parties du corps pour fixer les sangles et rendre plus ou moins difficile la situation d'équilibre. Une discussion est ensuite engagée en considérant que chacun des élèves représente une dimension (écologique, sociale, économique) et que l'état d'équilibre précédemment vécu peut symboliser le cap à tenir pour construire un monde durable. Par la suite, la situation évolue avec la consigne de déséquilibrer les statues. Cela permet d'illustrer que le déséquilibre tient à ce que l'une des dimensions exerce une pression trop importante par rapport aux autres. Enfin, la consigne conduit les élèves à lier les trois statues, en partant d'un état d'équilibre suivi d'un déséquilibre pour retomber sur un état d'équilibre. Cela met en lumière que la situation, en donnant à éprouver le concept de durabilité, en soutient la compréhension sans altérer sa richesse motrice, avec une focale placée sur l'exploration du principe de compensation de masse et des effets induits dans le cadre d'une motricité expressive.

Danser l'empathie : une approche incarnée de l'éducation à l'empathie en danse

L'éducation à l'empathie peut être un autre exemple « d'éducation à » en utilisant une pédagogie incarnée. Cette éducation vise à développer la capacité à reconnaître et comprendre les émotions, intentions et actions d'autrui. L'originalité de notre approche est qu'elle caractérise l'empathie comme émotionnelle, cognitive et corporelle (e.g., Thirioux et al., 2016). L'aspect corporel repose sur l'attention aux expressions du langage non verbal de son interlocuteur (gestes, postures, expressions faciales, déplacements). Cette reconnaissance du corps de l'autre passe par une maitrise de son propre corps. Pour changer de perspective, se décentrer, il est nécessaire d'avoir conscience de sa propre perspective, sa propre corporéité. L'empathie suppose cette double attention à soi et aux autres. L'objectif de l'éducation à l'empathie est qu'elle favorise l'écoute et l'ajustement des actions des élèves dans un cadre d'apprentissage respectueux et bienveillant.

Des recherches montrent que la conscience de soi et la communication incarnée soutiennent les processus empathiques, notamment par l'ajustement non verbal, l'expérience émotionnelle de soi et d'autrui et la compréhension de l'intention d'action de l'autre mais aussi, la capacité à changer de point de vue (à imaginer ce que l'autre voit et perçoit depuis sa propre position dans l'espace) (Thirioux et al., 2016). Dans cette perspective, l'EP, et particulièrement les activités artistiques pratiquées en EP comme la danse contemporaine, constitue un vecteur privilégié pour développer une empathie incarnée fondée sur l'écoute, l'ajustement à l'autre et le respect mutuel. En effet, cette pratique comprend des éléments d'improvisation ancrées dans la capacité à accueillir les propositions des autres danseurs en fonction des rythmes, des espaces, des mouvements, des émotions partagées qui modulent les actions et expressions de chacun, puisant dans des répertoires culturels propres à chaque individu (Muller-Jaecki, 2013).

Dans la continuité de la séquence précédente, la séquence « Danser l'empathie » est destinée à des élèves de 6e (début de secondaire I) (Figure 3).

Cette séquence de danse s'appuie sur des expériences corporelles pour aider les élèves à prendre conscience de leur corps et de leurs capacités, telles que la posture, l'équilibre ou l'amplitude des mouvements. Elle vise également à favoriser la compréhension des émotions et

DANSER L'EMPATHIE : UNE APPROCHE INCARNÉE DE L'ÉDUCATION À L'EMPATHIE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

FINALITÉ DE LA SÉQUENCE

Guider les élèves afin qu'ils développent une motricité expressive mobilisant la compréhension et le ressenti des émotions, ainsi que la prise en compte de l'autre grâce à une **conscience corporelle**.

EMPATHIE COGNITIVE / ÉMOTIONNELLE

Observer et interpréter les émotions et intentions d'autrui à travers le mouvement.
Changer de rôle (leader/suiveur) en duos ou trios pour mieux comprendre l'autre.
Analyser des mouvements ou danses (rôle de spectateur) : verbalisation du "ressenti", hypothèses sur l'intention
Écouter et respecter les propositions des autres lors de la création collective.
Verbaliser son propre ressenti corporel et écouter celui des autres (temps réflexifs).

EMPATHIE MOTRICE ET VISUO-SPATIALE

Construire la conscience du corps propre Développer la perception, le contrôle et la structuration de son propre corps dans l'espace	Construire la conscience du corps d'autrui S'ouvrir à autrui en s'appuyant sur une conscience corporelle stabilisée	Construire une conscience collective Se représenter l'espace et les autres dans cet espace, de manière dynamique
Explorer ses appuis, son équilibre et ses segments corporels : exercices d'ancrage, de dissociation segmentaire, de déplacements variés. **Prendre conscience des dimensions et limites de son corps** : travail en solo sur l'amplitude, les directions, les niveaux (haut/moyen/bas). **Se situer dans l'espace proche et élargi** : déplacements individuels avec variations de vitesse, d'orientation, d'occupation spatiale. **Utiliser le toucher ou l'auto-contact pour ancrer les perceptions** : automassages, frictions, parcours sensoriels simples.	**Développer la synchronisation motrice avec autrui** : exercices de miroir (synchronisation à l'identique en binômes, face à face). **Renforcer l'anticipation et la lecture corporelle** : suivi de mouvement sans contact (guidage par le regard, anticipation du geste). **Travailler la prise de perspective corporelle** : prendre la place de l'autre dans l'espace (changer de rôle ou de trajectoire). **Travailler l'ajustement fin en interaction** : improvisation à deux ou trois avec consignes d'adaptation à l'autre. **Favoriser la coordination collective et l'ajustement mutuel** : co-construction de séquences dansées à plusieurs, demandant une coordination fluide et ajustée.	**Développer la conscience des dynamiques spatiales collectives** : travail sur les niveaux, directions, déplacements croisés, pour mieux anticiper les mouvements du groupe. **Stimuler la projection mentale dans l'espace partagé** : visualisation mentale d'un espace commun (se représenter la scène du point de vue d'un autre). **Renforcer la gestion de l'espace collectif en temps réel** : chorégraphies de groupe avec enchaînements dynamiques, obligeant à intégrer les positions des autres. **Affiner la structuration de l'espace par la forme** : jeux de "géométrie corporelle" : reproduire des figures dans l'espace collectif.

Figure 3. Finalité et apprentissages visés s'appuyant sur un modèle holistique de l'empathie

des sensations liées au mouvement, ainsi que des interactions avec les autres lors d'activités collectives. Le corps devient ainsi un véritable outil de compréhension, de communication, permettant d'ancrer les apprentissages dans l'action et la perception.

Dans cette perspective, la situation « La boîte de sardines » peut être proposée autour du travail sur l'équilibre et la relation au groupe. L'enjeu est d'amener les élèves à prendre conscience de leurs propres sensations corporelles, mais également de la manière dont celles-ci se modifient lorsqu'ils évoluent au contact ou à proximité des autres.

Réunis en groupes de cinq à huit personnes, les élèves évoluent dans un espace restreint tout en restant proches les uns des autres, sans jamais se toucher. Leur disposition est organisée sur plusieurs niveaux: trois élèves se placent à l'avant, deux au milieu et trois à l'arrière. Cette organisation permet au groupe de rester compact tout en laissant à chacun la possibilité de bouger sans toucher les autres. La situation commence par un déplacement collectif en réalisant des actions motrices simples (marcher, s'arrêter, fléchir les genoux, se hisser sur demi-pointes, tourner, lever et baisser les bras).

Cette phase installe une dynamique de groupe et amène les élèves à se percevoir dans l'espace puis à percevoir comment la présence des autres influence le maintien de leur équilibre pendant le mouvement. Dans un second temps, certaines actions sont réalisées sur place. Les élèves doivent alors organiser leurs mouvements dans un espace limité pour éviter le contact, ce qui mobilise la gestion de l'espace proche et les ajustements corporels nécessaires pour conserver une posture stable au sein du groupe. La situation évolue ensuite vers un nouveau déplacement collectif où l'organisation spatiale reste globalement la même, mais où la direction change régulièrement (quarts de tour). Les élèves changent ainsi de position dans le groupe, ce qui leur permet de percevoir comment leur équilibre et leur mouvement peuvent varier selon la place occupée dans l'espace collectif. Dans une quatrième phase, les élèves se dispersent et reprennent individuellement certains mouvements, notamment les flexions et redressements, jusqu'à stabiliser une posture finale pieds côte à côte. Cette pratique individuelle permet de comparer les sensations éprouvées seul et en groupe. Enfin, un temps d'échange permet aux élèves de verbaliser leurs perceptions (stabilité, posture, alignement du corps, position de la tête, du thorax ou du bassin). En articulant pratique motrice, observation et verbalisation, la situation vise à développer la mise à distance, la verbalisation des ressentis, l'échange, tout en travaillant les états d'équilibre et les ajustements posturaux.

Conclusion

L'EP offre un cadre particulièrement pertinent pour aborder les « éducations à » à travers une approche incarnée et sensible des apprentissages. En mobilisant le corps, les perceptions et les interactions entre élèves, elle permet de rendre concrets des concepts parfois abstraits, tels que la durabilité ou l'empathie, et ajoute une véritable plus-value à leur conceptualisation. Les situations présentées et la manière de les animer illustrent ainsi comment l'expérience motrice individuelle et collective peut favoriser la prise de conscience de soi, des autres et de l'environnement. Cette perspective ouvre des pistes intéressantes pour renouveler les pratiques pédagogiques en EP et renforcer la contribution de la discipline aux enjeux éducatifs contemporains sans occulter pour autant les aspects didactiques spécifiques de la discipline. L'« éducation physique et sportive » deviendrait une « expérience physique et sensorielle » basé sur des « contenus expérientiels » (et non des contenus d'enseignement) se définissant comme des « connaissances en acte associées à des perceptions personnelles émergeant d'une enquête signifiante et corporelle mobilisée par l'élève lui permettant d'apprendre et de se développer » (Vasseur & Vors, 2025, p. 53).

Cette étude a reçu le soutien d'Ampiric, opération soutenue par l'État dans le cadre de l'action « Territoires d'innovation pédagogique » du Programme d'investissements d'avenir / France 2030, opéré par la Caisse des Dépôts.

Bibliographie

Carbach, E., & Fischer, D. (2017). Sustainability reporting at schools: Challenges and benefits. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 69-81.

Castro-Alonso, J. C., Ayres, P., Zhang, S., de Koning, B. B., & Paas, F. (2024). Research Avenues Supporting Embodied Cognition in Learning and Instruction. *Educational Psychology Review*, 36(1), 10. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09847-4

Glavič, P. (2020). Identifying Key Issues of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(16), 6500. https://www.mdpi.com/2071-1050/12/16/6500

Mirault, J., Favier, M., & Mascret, N. (2023). A modern & innovative space for educational research : The" Jacques Ginestié" experimental platform. Colloque international en hommage à Jacques Ginestié.

Muller-Jaecki, M.-P. (2013). Altérité et inclusion. Du corps propre au corps social en classe de langue: emprunts à la danse contemporaine. *Voix Plurielles*, 10(2), 9-21.

Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.

Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1), 6. https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9

Thirioux, B., Birault, F., & Jaafari, N. (2016). Empathy Is a Protective Factor of Burnout in Physicians: New Neuro-Phenomenological Hypotheses Regarding Empathy and Sympathy in Care Relationship. *Frontiers in Psychology*, 7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00763

Vasseur, G., & Vors, O. (2025). La déconstruction de l'expertise : Un développement professionnel axé sur l'analyse de l'activité de l'élève. In J.-B. Chiama (Éd.), *Professeur d'EPS: un beau métier. Complexité et richesse d'un métier d'hier, d'aujourd'hui, de demain* (Les Dossiers « Enseigner l'EPS ». AEEPS, p. 51-55).



Mots clés : Éducation sensible I Activités de pleine nature I Expérience corporelle I Pédagogies incarnées



Mary Schirrer
Maîtresse de Conférences, Faculté des Sciences du Sport de Nancy, Université de Lorraine, LISEC UR 2310, Nancy, France
mary.schirrer@univ-lorraine.fr



Aline Paintendre
Maîtresse de Conférences, UFR STAPS, Université de Reims Champagne Ardenne, PSMS, UR 7507, Reims, France.



Léa Gottsmann
Maîtresse de Conférences, École Normale Supérieure, Université de Rennes, VIPS UR 4636, Rennes, France.



Lisa Lefèvre
Professeure associée, UER Pédagogie spécialisée, E3S, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

DÉVELOPPER UNE RELATION SENSIBLE À L'ENVIRONNEMENT NATUREL EN ÉDUCATION PHYSIQUE

PISTES D'INTERVENTION DANS LES ACTIVITÉS DE PLEINE NATURE

Résumé : Face à la crise écologique et à la déconnexion croissante avec le vivant et le non-vivant, l'éducation physique (EP) peut contribuer à réhabiliter une relation sensible à l'environnement. Cet article explore les conditions pédagogiques permettant de favoriser une telle rencontre dans les activités physiques de pleine nature. En mobilisant le cadre des pédagogies incarnées, nous proposons trois dimensions d'intervention : 1) créer les conditions de l'expérience, 2) orienter l'attention corporelle, et 3) soutenir la réflexivité. À travers des exemples issus de pratiques en interaction avec les milieux naturels et les fluides, nous montrons comment les élèves peuvent apprendre à percevoir, ressentir et comprendre leur relation corporelle à l'environnement. Ces pistes pédagogiques invitent à penser l'EP comme un espace privilégié d'éducation sensible, où l'apprentissage technique s'articule à une exploration perceptive et réflexive du milieu.

Introduction

Dans un contexte marqué par la crise écologique, une déconnexion des milieux naturels associée à une crise de la sensibilité (Morizot, 2020), l'école est confrontée à un enjeu majeur : réhabiliter une relation sensible au monde. L'éducation physique (EP), par les expériences corporelles situées qu'elle propose, dispose d'un potentiel particulier. Pourtant, les pratiques restent orientées vers la performance et la maîtrise, réduisant l'environnement à un simple support d'action (Gottsmann & Hugedet, 2024).

Les activités de pleine nature (APN) constituent un terrain privilégié pour cette rencontre : elles impliquent une immersion sensorielle, une interdépendance avec les éléments et une part d'incertitude. Dès lors, comment favoriser chez les élèves une relation sensible et écocentrée à l'environnement ?

Cet article propose d'éclairer cette question en définissant le sensible, en présentant le cadre des pédagogies incarnées, puis en proposant des pistes d'intervention.

Le sensible : entre sensations, perceptions et affects

Le sensible renvoie à la manière dont le sujet est affecté par le monde, physiquement mais aussi émotionnellement. La sensation correspond à l'activation immédiate des récepteurs sensoriels (pression cutanée, température, sons, odeurs, etc.) ; premier contact corporel, souvent pré-réflexif avec le milieu. La perception organise ces sensations, attribuant une signification dans l'action, en fonction du contexte et de l'engagement du sujet. Elle est chargée d'une tonalité affective. Le sensible désigne la qualité vécue de l'expérience, c'est-à-dire ce qui touche sensoriellement, affecte émotionnellement et engage intentionnellement le sujet dans sa relation au milieu.

Dans les APN, ces dimensions s'entrelacent : sentir la flottabilité du corps dans l'eau, percevoir la pression du vent sur ses joues ou éprouver l'instabilité d'un appui sur un terrain souple ou irrégulier contribuent à rendre l'environnement signifiant. Favoriser une rencontre sensible revient ainsi à permettre aux élèves d'être

affectés par le milieu, sensoriellement et émotionnellement, tout en développant une attention à ces expériences.

Les pédagogies incarnées

Les pédagogies incarnées considèrent le corps comme un lieu de savoir au cœur de l'apprentissage. Elles s'inscrivent dans une approche où les dimensions sensorielles, émotionnelles et motrices participent de la cognition. Le corps n'est pas seulement support biologique ou mécanique. Il est sensible, affectif et intentionnel. Le monde est d'abord vécu corporellement avant d'être pensé. Ainsi, l'expérience vécue, notamment sensorielle et physique, est une base essentielle du processus d'apprentissage, tout comme la réflexivité à propos de cette expérience (Aartun et al., 2022).

Dans cette perspective, nous considérons l'enseignant comme un « *facilitateur d'expériences incarnées* ». Il conçoit des situations permettant aux élèves d'explorer et de comprendre leur relation au milieu. Les APN constituent un terrain particulièrement fécond puisque l'action est indissociable de la perception du milieu : la nage dépend de la houle, l'équilibre du relief, la voile du vent. L'apprentissage consiste alors à développer un couplage sensible entre corps et milieu, en s'appuyant sur les informations qu'ils co-produisent, au-delà de la seule maîtrise technique[1].

Pistes d'intervention pour favoriser la rencontre sensible avec l'environnement naturel

Le rôle de l'enseignant consiste alors à ouvrir des situations propices à l'émergence d'expériences incarnées, en offrant aux élèves des opportunités d'explorer, de percevoir et d'éprouver leur relation au monde. L'intervention pédagogique peut être comprise comme un travail de configuration des conditions de l'expérience, d'orientation de l'attention corporelle et perceptive, et de mise en sens des vécus. Une telle perspective n'est toutefois pas sans poser de défis pour les enseignants, dans la mesure où elle entre en tension avec une culture sportive dominante encore largement centrée sur la performance, la maîtrise technique et l'évaluation objectivable. Elle suppose de déplacer les cadres habituels de l'intervention, de légitimer des formes de savoir plus sensibles et situées, et d'accepter une part d'incertitude liée à l'émergence des expériences vécues.

Créer les conditions de l'expérience

La rencontre sensible avec l'environnement ne se décrète pas : elle dépend en grande partie des conditions de pratique. Les activités menées en milieu naturel exposent les élèves à des situations moins contrôlées que dans les installations sportives traditionnelles. Le contact avec un milieu inhabituel peut susciter des réactions de retrait ou générer de l'appréhension : froid, nudité plantaire,

Dimensions de l'intervention	Pistes pédagogiques possibles
Créer les conditions de l'expérience	Aller hors des murs[2], varier les milieux, accompagner l'inconfort, ralentir, installer des temps de disponibilité au milieu
Orienter l'attention corporelle	Ouvrir les « capteurs sensoriels », explorer les sensations liées au milieu, notamment à travers la technique et le matériel
Soutenir la réflexivité	Articuler expérience et théorie ; mettre en mots ou images l'expérience vécue

Tableau 1. Synthèse des pistes proposées pour faciliter l'expérience incarnée des élèves

[1] Cependant, cette dynamique ne se limite pas aux APN. D'autres APSA, dans des environnements plus stabilisés, comme la natation en piscine ou l'athlétisme sur stade, engagent elles-aussi, bien que différemment, des formes de perception situées et de couplage au milieu, invitant à penser plus largement une éducation physique sensible.

[2] Si les pratiques en milieu extérieur présentent de nombreux intérêts éducatifs, il convient toutefois de souligner que les données empiriques attestant de leurs effets à long terme restent encore limitées. Certaines revues de littérature mettent en évidence des bénéfices à court terme (bien-être, engagement, relation à la nature), mais peinent à établir des impacts durables de manière robuste (Adams et Savahl, 2017 ; De Ville et al., 2021).

humidité du sol, effort. L'enjeu n'est pas de supprimer ces sensations, mais de les rendre compréhensibles et partageables.

D'une part, anticiper et accompagner l'intensité de l'expérience sensible vécue par les élèves face aux éléments naturels par la mise en mots des sensations et émotions (« *ça pique* », « *c'est froid* », « *ça surprend* ») permet progressivement de transformer un rejet initial en information perceptive utile pour l'action. Lorsque ces expériences sont accompagnées dans un cadre sécurisant et partagé, l'inconfort cesse progressivement d'être perçu comme une menace, il est socialisé et devient un enjeu d'exploration sensorielle.

D'autre part, ralentir le rythme de l'action constitue une autre piste pédagogique. Introduire des moments de pause, d'observation ou de disponibilité permet aux élèves de percevoir davantage le milieu dans lequel ils évoluent.

Ces moments de « *repos dans l'action* » peuvent prendre des formes simples : observer un paysage, ressentir sa respiration, percevoir l'équilibre du corps sur un terrain irrégulier, prêter attention aux sons et aux traces du milieu. Ralentir permet ainsi de cultiver l'attention aux détails et d'élargir la gamme perceptive des élèves (Morizot, 2020), mais également de cultiver l'émerveillement. Dans une séquence de randonnée sensorielle, et en s'appuyant sur la sociologie de la résonance d'Hartmut Rosa (2018), Cherel et Schirrer (2025) proposent aux élèves de choisir un « *lieu de résonance* », c'est-à-dire un endroit où ils se sentent bien et où une particularité du milieu naturel les touche. Ces pauses contemplatives, vécues dans le silence et décrites à partir des différents sens, favorisent l'émergence d'une relation plus attentive et sensible à l'environnement.

Orienter l'attention corporelle

Une fois ces conditions installées, l'intervention pédagogique peut viser à orienter l'attention des élèves vers certaines dimensions du vécu corporel et sensoriel. Il s'agit d'inviter les élèves à explorer leur environnement et leur propre corps au-delà du seul registre visuel, en mobilisant différentes modalités perceptives (toucher, équilibre, audition, odorat), en ouvrant progressivement leurs « *capteurs sensoriels* ».

Dans certaines situations, réduire certaines médiations matérielles ou modalités perceptives peut intensifier ces expériences. Marcher pieds nus, enlever des gants, retirer temporairement la vue amplifient d'autres modalités sensorielles. Les élèves « goutent » différemment le milieu. Ils développent une perception plus diversifiée, évoquant davantage les sons, les odeurs ou les textures du milieu, ajustant plus finement leurs appuis. Paintendre et al. (2019) ont mis en évidence la discrimination fine des variations internes et externes, tandis que Favier-Ambrosini et al. (2025) soulignent l'intensification du contact au sol lors de pratiques pieds nus[3]. En vol libre, Schirrer et al. (2025) observent une reconstruction progressive d'une perception intégrée, où les élèves saisissent les indices du milieu dans une compréhension holiste de leur environnement.

L'orientation de l'attention corporelle passe également par l'apprentissage de techniques corporelles et de surcroit l'incorporation du matériel sportif. L'apprentissage technique transforme le couplage entre l'élève et son environnement : percevoir et agir sont indissociables. Chaque technique modifie la perception du milieu, qui transforme à son tour l'action (Hauw et al., 2015). Apprendre une technique revient à transformer son monde vécu.

Dans les APN, certaines techniques permettent d'entrer dans une relation fine au milieu : sentir l'appui sur un terrain instable, percevoir la flottabilité ou la portance. Le matériel, une fois incorporé (Gottsmann et al., 2026 ; Schirrer, 2024), devient une extension sensible du corps, permettant de percevoir les propriétés des fluides. L'enjeu n'est plus seulement de maîtriser un environnement, mais de s'y accorder. L'enseignant peut ajuster l'enseignement technique en partant des sensations éprouvées par les élèves, les aidant à relier la technique aux informations perceptives. La technique devient une manière d'entrer en relation avec l'environnement, et non une simple application de formes gestuelles prescrites.

Soutenir la réflexivité

Pour que les vécus corporels puissent devenir des expériences signifiantes, il est nécessaire de soutenir des formes de réflexivité incarnée. Des temps d'échange permettent d'identifier ce qui a été ressenti : peur face au vent, sensation de flottement dans l'eau, stabilité d'un appui sur une paroi verticale ; et de construire progressivement un langage partagé du corps dans le milieu. La réflexivité transforme une simple expérience corporelle en ressource pour l'apprentissage, en reliant

[3] Voir L'éducation Physique en mouvement, n°12, décembre 2024, « Vers une éducation physique en dehors des murs », disponible en ligne : https://www.revue-epm.ch/article/view/6249/5360.

[4] Voir nos différents travaux qui mobilisent ces outils : Lefèvre et al., 2025 ; Paintendre et Guerry, 2022 ; Schirrer et al., 2026).

sensations, perceptions et action.

Ce travail réflexif peut s'appuyer sur des formes d'expression variées : récits d'expérience, carnets de bord, dessins d'éco conscience, grilles éco-sensorielles ou espaces de partage des ressentis[4]. Les élèves apprennent à reconnaître certaines dimensions de leur expérience, à nommer leurs sensations et à comprendre comment leurs actions, leurs perceptions et les propriétés du milieu s'articulent.

Les apports théoriques peuvent également éclairer les phénomènes vécus. Comprendre certains principes physiques permet d'enrichir l'expérience sensorielle. Dans l'eau, les élèves expérimentent la poussée d'Archimède : bien remplir ses poumons et écarter ses membres permet de flotter plus facilement ; se mettre en boule ou vider ses poumons conduit au contraire à descendre vers le fond ; sortir ses jambes lors d'un canard permet de s'immerger en profondeur sans effort. En reliant ces sensations aux principes physiques en jeu, les élèves prennent conscience de leur interdépendance avec le fluide. La théorie donne du sens à l'expérience et élargit à la fois la gamme de percepts et de concepts mobilisés.

Soutenir cette réflexivité apparaît alors essentiel pour transformer une sensation fugace en expérience durable, contribuant à la formation d'un sujet à la fois sensible, réflexif,attentif au monde qu'il habite, critique vis-à-vis des manières anthropocentrées d'habiter le monde.

Conclusion

Réhabiliter une relation sensible à l'environnement en EP suppose de dépasser une approche uniquement technique. Il s'agit d'apprendre à percevoir et comprendre sa relation corporelle au monde. En créant les conditions de l'expérience, en orientant l'attention et en soutenant la réflexivité, l'enseignant ouvre des situations où le corps devient un lieu de relation sensible au milieu. Former des élèves capables d'habiter le monde avec attention et sensibilité apparaît alors comme un horizon éducatif majeur, associé à la poursuite des travaux scientifiques visant à documenter et comprendre les transformations à l'œuvre chez les élèves, notamment sur les plans perceptif, affectif et relationnel.

Bibliographie

Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F., & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education–a literature review. *Sport, Education and Society, 27*(1), 1-13.

Cherel, L., & Schirrer, M. (2025). Développer un lien sensible à l'environnement naturel proche par une forme scolaire de la randonnée en EPS : choix pédagogiques et expériences des élèves en collège REP. *Une EPS qui contribue à la transformation durable de chacun· e. Actes de la 6ème biennale de l'AEEPS*, 36-44.

Favier-Ambrosini, B., Quidu, M., Martrou, E., Schirrer, M., & Paintendre, A. (2025). Pratiquer pieds nus en EPS : Propositions pratiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 58*.

Gottsmann, L., & Hugedet, W. (2024). Vers un nouveau modèle sportif durable?. *Staps, 145*(2), 153-163.

Gottsmann, L., Paintendre, A., & Terré, N. (2026). The natural aquatic environment: a resonant space in an educational setting. *Sport, Ethics and Philosophy, 20*(1), 78-97.

Hauw, D., Durand, M., & Poizat, G. (2015). Chapitre 2. Techniques corporelles, techniques d'intervention et apprentissage. In *L'apprentissage des techniques corporelles* (41-60). Presses Universitaires de France.

Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant : enquêtes sur la vie à travers nous*. Éditions Actes Sud.

Paintendre, A., Schirrer, M., & Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step. *Activités*, (16-1)

Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, La Découverte.

Schirrer, M. (2024). Entre résonance et aliénation, l'apnée à travers la pensée d'Hartmut Rosa. *Nature et récréation, 15*, 19-34.

Schirrer, M., Aubin, N., & Terré, N. (2025). Sentir l'invisible, se relier au monde : le potentiel écologique des fluides en EPS (l'exemple du vol libre). *Une EPS qui contribue à la transformation durable de chacun· e. Actes de la 6ème Biennale de l'AEEPS*, 45-54.

Mots clés : Relation à la nature I Expériences I Interaction sensible I Éducation physique



Geneviève Paquin
Étudiante, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
genevieve.paquin2@usherbrooke.ca



Brice Favier-Ambrosini
Professeur, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada



François Vandercleyen
Professeur, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

L'EXPÉRIENCE SENSIBLE DE LA NATURE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

UN LEVIER POUR TRANSFORMER LA RELATION DES ADOLESCENTS À L'ENVIRONNEMENT

Résumé : L'éducation physique (EP) en plein air offre un contexte privilégié pour développer chez les élèves une relation harmonieuse, sensible et vibrante avec l'environnement. Pourtant, les activités de pleine nature (APN) pour soutenir l'apprentissage sont souvent organisées dans une perspective utilitariste nourrissant une relation de domination au milieu naturel. Cette étude vise à documenter le processus de transformation de la relation à la nature d'adolescents dans une séquence d'enseignement en EP explicitement ancrée dans une perspective de connexion à la nature en posant la focale sur les dimensions affectives, sensorielles et perceptives des expériences. Une étude de cas a été menée auprès de 28 élèves de 16 et 18 ans lors de neuf séances d'EP en APN. L'analyse met en évidence trois dimensions qui impactent la dynamique d'évolution de la relation à la nature des élèves: l'expérience sensorielle des conditions météorologiques ; le développement de techniques corporelles et la perception esthétique des lieux. Chacune de ces dimensions affecte les dynamiques d'évolution de la relation à la nature, parfois harmonieuse, parfois de domination et parfois d'indifférence. Ces résultats soulignent, pour les enseignants, l'intérêt d'accorder une place à l'expérience sensible des apprentissages en nature. L'article met également en évidence une proposition didactique pour chacune des dimensions mentionnées, afin de favoriser une connexion à la nature chez les élèves.

Introduction

Par sa mission de formation, d'éducation et de socialisation, l'école est souvent mobilisée pour sensibiliser les jeunes aux enjeux contemporains et en les aidant à surmonter ces défis en tant que futurs citoyens (Audigier, 2012). Les instances internationales encouragent les milieux scolaires à intégrer une forme d'éducation relative à l'environnement (ERE) dans leur cursus. Ce courant vise à développer chez les élèves non seulement des connaissances sur la nature, mais aussi des compétences et des attitudes favorisant une relation de non-domination au milieu naturel (Sauvé, 2014).

Concrètement, l'ERE met surtout l'accent sur les écogestes que les élèves devraient adopter, répondant ainsi à une injonction sociétale. Dès lors, la compréhension des phénomènes environnementaux demeure parfois déconnectée des expériences vécues en nature et s'inscrivent dans des démarches avant tout cognitivistes (Gottsmann et Hugedet, 2024).

Plusieurs auteurs ont ainsi proposé une approche sensible de l'ERE, dans laquelle les expériences affectives, sensorielles, perceptives et cognitives des élèves peuvent contribuer à intégrer les enjeux socio-environnementaux à l'école (Paintendre, Terré et Gottsmann, 2021). Dans cette perspective, l'EP est envisagée comme une discipline porteuse d'un « potentiel écologique », dans la mesure où les expériences corporelles vécues au contact direct de la nature y occupent une place importante (Gottsmann et Terré, 2022). Ce courant dit « sensible » vise à développer chez les élèves une relation résonante à la nature (Quidu et al., 2026).

La résonance, en opposition à l'aliénation, est définie comme un mode particulièrement épanouissant de relation au monde. Elle se caractérise par le fait de se sentir touché, affecté et connecté au monde du vivant et du non vivant qui nous entoure (Quidu et al., 2026). Par ailleurs, cette relation à la nature peut être située sur un continuum : allant d'un rapport anthropocentré (issu d'une vision instrumentale de la nature, qui place l'humain au-dessus du vivant), et à l'autre extrémité, un rapport écocentré (qui reconnaît une valeur morale intrinsèque à la nature, indépendamment de son utilité pour les humains).

Visant le développement chez les élèves d'une relation résonante à la nature dans un rapport écocentré, une littérature en EP a permis de documenter divers dispositifs pédagogiques. Néanmoins, malgré ces propositions, l'EP mobilise encore majoritairement des activités de pleine nature (APN) centrées sur un rapport anthropocentré au milieu (Gottsmann et Hugedet, 2024).

Partant de ces constats, nous avons cherché à documenter comment une séquence d'EP en APN transforme, sur le plan sensible, la relation des élèves à la nature.

Méthodologie

Pour répondre à cet objectif, nous avons mené une étude de cas dans une école secondaire québécoise. Une séquence de neuf séances d'EP en APN (vélo, course d'orientation) y a été documentée. Les participants à l'étude font partie d'un groupe de 28 élèves de 16 à 18 ans, dont cinq volontaires ont été suivis de manière plus rapprochée.

Collecte de données

Administrée à l'ensemble des élèves de la classe, une échelle de connexion à la nature (de -5 à +5) a été utilisée. Celle-ci a été complétée après chaque séance afin d'évaluer le degré de connexion perçu des élèves participants. Les élèves devaient également fournir trois mots-synthèse décrivant leur vécu (sensations, émotions, perceptions).

Pour chaque séance, la première autrice était présente et a tenu un journal de bord afin de documenter le contexte, les échanges et les comportements des élèves. Des entretiens à la volée, intégrés à des conversations courantes, ont été réalisés.

Enfin, les cinq élèves volontaires ont produit, à la fin de chaque séance, des récits d'expérience audio au « je » et au présent, centrés sur leurs sensations, émotions et perceptions en lien avec la nature.

Analyse

Les récits d'expérience des cinq élèves, les mots-synthèse et les données de l'échelle de connexion à la nature ont fait l'objet d'une analyse thématique. Celle-ci s'est appuyée sur les dimensions suivantes : préoccupations, anticipations, connaissances, sensations, perceptions et émotions, afin d'identifier les dynamiques de transformation de la relation à la nature au fil de la séquence.

Résultats et discussion

L'analyse a permis de mettre en évidence trois dimensions qui impactent la dynamique de transformation de la relation à la nature des élèves : l'expérience sensorielle des conditions météorologiques, le développement de techniques corporelles et l'appréciation esthétique des lieux traversés. Pour chacune des dimensions, nous présentons une dynamique de transformation de la relation à la nature à travers le récit d'un élève considéré comme représentatif du groupe.

L'expérience sensorielle des conditions météorologiques : une dynamique de réinterprétation sensorielle

En amont d'une randonnée à vélo sous une pluie battante, Maélia[1] anticipe une expérience désagréable, centrée sur le « froid » et l'« inconfort ». En cours d'activité, les sensations corporelles qu'elles éprouvent viennent confirmer cette attente car elle évoque l'impossibilité d'avoir du plaisir et elle qualifie la pluie et la boue de « dégoûtantes ». Le milieu est alors appréhendé dans une logique de contrainte et de lutte, révélant un rapport anthropocentré et une relation hostile à la nature.

Cependant, à la fin de la séance, son discours a évolué. L'expérience est jugée « *supportable* » d'un point de vue sensoriel. Ce déplacement perceptuel témoigne d'une première reconfiguration des sensations éprouvées, qui deviennent progressivement plus tolérables et ouvrent la

Pistes pour l'éducation physique

Faire vivre des expériences sensorielles de la météorologie variées

Une piste pour l'enseignant d'EP consisterait à diversifier les expériences en APN selon les conditions météorologiques (saisons, températures, luminosité) de manière progressive pour apprendre aux élèves à « faire avec » les aléas météorologiques. Les élèves pourraient également explorer diverses variations du milieu telles que la boue après la pluie (Paintendre, Quidu et Favier-Ambrosini, 2026). Des pauses d'observation silencieuse, à l'abri des conditions (ombre d'un arbre), permettraient de comparer les sensations thermiques par exemple.

[1] À noter que tous les prénoms utilisés dans ce texte correspondent à des prénoms d'emprunt afin de respecter les règles éthiques de confidentialité.

possibilité d'une autre relation au milieu.
Quelques séances plus tard, Maélia reviendra sur cette même expérience qu'elle décrira désormais comme un souvenir positif. Elle souligne avoir appris que son « *corps* » pouvait « *tolérer et s'adapter* » à la météo, et anticipe avec « hâte » de futures sorties en conditions météorologiques difficiles. Cette réinterprétation laisse entrevoir une forme de relation plus résonante et apaisée la nature.

Le développement de techniques corporelles : une transformation progressive de la relation aux éléments naturels

Le cas de Rosie s'inscrit dans une dynamique où le développement des techniques corporelles en course d'orientation transforme progressivement la manière d'entrer en relation avec les éléments naturels.
Lors de la première séance, dans un environnement fortement végétalisé, Rosie adopte une relation principalement anthropocentrée et marquée par une forme d'aliénation au milieu. Dans sa recherche de performance, elle perçoit la forêt comme un ensemble d'obstacles à surmonter : la boue « mange » ses chaussures et les branches « piquent les cheveux » et deviennent des sources d'inconfort.
Dans la même séance, une comparaison apparaît avec les espaces urbains, perçus comme plus « faciles » pour se déplacer vers les balises, révélant une hiérarchisation implicite des milieux selon leur degré d'impact sur les techniques corporelles.
Lors d'une séance ultérieure, Rosie choisit de traverser un ruisseau en s'appuyant sur des cailloux afin de gagner du temps. Bien que cette action s'inscrive dans une logique de performance et de domination, elle mobilise une technique corporelle d'adaptation au milieu naturel. L'expérience témoigne toutefois d'une relation au milieu naturel encore marquée par l'appréhension, de la « peur de tomber » et la méfiance envers les cailloux, malgré une ouverture progressive où les roches deviennent des « alliés » plutôt que des « obstacles ».
Après coup, Rosie affirme même préférer ce type de passage en milieu naturel aux déplacements urbains, témoignant d'une relation plus résonante avec certains éléments de la nature à travers le développement de techniques corporelles. Toutefois, une logique de performance persiste, le milieu demeurant en partie au service de l'action.
Pour éviter de renforcer une logique de domination du milieu, l'enseignant peut aussi enseigner ces techniques dans une perspective d'exploration sensorielle respectueuse. Cela peut passer par l'apprentissage :
- De techniques de déplacement plus silencieuses afin de moins déranger le vivant (Favier-Ambrosini et al., 2025) ;
- De choix d'itinéraires évitant le piétinement de végétations ;
- De techniques visant à agir avec moins de matériel pour diminuer les intermédiaires avec le monde et favoriser des moments de symbiose sensorielle avec le milieu (ex. : marche pieds nus) (Paintendre, Quidu et Favier-Ambrosini, 2026).

L'appréciation esthétique des lieux traversés : la dynamique de déplacement du regard esthétique

Lors d'une première séance en course d'orientation, Benji se dit émerveillé par un pont intégré dans un espace boisé de la ville, décrit comme un « filtre de beauté sur la ville ». Cette expérience témoigne d'une forme de résonance au milieu naturel liée à l'émerveillement et à l'appréciation esthétique passant par la vue.
Plusieurs séances plus tard, il indique ne plus rien ressentir en lien avec la nature, car « on voit tout le temps ces endroits, on est habitué ». À force d'évoluer dans l'environnement, il « perd » une capacité d'émerveillement et d'appréhension esthétique des lieux sous l'habitude.
Lors d'une séance de marche en milieu urbain, il a expliqué, dans son récit d'expérience qu'il recherchait spontanément des éléments naturels dans le paysage en en soulevant soit l'absence soit la présence subtile.

Piste pour l'éducation physique

Enseigner des techniques corporelles en milieu naturel varié pour faire vivre sensoriellement aux élèves des moments de complicité avec le milieu naturel

En course en sentier, cela peut inclure l'enseignement de foulées adaptées aux montées et descentes ainsi que l'identification d'appuis naturels (racines, roches) pour stabiliser ou propulser le déplacement. Une attention peut aussi être portée à l'adhérence selon les surfaces afin d'ajuster les appuis. Au-delà d'une logique de performance, ces techniques corporelles permettent d'entrer en relation avec des éléments naturels envisagés non comme des obstacles, mais comme des alliés.

Piste pour l'éducation physique

Faire vivre aux élèves des moments d'appréciation esthétique des lieux en APN

Une piste pour l'enseignant d'EP consisterait à organiser des moments lors de l'enseignement des APN en milieux végétalisés et urbains qui permettraient aux élèves de suspendre l'action pour observer et contempler la nature tout en verbalisant leurs sensations, perceptions et émotions lors et après la contemplation. En effet, l'appréhension esthétique peut passer par le sens de la vue mais également par l'ouïe, l'odorat ou la thermoception. Pour favoriser la verbalisation des vécus, il peut être intéressant d'outiller les élèves à mettre en mots leurs expériences à l'aide d'une banque de mots ou de consignes visant à guider leur champ attentionnel (Schirrer et Paintendre, 2017).

Conclusion

En rendant visible les transformations des élèves dans leur relation à la nature, la présente étude consolide l'idée d'une EP au potentiel écologique avéré. Cependant, elle révèle aussi le caractère fragile, situé et extrêmement labile de ces transformations. Partant de ce constat, l'enseignant aurait avantage, au plan didactique, à considérer les trois dimensions qui émergent de nos résultats. Cette prise en compte pourrait favoriser la mise en place de conditions propices à l'entrée des élèves en résonance avec la nature dans une perspective écocentrée.

Bibliographie

Audigier, F. (2012). Les Éducation à... et la formation au monde social. Recherches en didactiques, 14(2), 47-63.

Favier-Ambrosini, B., Quidu, M., Martrou, E., Schirrer, M., et Paintendre, A. (2025). Pratiquer pieds nus en EPS: Propositions pratiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 58*.

Gottsmann, L., et Hugedet, W. (2024). Vers un nouveau modèle sportif durable? *Staps, 145*(2), 153-163.

Gottsmann, L., et Terré, N. (2022). Le potentiel écologique de l'EPS. *Cahiers pédagogiques, 574*(1), 14-16.

Paintendre, A., Terré, N., et Gottsmann, L. (2021). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages: repenser la relation à son corps et à son environnement?. *L'EPS du XXIe siècle ou les enjeux d'une EP de qualité (1981-2021)*. In T. Froissart, A. Paintendre & J. Saint-Martin (Eds.). éPUre.

Paintendre, A., Quidu, M., et Favier-Ambrosini, B. (2026). First steps in walking, the potential beginnings of resonance? The inaugural experience of mountain walking among vocational high school students. *Sport, Ethics and Philosophy, 20*(1), 98-117.

Quidu, M., Visioli, J., Favier-Ambrosini, B., et Terré, N. (2026). Pedagogy of resonance and physical education: a critical discussion of Rosa's proposals. *Sport, Ethics and Philosophy, 20*(1), 118-139.

Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. Éducation relative à l'environnement. *Regards-Recherches-Réflexions, (Volume 11)*.

Schirrer, M., et Paintendre, A., (2017) Rapport au corps et savoir-faire perceptif dans les activités physiques et Sportives. In G. Cogérino (Ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (p. 275-290). Montpellier : AFRAPS.

Mots clés : Éthique environnementale I Forest School I Éducation à l'aventure I Éducation physique



Anaëlle Urlacher-Schaal
Enseignante agrégée d'EPS, Collège Paul Valéry, Metz (57), France.
anaelle.urlacher@lachage.com



Christophe Schnitzler
Professeur associée, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

DÉVELOPPER L'ÉTHIQUE ENVIRONNEMENTALE PAR UN PROGRAMME SENSIBLE EN NATURE

PRÉSENTATION DU PROGRAMME PÉDAGOGIQUE ET RECOMMANDATIONS PROFESSIONNELLES

Résumé : Cet article présente un programme éducatif sensible en nature combinant deux pédagogies d'immersion en milieu naturel : l'Education à l'Aventure (EA) et les Forest School. Plus précisément, l'objectif est de déterminer les effets de ce programme conçu à l'échelle d'une année scolaire sur les attitudes environnementales d'enfants d'une école primaire REP+, tout en s'intéressant à l'expérience sensible des participants. Malgré les différentes sorties et activités pédagogiques, les résultats quantitatifs et qualitatifs s'avèrent mitigés et invitent à formuler des précautions professionnelles pour la conception de futurs programmes immersifs en nature.

Promouvoir les attitudes pro-environnementales : un enjeu sociétal et scolaire

Ayant déjà franchi sept des neuf limites planétaires (Findlay et al., 2025), comment rendre nos élèves sensibles à la cause environnementale ? Au-delà des discours en classe ? En tant qu'enseignants d'éducation physique, nous avons la possibilité d'emmener nos élèves au contact de la nature pour y vivre des expériences sensibles et développer des attitudes pro-environnementales. Ces dernières s'inscrivent entre deux tendances éthiques : l'écocentrisme où « la nature existe pour ce qu'elle est » et l'anthropocentrisme où elle existe « pour son usage par les humains » (Kopnina, 2012). Dans la conception écocentrique, la nature est considérée pour sa valeur intrinsèque, alors que la conception anthropocentrée, sa valeur est principalement instrumentale. La pression sans précédent que l'humanité exerce sur les écosystèmes s'explique en partie par un positionnement éthique considérant la nature comme une ressource économique, hédonique, ...). Ce positionnement engendre des attitudes qualifiées d'anthropocentrées, qui se retrouveraient déjà chez les enfants d'âge primaire (Kahn, 1997). Est-il alors possible, dans e cadre scolaire, d'éduquer à l'écocentrisme, qui considère la valeur intrinsèque de la nature ?

Méthodologie

Construction d'un format pédagogique sensible en nature

Pour contrebalancer cette tendance anthropocentrique, des programmes éducatifs dans la sphère scolaire voient le jour. Cet article explore la conception d'un programme éducatif mené durant une année scolaire (2021-2022) auprès d'élèves (10-11ans) dans une École primaire REP+ (Mulhouse, France). L'objectif de ce programme sensible en nature est d'améliorer la conscience écologique des élèves de la classe test (n=21) et donc de les amener à développer des attitudes écocentrées par rapport aux élèves de la classe témoin (n=15).

Construit autour de l'interdisciplinarité entre les formats pédagogiques du *Forest School* (gestion par le professeur référent de la classe) et de l'*Éducation à l'Aventure* (gestion par un Moniteur VTT agréé), ce programme dispensé tous les lundis (matinée ou journée entière) permet aux élèves de vivre une approche sensible en nature par un processus en trois étapes (Urso-Bairdo & al., 2022).

Dans le cadre du *Forest School* - faire l'école dans la forêt tout en utilisant les éléments à disposition – les élèves ont vécu la première étape de l'approche sensible : « développer l'attention ». Plus concrètement, les élèves ont pu réaliser différentes activités pédagogiques comme : activités pédagogiques au moulin de Lutterbach (construction d'un nichoir, utilisation de jumelles, passer le permis couteau) ; leçon de français : rédaction d'une lettre d'un soldat de la 1ère Guerre mondiale en décorant sa lettre avec les éléments naturels ; leçon d'histoire : visite d'un fort ; sensibilisation sur les déchets ; leçon d'éducation physique ; parkour dans la forêt ; etc.

Dans le cadre de l'*Éducation à l'Aventure* – réaliser des

activités d'aventure en plein air - les élèves ont vécu la seconde étape de l'approche sensible : « multiplier les expériences de nature ». Plus concrètement, les élèves ont pu réaliser différentes activités pédagogiques comme : validation du « Savoir-Rouler à Vélo » ; rouler à vélo dans l'eau, dans la boue, dans les champs ; rouler sur un sentier étroit ; monter et descendre des pentes dans la forêt ; etc.

Comment avons-nous évalué le développement des attitudes écocentrées chez les élèves ?

Pour analyser les effets du programme, nous avons procédé à deux mesures permettant aux élèves de vivre la dernière étape de l'approche sensible : « faire exprimer les ressentis ».

La première s'intitule « *Approche psychométrique* » et sert à quantifier l'attitude sensible des élèves. Plus précisément, les élèves (tests et témoins) ont complété le questionnaire d'attitude environnementale de Bogner (2018) au début et à la fin de l'année. Cela nous a permis de voir si leur perception de la nature avait changé par rapport à un groupe qui n'a pas suivi le programme (effet groupe) et par rapport au début de l'année (effet temps).

La seconde mesure s'intitule « *Approche phénoménologique* » et sert à qualifier l'expérience sensible des élèves. Plus précisément, nous avons filmé les élèves lors du programme puis nous réalisé des entretiens d'auto-confrontation avec trois élèves représentatifs d'une éthique environnemental : Imran (acteur anthropocentré), Oscar (acteur neutre) et Emma (acteur écocentré)[1] pour comprendre comment ils ont vécu et ressenti ces expériences.

Résultats

Analyse quantitative : des résultats mitigés

Nous avons effectué des analyses statistiques avec les données du questionnaire de Bogner (Test de Bartlett, test de Mauchly, Anova) montrant que les élèves de la classe test n'ont pas développé plus d'attitudes pro-environnementales entre le début et la fin du programme ($F_{1,66}$= 0.84, p=0.36, η^2_p=0.002) par rapport à la classe témoin ($F_{1,66}$= 2.1, p=0.15, η^2_p=0.02).

Toutefois, si on regarde avec précision les résultats de nos trois élèves à ce questionnaire (Tableau 1), nous pouvons nuancer nos réponses et apporter une explication qualitative.

Profil	Emma (Écocentré)		Oscar (Neutre)		Imran (Anthropocentré)	
Score	*Initial*	*Final*	*Initial*	*Final*	*Initial*	*Final*
Global	7.7	7.0	4.6	4.4	1.4	3.7
Appréciation	4.7	3.9	3.7	2.3	1.1	4.4
Préservation	4.1	4.9	3.0	3.9	2.9	2.9
Utilisation	1.1	1.7	2.1	1.7	2.6	2.7

Tableau 1. Évolution des scores d'attitudes de nos trois acteurs

Analyse qualitative : un début de développement d'attitudes écocentrées.

Tout d'abord nos trois élèves ont perçu la nature comme quelque chose de fragile qu'il faut protéger même si cela est plus inné chez Oscar et Emma. Le programme leur a permis de développer des connaissances sur l'environnement, notamment grâce aux interventions, réalisées au Moulin pédagogique de Lutterbach. Emma nous dit qu'il faut « *une graine, de l'eau* » et des « *racines* » pour faire pousser un arbre. Pour Oscar, les activités en *Forest School* lui ont permis d'humaniser davantage la nature et même de communiquer des actions de préservations à Imran : « *parfois quand y a mes amis qui disent on va arracher les branches d'un arbre bah j'leur dis nan ça s'fait pas c'est comme si on vous arrache un bras* ».

Toutefois, nos trois élèves perçoivent la nature comme une contrainte à leur action, par le côté salissant pour Emma, le côté dangereux pour Oscar et le côté défi pour Imran. Si cela amène Oscar et Emma à arrêter l'action ; pour Imran, cela l'amène à nourrir sa supériorité et des attitudes néfastes envers la nature déjà ancrées dans sa culture somatique apparaissent : « *Ma mère elle m'a dit tue-les [...] si elles (les mouches) me provoquent je les tape [...] ça leur apprendra, ça fait du bien* ».

[1] Les prénoms ont été moifiés pour l'étude.

Discussion

Synthèse de l'expérience pédagogique : Développement des attitudes environnementales ?

Ces résultats amènent à un paradoxe pédagogique : un programme amenant à une appréciation de la nature grâce au *Forest School* mais également à des attitudes défensives ou de défis avec l'*Éducation à l'Aventure*. Ainsi nos résultats sont mitigés et ne permettent pas d'affirmer pleinement que ce programme sensible en nature permet de développer des attitudes écocentrées ; tout en sachant qu'il s'agit d'un programme à court terme concernant un mode de vie qui se construit sur plusieurs années.

En effet, concernant la préservation de la nature, les élèves ont renforcé les comportements déjà intériorisés de protection de la nature sans que ce soit pour autant significatif. Pour l'appréciation de la nature, l'expérience sensible en nature a permis à Imran d'augmenter très fortement son score, ce qui peut être une première étape au développement d'attitudes écocentrées. Pour l'utilisation de la nature, le programme n'a pas permis aux élèves de diminuer ce score.

Défis et recommandations professionnels dans l'élaboration de programmes pédagogiques sensibles en nature

Les résultats, certes non significatifs à l'échelle de la classe, permettent tout de même de témoigner des prémices de développement d'attitudes écocentrées pour nos trois élèves, témoignant l'intérêt d'élaborer des programmes sensibles en nature, en respectant deux points importants :

Faire vivre régulièrement des expériences sensibles en nature pour dépasser les attitudes défensives des enfants, notamment pour Oscar et Emma.

Trouver un juste équilibre entre les contenus pédagogiques de défis associés à l'*Éducation à l'Aventure* et de contemplation associée au *Forest School*. Cela passe notamment par l'explicitation des objectifs de protection de l'environnement notamment pour Imran qui n'a pas pu s'écarter des attitudes ancrées dans sa culture somatique.

Ainsi, nous pouvons proposer plusieurs recommandations aux professeurs d'éducation physique souhaitant mettre en place un programme éducatif se voulant sensible en nature (Tableau 2).

Pièges identifiés dans l'étude	Recommandations ou conseils pratiques
Les pré-requis techniques du vélo bloquent le début du programme.	Anticiper l'apprentissage du savoir-rouler en amont du programme. Réaliser des sorties longues et régulières pour solidifier les apprentissages techniques du vélo.
Le défi technique prend le pas sur le défi écologique.	Mettre l'accent sur les récompenses intrinsèques en Éducation à l'Aventure (Gagnon, Thompson & Barton, 1994) en s'orientant sur les compétences à se déplacer à VTT sans dégrader l'environnement. Intégrer des temps de pause, d'observation et de discussion sur l'environnement pendant l'activité.
Les élèves perçoivent la nature comme hostile ou sale.	Prévoir un équipement adapté (vêtements de pluie, gants). Commencer par des contacts progressifs et valoriser les expériences sensorielles positives. Amener à une humanisation des éléments naturels en Forest School (Schultz, 2000) comme souhaite faire Oscar avec ses camarades.
Les attitudes ne changent pas sur le long terme.	Intégrer les parents pour accompagner les « habitudes familiales » des élèves comme Emma qui nous dit qu'« *avec le programme, je fais des sorties à vélo et des pique-niques avec mes parents* ». Réaliser une réunion de présentation ou un carnet de bord partagé pour faire le lien entre l'école et la maison.

Tableau 2. Recommandations pratiques

Conclusion

Cet article a pour but d'étudier l'évolution des attitudes environnementales à travers un programme éducatif sensible en nature combinant deux pédagogies d'immersion en milieu naturel : l'Éducation à l'Aventure et le Forest School. Les résultats, certes non significatifs permettent tout de même de témoigner des prémices d'attitudes écocentrées chez nos élèves grâce à l'approche sensible du dispositif pédagogique dont nous donnons des recommandations professionnelles. Nous espérons que cet article puisse inspirer les enseignants d'éducation physique, afin de venir enrichir les expériences pédagogiques dans différents contextes socio-culturels, permettant de dégager les bases d'une pédagogie promouvant l'éducation écocentrique.

Bibliographie

Bogner, F. (2018). Environmental Values (2-MEV) and Appreciation of Nature. *Sustainability, 10*(2), 350. https://doi.org/10.3390/su10020350

Findlay, H. S., Feely, R. A., Jiang, L., Pelletier, G., & Bednaršek, N. (2025). Ocean Acidification : Another Planetary Boundary Crossed. *Global Change Biology, 31*(6), e70238. https://doi.org/10.1111/gcb.70238

Gagnon Thompson, S. C., & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology, 14*(2), 149-157. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80168-9

Kahn, P. H. (1997). Children's moral and ecological reasoning about the Prince William Sound oil spill. *Developmental Psychology, 33*(6), 1091-1096. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1091

Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD) : The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research, 18*(5), 699-717. https://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028

Schultz, P. W. (2000). New Environmental Theories : Empathizing With Nature: The Effects ofPerspective Taking on Concern for Environmental Issues. *Journal of Social Issues, 56*(3), 391-406. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00174

Urso-Bairdo, C., Husson-Poisson, F., Lenormand, F. (2022). L'approche sensible en éducation à la nature. *Les Cahiers techniques de la Gazette des terriers ; 151* (21)



Mots clés : Danse I Parcours d'éducation artistique et culturelle I Exploration sensible



Ophélie Mathieu
PRAG, UFR STAPS, Université Paris-Nanterre, Nanterre, France.

omathieu@parisnanterre.fr

UN ÉCHAFAUDAGE DANSÉ POUR GUIDER LE PROCESSUS DE CRÉATION ARTISTIQUE DES ÉLÈVES

L'OBJET COMME MÉDIATION SENSORIELLE EN DANSE

Résumé : Comment mettre en place une approche sensible pour aider nos élèves à s'autoriser à vivre un réel processus de création artistique ? Cet article a pour objectif de proposer une démarche didactique autour de la création en danse avec un objet, et un outil pédagogique « l'échafaudage dansé » pour permettre à travers une approche sensible de guider les élèves dans un processus de création artistique. Danser avec un objet pour : une sécurisation affective de la pratique, réaliser une médiation sensible entre l'élève et sa créativité ou encore pour situer leur pratique culturellement et donner du sens à la pratique de la danse.

« Face à une activité qu'ils méconnaissent » (Cogérino, 2015, p. 94), comment par une approche sensible aider nos élèves adolescents à s'autoriser à vivre un réel processus de création artistique ? « *La sensibilité représente la qualité du corps sentant. Elle est une forme d'interface entre l'acteur et son monde. Gaillard (2011) relève qu'elle est un « moyen d'information », un « fond sensoriel » et exige un cheminement de la part de l'acteur pour devenir attentif aux possibilités de son corps* ». (Paintendre et al., 2020, p. 117)

En ce sens, la danse en tant que pratique artistique et somatique par son approche sensible peut aider les élèves à mieux se connecter à leur corps, à leurs émotions, à leur environnement, aux autres. Mais comment les guider pour qu'ils s'autorisent à ressentir, à s'exprimer par le corps ? Comment faire rentrer de la poésie en cours d'éducation physique. Cet article a pour objectif de proposer une démarche didactique autour de la création en danse avec un objet, et un outil pédagogique « l'échafaudage dansé » pour permettre à travers une approche sensible de guider les élèves dans un processus de création artistique.

Danser avec un objet : pour une sécurisation affective de la pratique

Le choix du verbe « s'autoriser à » n'est pas choisi au hasard. En effet, il n'est pas rare de constater, que nos élèves adolescents par peur d'être ridicule face au groupe montrent des comportements inhibés en danse. Il s'agit dans un premier temps de trouver un mode d'entrée dans l'activité pour dédramatiser, pour que l'élève « *évite de se questionner sur ce que les autres élèves vont en penser. Il s'agit de « lancer » le travail, l'envie de faire des élèves, de lever leurs réticences initiales à l'égard de la danse* » (Cogérino, 2015, p 87). Ici, dans notre traitement didactique, nous choisissons de proposer une composition chorégraphique avec un objet (une feuille de papier).

Utiliser un objet peut être un artefact très intéressant en danse, il laisse planer une certaine impression de mise à distance du corps du regard des autres, les élèves peuvent se cacher derrière l'objet, de quoi donner un niveau de sécurité affective suffisant pour commencer à s'engager dans la pratique.

L'objet : un médiateur entre l'élève et sa créativité

Un objet n'est jamais neutre, il rassemble à la fois une fonction, une matière, une forme, un poids, une relation parfois quotidienne avec l'élève, il peut aussi faire appel à des souvenirs, à des images mentales.

Il peut donc être un médiateur entre l'élève et sa créativité, un inducteur très intéressant pour poétiser le geste et rentrer dans une motricité créative. « *Les objets, sont fabriqués et conçus par l'homme. Ils sont concrètement détachés de lui, mais ils le reflètent. L'objet concentre sur lui de nombreux aspects de la vie humaine : dimensions économiques, affectives, esthétiques, fonctionnelles.* » (Fontaine, 2009). Il sera donc un médiateur sensoriel privilégié dans notre démarche d'intervention. Cet objet peut être notamment touché, tenu, déformé, prêté, il fait du bruit si on le déchire ou le froisse, plusieurs sens seront activés dans ce processus de création artistique. Des sensations pour stimuler la créativité.

Danser avec un objet : pour une pratique culturellement située

L'utilisation de l'objet est également un moyen de situer notre proposition d'un point de vue culturel. En effet, « *une*

partie non négligeable de la création chorégraphique contemporaine de ces dernières années est une danse « plasticienne », (…). L'objet prend ici une place déterminante ; il permet de traiter divers types de matières vivantes ou non. » (Fontaine, 2009) Ici, l'objet en plus de proposer un mode d'entrée dans l'activité qui sécurise l'élève, d'être un médiateur sensoriel pour aider à se connecter à leur créativité, permet également de situer notre démarche dans le parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC). En effet, à travers les trois piliers du PEAC (rencontrer, connaitre et pratiquer), nous cherchons à construire du sens dans la pratique de l'élève.

Afin de rentrer dans ce PEAC, notre approche sensible débutera par la présentation aux élèves du propos chorégraphique de Colectivo Terron pour leur création Peau de papier ; il se déchire, se froisse, se plie, s'envole. Il est fragile, brûle où se jette. Bien sûr, on y écrit. C'est un support à histoires. Les Japonais en ont fait un art. Ce propos sera accompagné d'un extrait vidéo : (https://www.colectivoterron.org/spectacles/peau-de-papier).

Afin d'amplifier le sens donné à la pratique, il s'agira ensuite d'expliquer aux élèves que nous constatons dans l'établissement, des piles de feuilles de brouillon qui s'entassent en salle des professeurs. Pour aider le travail des éco-délégués, nous chercherons à donner une seconde vie à ces déchets, pour sensibiliser à la consommation raisonnée de papier et à son recyclage. Ici, nous chercherons à donner l'envie d'en parler en dansant, l'art pour sensibiliser, se questionner… pour une sensibilisation « *incarnée* », « *créer pour aimer et préserver* » (Planche, 2019, p. 61).

L'échafaudage dansé : un outil pédagogique pour guider le processus de création

Un échafaudage peut se définir comme une structure provisoire qui sert de support pour construire, organiser ou créer quelque chose de plus stable ou de plus complexe. Une fois le projet terminé, l'échafaudage peut être retiré pour laisser la place à l'œuvre achevée.

En pédagogie, l'échafaudage inspiré des travaux de Vygotski (1978), désigne également une aide temporaire apportée par un enseignant ou un pair pour permettre à l'apprenant d'accomplir une tâche qu'il ne pourrait pas réaliser seul.

Nous souhaitons donc à travers notre outil « l'échafaudage dansé » (Figure 1, *page suivante*) offrir un soutien à la création, tout en laissant une liberté d'interprétation et d'appropriation par les élèves. Il s'agit donc d'un cadre structurant (contraintes, toutes les étapes du processus de création, séquence pédagogique complète) qui guide les élèves dans la création d'une chorégraphie collective (4 à 6 élèves par groupe), sans imposer le résultat final. Cette fiche de groupe est un support qui aide à organiser les idées, les mouvements, les intentions, et qui peut être adapté en surlignant les étapes que vous visez pour vos groupes à chaque leçon par exemple. Une méthode pour passer de l'exploration sensible à une composition chorégraphique juste, en s'appuyant sur des repères clairs, des inducteurs, un fil conducteur.

Bibliographie

Cogérino, G. (2015). Danse en EPS : les dilemmes du guidage vers la création. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*. https://shs.hal.science/halshs-01640090/document

Gaillard, J. (2011). Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité. In B. Huet, et N. Gal Petitfaux (Eds.) *L'expérience corporelle* (pp. 77-96). Édition EP&S.

Fontaine, G. (2009). Objets de danse, objets en tous genres. *La Revue de pensée des arts plastiques*, dossier *Ce qui fait danse : de la plasticité à la performance*, *24*. La Part de l'œil.

Paintendre, A., Schirrer, M., Sève C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse de pratique et pistes professionnelles. *eJRIEPS, numéro spécial 3*. https://doi.org/10.4000/ejrieps.4382

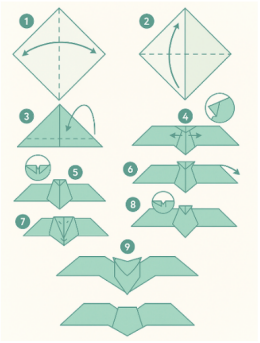
Planche, E. (2019) Éduquer à l'environnement par l'approche sensible. Dossier Ecole *Changer de Cap*, *Dossier thématique L'éducation à l'environnement et au développement durable*. https://hal.univ-lyon2.fr/ENTPE/hal-03504270v1

Site compagnie Colectivo Terron, spectacle Peau de Papier, https://www.colectivoterron.org/spectacles/peau-de-papier

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Se repérer	Contraintes de création = Les passages obligés
PARTIE 1 Chacun sa feuille « *Nous dansons autour* » Entre 15 et 30 secondes	**EXPLORER** (je cherche, j'improvise) Écrire un mot de passe complexe sur la feuille et la retourner devant soi : 2 chiffres, 4 lettres, 1 caractère spécial Exprimer ce mot de passe avec le corps Chaque partie du corps peut écrire Complexifier le mot de passe avec les paramètres suivants : Changer la police / Le mettre en gras Changer la taille de l'écriture / En italique **COMPOSER** (nous choisissons, nous mettons en scène) Choisir la version de votre mot que vous préférez. Tous les membres du groupe dansent leur mot de passe en même temps, si je finis avant les autres, je mets mon corps en pause.

Se repérer	Contraintes de création = Les passages obligés
PARTIE 3 Feuilles = Décor « *Nous racontons* » Entre 15 et 30 s	**EXPLORER** Choisir une phrase avec son groupe : L'amitié c'est comme une feuille de papier à tout moment elle peut se déchirer. **Même une feuille de papier est plus légère si on la porte à deux.** **Une bourrasque et mes papiers sont tous partis.** Chercher des idées de relations entre danseurs pour raconter le texte : regards, contact, passer dessous-dessus, contre-poids, porté… **COMPOSER** Les idées les plus justes, qui racontent sans mimer sont gardées. Mettre en scène (quelle formation ? quelles orientations ?). Préciser le temps du mouvement (accélération, slow motion…).

Se repérer	Contraintes de création = Les passages obligés
PARTIE 5 Feuilles = Décor « *Nous sommes la feuille* » Entre 30 et 45 s	   EXPLORER Votre corps est une feuille de papier : Chercher des façons de le plier. Vous pouvez partir des photos pour commencer puis trouver vos idées d'origamis corporels. COMPOSER Fixer les différentes phases de votre origami pour le rendre net et précis dans le corps (ligne et forme de corps).

Se repérer	Contraintes de création = Les passages obligés
PARTIE 2 Chacun sa feuille Phrase imposée « *Nous dansons avec* » Entre 15 et 30 s	APPRENDRE UNE PHRASE IMPOSEE  **EXPLORER** 1 ponctuation = 1 effet Essayer de jouer avec la ponctuation : « ! » = sursauter / «, » = changer de direction « ? » = accélérer un geste / « : » = prendre la place d'un autre « . » = s'arrêter 2 secondes / « ; » = passer par le sol **COMPOSER** Choisir avec son groupe les 3 ponctuations qui surprennent le plus ; Mettre en scène (quelle formation ? quelles orientations ?)

Se repérer	Contraintes de création = Les passages obligés
PARTIE 4 Feuilles = Décor « *Nous sommes des hiéroglyphes* » Entre 15 et 30 s	**EXPLORER**  Reproduire seul ou à plusieurs les hiéroglyphes ci-dessus : Essayer plusieurs combinaisons possibles. Utiliser les niveaux, en 2D au sol, en 3D debout … COMPOSER Choisir 4 hiéroglyphes. Créer les liaisons entre chacun pour créer une phrase gestuelle. Mettre en scène (quelle formation ?). Préciser le temps du mouvement (accélération, slow motion…).

Échelle d'interprétation	RESTITUER (J'interprète)
NIVEAU 1	☐ Je mémorise mes gestes. ☐ Je reste concentré.
NIVEAU 2	☐ Je mémorise mes déplacements et les effets avec les autres. ☐ Je lève le regard (je ne regarde plus les autres pour me rassurer).
NIVEAU 3	Mes gestes sont précis : ☐ Dans l'espace (grand, petit). ☐ Dans le temps (vite, lent, accéléré…). ☐ Mon regard est placé intentionnellement à plusieurs reprises (sur le geste, sur l'autre, dans l'espace, sur les spectateurs).
NIVEAU 4	Mes gestes sont précis : ☐ Dans l'énergie (nuance de tonus musculaire). ☐ Dans la respiration (la respiration aide le geste). ☐ Avec la musique (je nuance en utilisant la musique). ☐ Mon regard est placé intentionnellement et assumé du début à la fin.

Figure 1. Échafaudage dansé

Mots clés : Corps I Jeux sportifs collectifs I Approche génétique I Ressentis I Approche sensible



François Ottet
Enseignant spécialiste d'EPS, Chargé d'enseignement, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

francois.ottet@hepl.ch

JOUER AU HANDBALL… TOUTE UNE HISTOIRE !

UNE APPROCHE SENSIBLE DES JEUX SPORTIFS COLLECTIFS AU SECONDAIRE 2

Résumé : Cette contribution présente une démarche d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs, en Handball. Elle donne une place et un rôle particulier à la dimension sensible de l'activité de l'élève, à ses ressentis, pour apprendre à jouer. Conçue à partir de pratiques d'enseignement dans divers contexte scolaires et de formation, elle décrit plus particulièrement ici le cas d'une journée d'un module de formation à l'enseignement de l'éducation physique (EP) pour le secondaire 2, à la HEP Vaud. Apprendre le Handball à partir de l'expérience sensible des élèves questionne notre rapport d'enseignant à l'objet culturel qu'est le jeu.

Une pratique de jeu sportif collectif au secondaire 2[1]

L'enseignant accueille ses élèves : « *Aujourd'hui, nous allons jouer au handball* ». Que vise-t-il par cette pratique ? En quoi l'élève deviendra-t-il plus compétent au fur et à mesure de l'enseignement proposé ? Ces questions, il se les est posées pour préparer la démarche qu'il va mettre en jeu. Il prend un risque, ce matin de printemps. Celui de ne pas faire comme il a l'habitude de faire.

Cela fait longtemps qu'il est passionné de jeux sportifs collectifs. Il en a joués. Il a beaucoup entraîné de jeunes en club. À l'école, il les enseigne avec de l'ambition pour ses élèves. Il s'intéresse de longue date aux approches d'apprentissage de ce type d'activité. Laquelle est la plus favorable, pertinente, pour le développement des compétences de ses élèves? Il a lu des textes de Gréhaigne (1999), de Fuchslocher (2017), avec qui il a travaillé, et de bien d'autres. Approche par la technique, approche par le jeu, approche...? Il a fait son choix.

Ce matin, l'enseignant accueille les élèves en plein air, sur un terrain en herbe. Il a disposé quatre mini buts et des assiettes de marquage aux quatre coins de deux petits espaces de jeu. Quelques ballons un peu mous. Il souhaite mettre les élèves dans des conditions un peu inhabituelles. Des conditions en rupture avec leurs expériences précédentes de ce jeu de handball. Il souhaite les amener ailleurs. Après un bon échauffement, les équipes de 4 à 5 joueurs s'installent, deux équipes sur chaque zone de jeu. Il annonce : « *Le but du jeu est de marquer – faire entrer la balle dans le but – et d'empêcher l'autre équipe de le faire; la balle est jouée avec les mains... Prêts... Jouez !* »

Une première partie de jeu

Les comportements des joueurs sont un peu hésitants. Un élève demande : « *Y'a pas d'règles ?* » Un adversaire profite de l'occasion pour prendre la balle, tirer et marquer, « *Ben si !* », lui répond-il en riant. L'opposition s'organise. Sur un terrain, les joueurs s'arrêtent dès qu'ils ont le ballon en main. Il est vrai que le dribble n'est pas encouragé avec le choix de ballon mou et le sol irrégulier. L'enseignant n'est pas surpris, il a fait ce choix en connaissance de cause : le jeu est tellement stérile quand un joueur est trop fort et qu'il peut jouer seul, sans opposition. Sur l'autre terrain, les joueurs courent avec le ballon et cela n'a pas l'air de leur poser problème. Après cinq minutes de jeu, il interrompt la partie, saisit cette opportunité pour rassembler les élèves et questionner leurs expériences réciproques : « *Qu'est-ce que ça vous a fait de jouer cette première partie, comme ça ?* » Puis : « *D'où viennent ces comportements de jeu différents d'un terrain à l'autre ?* » L'explicitation des élèves passe par l'évocation du plaisir quand l'action va vite, quand elle est fluide ; de l'habitude des jeux à l'école où on n'a pas le droit de marcher avec la balle ; de ne pas oser transgresser le règlement du handball. L'enseignant se réjouit de reconnaître dans ces paroles des élèves les signes de leur expérience corporelle : plaisir de la vitesse, de la fluidité ; incorporation des contraintes scolaires au point d'en faire des habitudes ; auto-censure du comportement de joueur relative aux règlementations des disciplines sportives.

[1] En Suisse, dans le canton de Vaud, le degré secondaire 2 ou degré post-obligatoire accueille des élèves de 15 à 18 ans.

L'enseignant relance : « *Où est le jeu dans tout cela ?* » Les élèves se mettent d'accord que « c'est plus fun si on a le droit d'avancer avec la balle parce que c'est bien le but du jeu d'aller vers le but pour marquer ».

Une deuxième partie de jeu

Une nouvelle partie se lance avec davantage de mouvement et des nouveaux comportements apparaissent : des courses avec feintes du porteur de balle pour éviter la défense ; des passes quand la défense empêche la progression ; une pression défensive plus haut dans le terrain ; une collaboration à plusieurs pour bloquer une course voire le ceinturage de l'adversaire ; un regroupement défensif devant le but. Des réactions d'élèves montrent que c'est le bon moment pour une nouvelle intervention : « *On peut plus marquer !* ». L'enseignant demande aux élèves de décrire les ressentis que cette deuxième partie a suscités. Des retours ambivalents sont formulés : entre plaisir et craintes de l'affrontement physique ; entre fierté et frustration de trouver ou pas une solution pour marquer.

Cette nouvelle étape est l'occasion pour l'enseignant de poser une nouvelle pierre à sa construction du jour : la fonction de la règle. En faisant revenir les joueurs sur les comportements défensifs et ce qui les a fait émerger, les élèves parviennent au constat que les comportements de contacts physiques, diversement ressentis, sont organisés dans les pratiques sportives justement pour permettre le choix du type d'expérience que les joueurs décident de vivre. Si je veux un affrontement physique, je choisis le rugby ; si je choisis le handball, c'est parce que je ne souhaite pas me retrouver plaqué au sol. L'enseignant résume : « *Ainsi, on pourrait comprendre que la règle sert avant tout à permettre l'engagement du joueur vers le plaisir de la pratique* ». Il relance : « *Il y a d'ailleurs une autre action typique du rugby que vous avez utilisée... le regroupement pour empêcher l'accès au but...* ». « *La mêlée* » *crie un élève. Les élèves relèvent que c'est cette action qui a généré de la frustration parce que « marquer n'était plus possible* » et que « *comme on fait du handball et pas du rugby, c'est en tirant au but qu'on a envie de marquer* ». Ce nouveau pas amène les élèves à formuler la solution d'une zone pour « forcer à tirer et éloigner la défense du but ». La leçon se poursuit... On rejoue...

Quelques observations et constats de l'enseignant

L'enseignant revient sur son expérience. Le risque en vaut la chandelle. Malgré l'incertitude de ce que les élèves vont produire tant par leurs comportements que leurs paroles, les échanges donnent de la place à leurs expériences personnelles pour construire le contenu spécifique d'éducation physique (EP). Il s'est bien passé quelque chose que l'on peut appeler de l'enseignement de l'EP.

Des contenus disciplinaires apparaissent au fur et à mesure par et dans l'activité des élèves. Le plus spectaculaire est l'apparition de divers comportements de défense et d'une stratégie défensive collective : d'abord exercer rapidement une pression sur les joueurs dont le porteur de balle ; ensuite adopter une position favorable à l'interception/dissuasion ; et finalement, si nécessaire, se replier devant sa zone pour protéger le but. C'est parce que la défense a développé ces comportements que les attaquants ont dû chercher des solutions nouvelles : rapidité de la contre attaque ; renversement; surnombre. Ce sont les élèves qui ont explicité et nommé ces effets.

Quelques réflexions sur l'enseignement du jeu

L'expérience d'enseignement décrite ci-dessus est, entre autres expériences en milieu scolaire et de formation continue, issue d'une journée du programme de formation initiale des enseignants spécialistes en EP pour le secondaire 2 de la HEP Vaud. Le formateur prend le rôle de l'enseignant pour faire vivre cette démarche aux étudiants qui jouent le rôle d'élèves et pour en faire un décodage, collectivement dans un second temps. Les étudiants relèvent l'originalité d'une démarche jamais vécue dans leur parcours scolaire ou de formation. Ils mettent le doigt sur la place accordée aux émotions et ressentis qui n'est pas habituelle et a bien été une condition de l'émergence de réflexions et de production de savoirs. Ils soulignent la qualité des interactions entre élèves, tant dans le jeu que dans les échanges, dans sa particularité de ne pas passer obligatoirement par l'enseignant. Ils constatent finalement que le rôle de l'enseignant se manifeste par des gestes professionnels diversifiés qui questionnent leur a priori de la transmission traditionnelle du savoir « *à partir du prof qui sait ou devrait savoir* ».

Cette proposition vient également questionner la place attribuée au corps de l'élève dans les apprentissages en EP. Si la dimension cognitive de l'expérience du joueur est au centre des approches par le jeu où le débat d'idée est à l'origine du développement des comportements des élèves dans les jeux sportifs collectifs, ils est encore rare de voir en EP, des démarches d'enseignement s'appuyant sur la subjectivité du vécu corporel de l'élève. Notre approche trouve un écho dans l'approche génétique (Leleps, 2021, p. 209) développée dans les années 80. Cette approche tend à donner une place à la dimension dynamique des

interactions entre les joueurs pour comprendre le jeu. Nous y ajoutons ici une dimension peu présente explicitement chez les auteurs originaux, celle de l'affectivité du joueur. Cette dimension citée dans les finalités de la discipline n'est que rarement conçue explicitement comme le point de départ du processus d'apprentissage, de production du savoir. Ici, ce sont bien les ressentis des élèves, récoltés par l'enseignant, qui sont non seulement l'origine mais également les indicateurs qui guident la production d'un savoir à propos de Handball. L'action corporelle et l'attention aux effets de cette action sur soi, pour soi, est au cœur même de l'acquisition des connaissances. La démarche prend sur ce point les qualités d'une approche sensible et située où l'élève est amené à ressentir ce que l'environnement provoque sur soi et à y réagir pour une compréhension élargie de son propre rapport aux autres, au milieu et au savoir en jeu (Boulet et al., 2026). C'est une expérience corporelle qui est proposée aux élèves davantage qu'un apprentissage planifié a priori. Cette façon d'aborder une pratique en EP dans sa globalité traduit une vision holiste de la relation au corps dans l'enseignement, où les dimensions sociales et affectives de l'activité des personnes pour apprendre sont aussi sinon davantage présentes que la dimension cognitive. On pourrait dire que, dans cette approche, le statut du corps passe d'un corps considéré comme « *objet* » de l'EP à un corps « *sujet* », véritablement initiateur d'un rapport subjectif à la discipline, mettant en perspective les enjeux citoyens et d'éducation à la durabilité de l'EP (Paintendre et al., 2021).

Dans le cas présenté ici, la démarche permet de re-vivre l'histoire de la création du jeu de Handball. Elle donne accès à une prise de conscience de l'origine et de la signification des règles dans un sens inverse de l'enseignement plus traditionnel. L'élève, en jouant, fait l'expérience personnelle de la richesse du jeu, bien au-delà du règlement de la pratique sportive en question. *Homo ludens*, l'humain qui joue (Huizinga, 1938), est celui qui donne sens au réel. Huizinga suggère ainsi que, dans le jeu, la personne donne du sens à ce qu'elle ressent dans le contexte pour devenir créatrice de culture. De quelle culture l'enseignant d'EP veut-il être le passeur ?

Bibliographie

Boulet, S., Ottet, F. & Cece, V. (2026). Sensibilité et éducation à la durabilité : Vers un apprentissage perceptif et situé des activités créatives et sportives. In A. Pache, N. Lausselet, M. Barroca-Paccard & P. Hertig (Dir.), *Intégrer l'éducation à la durabilité dans une Haute École. Formation des enseignant·e·s et transformation institutionnelle*. Editions Alphil

Fuchslocher, J. (2017). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs: Efficacité de l'approche technique et de l'approche tactique* [Mémoire de MAS, HEP Vaud].

Gréhaigne, J.F.,Billard, M., & Laroche, J. Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. De Boeck Université.

Hayoz, C. (2021). *Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive*. Loisirs et Pédagogie.

Huizinga, J. (1988). *Homo ludens*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1938).

Paintendre, A., Terré, N., & Gottsmann, L. (2021). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? In T. Froissart, A. Paintendre & J. Saint-Martin (dir.), *L'éducation physique et sportive du XXIe siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)* (p. 139-152). Épure.



Mots clés : Corps sensible I Expérience corporelle I Intentionnalité I Normativité I 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.

Dans ce but, notre démarche formalise, via l'acronyme **A.G.I.R**, quatre stratégies d'intervention sollicitant une dimension spécifique des *sensibilités à* : a) leur dimension **A**ffective, en confrontant les élèves à des émotions fortes de plaisir ou de déplaisir ; b) leur dimension incorporée, en **G**énérant des expériences-chocs pour rompre avec des sensibilités antérieures tenaces ; c) leur dimension intentionnelle, en **I**ncitant les élèves à agir dans des directions efficaces ; d) leur dimension vigoureuse, en **R**éactivant régulièrement les sensibilités dans des contextes variés pour assurer leur incorporation profonde.

« Affecter les élèves » ou comment jongler avec la dialectique plaisir/douleur ?

La condition fondamentale pour incorporer une « sensibilité à » est d'affecter le vécu corporel des pratiquants, en les conduisant à éprouver, intensément et profondément des émotions de plaisir ou de douleur[4]. Dès lors, l'affectivité jouant le rôle de catalyseur, nous suggérons de mobiliser deux leviers différents pour amplifier le retentissement émotionnel des élèves, oscillant entre plaisir intense et insatisfaction douloureuse.

Premièrement, il est possible de dramatiser l'enjeu du jeu pour permettre aux élèves d'y devenir sensibles. Le système de « mort subite » prend tout son sens dans cette logique. Par exemple, en football, pour favoriser l'incorporation d'une sensibilité à la projection rapide vers l'avant, la victoire peut être accordée directement si un but est marqué rapidement après la récupération, peu importe le temps de jeu écoulé et l'état du score en cours. Le retentissement affectif est intense, soit positif (plaisir) en cas de victoire, soit négatif (douleur) en cas de défaite. En outre, mobilisés par l'envie de jouer, la défaite apparaît aux élèves d'autant plus « dramatique » que celle-ci s'accompagne d'un arrêt de l'activité. Également, un système de points survalorisant les réussites et pénalisant l'échec peut être proposé pour amplifier le plaisir ou l'insatisfaction associé au résultat de l'action (Figure 1).

Deuxièmement, le recours à l'imaginaire peut plonger les élèves dans un univers émotionnel inédit amplifiant l'impact affectif de la situation vécue. Il est, par exemple, possible d'exposer les élèves à un danger simulé les inclinant à se mobiliser pour « rester en vie ». Celui-ci, source de douleur potentielle bien que fictive, les pousse alors à agir en référence à l'activation d'une sensibilité nouvelle visée par l'enseignant (Figure 2).

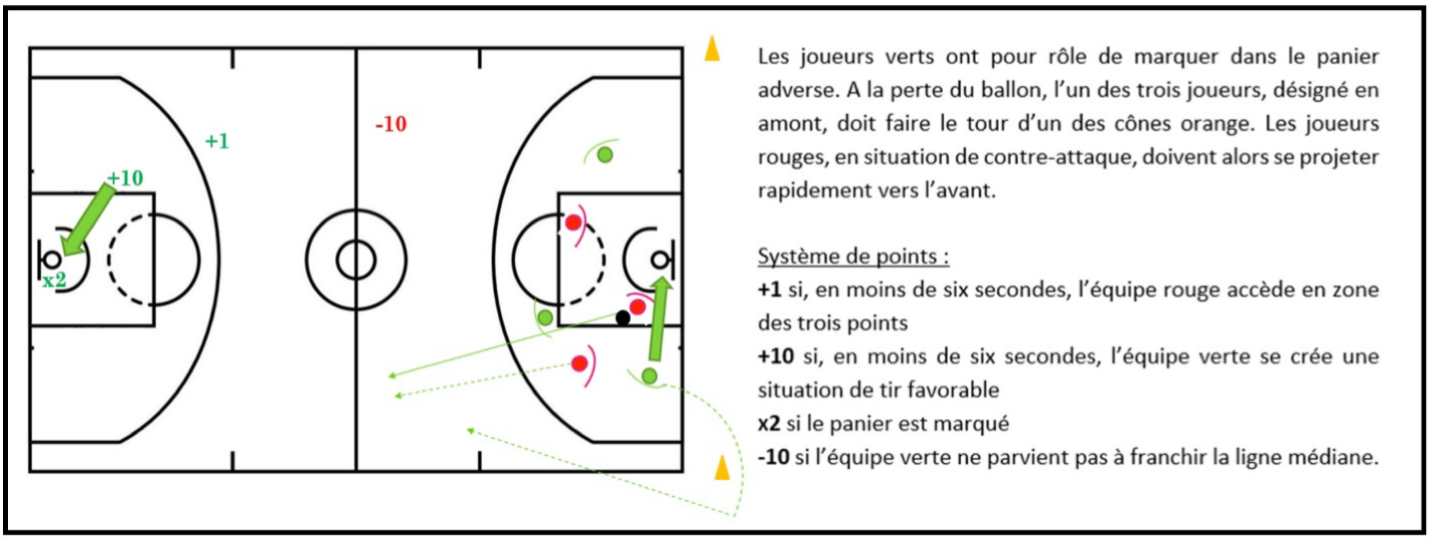


Figure 1. Exemple de survalorisation et pénalisation par le système de points en basket-ball pour rendre les élèves sensibles à la projection vers l'avant

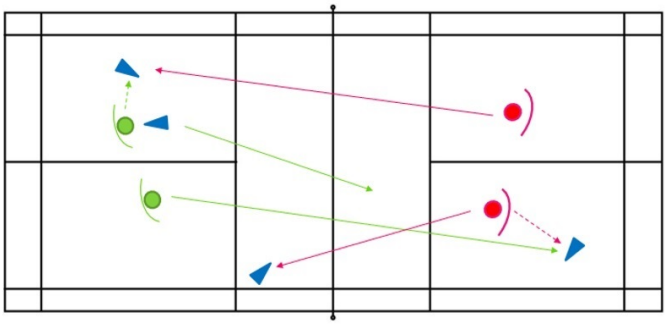
« Générer un choc » ou comment rompre avec une sensibilité initiale ?

Toutefois, la sensibilité originelle, étant profondément incarnée, l'enseignant s'expose à de potentielles résistances somatiques[5] chez les élèves. Ces derniers ne seront alors pas disposés à abandonner leur sensibilité initiale sans avoir fait l'expérience émotionnelle d'un « choc » qui la déstabilise, la fragilise et les conduit in fine à transiter vers une nouvelle sensibilité. P. Ricoeur (1950)

[4] Il n'est bien-sûr pas ici question d'une douleur physique, mais d'un vécu affectif renvoyant à une insatisfaction temporaire s'exprimant en acte.

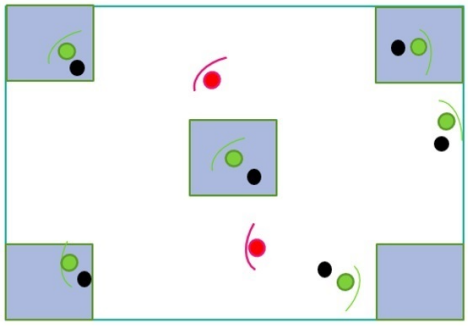
[5] Ces résistances sont somatiques au sens où elles sont enracinées au plus profond de leur « chair » (Merleau-Ponty, 1945). Ainsi, un élève parfaitement volontaire et disposé à apprendre pourra manifester malgré lui des résistances au changement.

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 ».

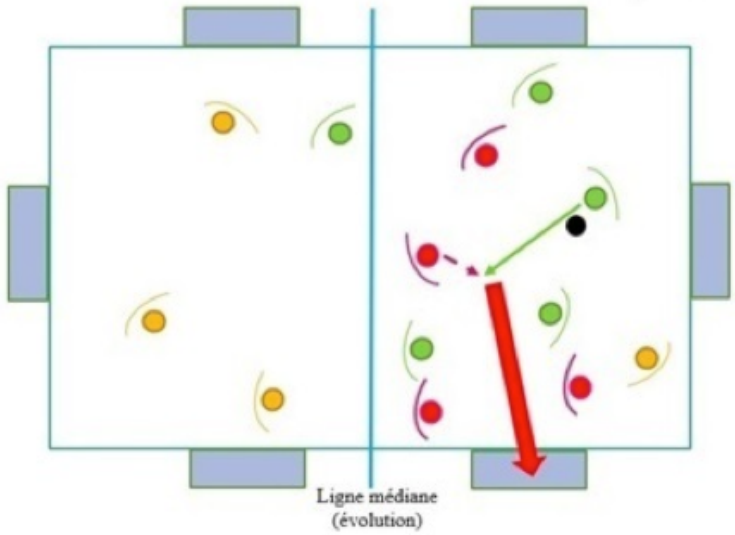
Figure 2. Exemples de recours à l'imaginaire pour incorporer une « sensibilité à »

évoque à ce titre la notion d'« émotion-choc » qui, se nourrissant d'un retentissement corporel intense, entraine 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 parait à première vue facilement accessible. Pourtant, en faire réellement la preuve en réussissant la situation s'avère beaucoup plus complexe qu'il n'y parait. 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*
Affecter les élèves en amplifiant leur plaisir ou leur déplaisir pour les rendre sensibles à l'enjeu du jeu	Par le système de score	Match en format « mort subite » dès que l'un des deux joueurs marque 2 points gagnants.
		Survaloriser les smashs 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.
Générer un « choc » pour déstabiliser une sensibilité initiale	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-preuves »	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)
Inciter à agir pour orienter l'intentionnalité motrice de l'élève	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 »
Réactiver la sensibilité pour l'enraciner durablement	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 parait 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.



Mots clés : Sensibles I Casques à conduction osseuse I Savoir-nager I Appréhension de l'eau I Relaxation



Régis Fayaubost
Enseignant agrégé d'EPS PFA, Collège P. Picasso, Vallauris (06), France.
fayaubostregis@yahoo.fr



Julia Degugis
Psychologue et Psychothérapeute TCC, spécialisée dans les accompagnements émotionnels adultes et enfants, France.

PRENDRE EN COMPTE ET UTILISER LES SENSIBLES POUR AIDER LES NON-NAGEURS À DÉPASSER LEURS APPRÉHENSIONS DE L'EAU

LE RECOURS AUX CASQUES À CONDUCTION OSSEUSE COMBINÉS À DES SÉANCES DE RELAXATION EN MILIEU AQUATIQUE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé : L'apprentissage du savoir-nager chez les élèves non-nageurs se heurte fréquemment à des appréhensions importantes du milieu aquatique. Afin d'accompagner les élèves les plus anxieux, nous avons exploré une remédiation complémentaire aux avancées et process de la recherche PHOBIES 360 (Roche et al., 2022), centrée elle aussi sur la dimension sensible de l'expérience aquatique. En collaboration avec une psychologue spécialisée, nous avons conçu une séance de relaxation guidée en milieu aquatique diffusée à l'aide de casques à conduction osseuse. Les premières observations suggèrent que ce dispositif favorise le relâchement corporel, la régulation émotionnelle et l'acceptation progressive du milieu aquatique, facilitant ainsi l'accès aux étapes suivantes de l'apprentissage du savoir-nager.

Si l'éducation physique (EP) mobilise traditionnellement les apprentissages moteurs et techniques (SNEP, 2018), certaines situations engagent fortement les dimensions sensibles qui peuvent alors devenir un levier déterminant dans l'accès aux compétences attendues.

Historiquement, les propositions de Pujade-Renaud autour d'une approche dynamique de l'expression corporelle, au début des années 1970, ont ouvert un espace de réflexion autour du corps vécu et du ressenti dans l'activité physique. Dans le cadre scolaire contemporain, les occasions en EP de développer cette sensibilité restent relativement rares (danse, yoga ou relaxation). Philosophiquement, le cadre scolaire donne-t-il réellement toute sa place à une approche qui touche l'intime et le vécu subjectif des élèves ?

Scolairement, la temporalité de l'institution, marquée par la performance (Butera & al., 2006) et la progression rapide des apprentissages, laisse-t-elle suffisamment de place à des démarches qui impliquent parfois de ralentir pour porter attention aux sensations, aux ressentis et aux émotions ?

La perspective développée dans cet article prend résolument le contre-pied de ces visions restrictives en faisant l'hypothèse que la dimension sensible peut/doit constituer un levier en particulier lorsque les élèves sont confrontés à des environnements susceptibles de générer une insécurité subjective. Dans cette approche, la prise en compte du sensible, entendu comme l'articulation entre perceptions corporelles, sensations et vécu émotionnel, devient un élément structurant de la progression pédagogique et conduit à didactiser certains apports issus de la psychologie.

Le milieu aquatique, territoire des sensibles chez les non-nageurs

Plonger dans le milieu aquatique est une expérience sensible inédite. Elle va bousculer les cinq sens physiologiques, tout autant que ceux plus récemment identifiés et interconnectés : proprioception, équilibrioception, thermoception et nociception (Le Corre, 2014).

Cette expérience peut être recherchée par certains (plaisir), fuie par d'autres (comme beaucoup de non-nageurs). Pour ces derniers, chaque passage à l'eau réactive une marque sensible : ils font partie des rares toujours en échec (28% des élèves de 12 ans en France), mais aussi toujours en « danger ». N'oublions pas non plus que 2 non-nageurs sur 3, si l'on se réfère à nos six années de recueil de données, se retrouvent plongés dans leur phobogène qu'est l'eau. Confronterions-nous d'autres phobiques de manière obligatoire à ce qui les effraie ? L'enseignement du savoir-nager nourrit donc ce paradoxe : il constitue une compétence obligatoire tout en confrontant certains élèves à une situation anxiogène.

Nous ne sommes pas désarmés face à cela pour autant, à la condition où nous prenions en considération le sensible dans toutes ses acceptions et menions une approche qui, sans les éviter, les accueille, les structure et les utilise.
Plus encore, cette véritable épreuve-preuve qu'est la succession des 11 parties du test en France mobilise d'autres approches du sensible : elle engage des perceptions nouvelles et uniques (ex : franchir une certaine distance sous l'eau), de nouvelles sensations (entrée en bascule arrière). Cette épreuve binaire (réussite / échec) ne laisse que peu de place à des appréciations et variations sensibles, nuancées, des progrès de l'élève. Elle est trop souvent abordée de façon associative/cumulative comme une succession de savoir-faire, oubliant la continuité des actions dans laquelle grandissent difficultés et émotions. On cherche donc trop souvent à régler les problèmes les uns après les autres plutôt qu'à travailler sur l'origine du nœud pédagogique.
Du point de vue de la psychologie cognitive, émotionnelle et comportementale, la peur de l'eau mobilise des mécanismes émotionnels puissants qui influencent directement l'apprentissage. Lorsqu'un élève perçoit l'eau comme une menace potentielle (engloutissement, eau qui entre involontairement dans le corps), son système de défense s'active. Des réactions physiologiques perturbent alors les coordinations motrices nécessaires à la flottaison et à la propulsion. Dans ce contexte, l'évitement de l'immersion ou la recherche permanente d'appuis solides deviennent des stratégies de protection. Or ces comportements sont maintenus par un mécanisme bien documenté en thérapies cognitives et comportementales (TCC) : le renforcement négatif. En permettant à l'élève de diminuer momentanément son anxiété (en sortant de l'eau, en s'accrochant, via des aides à la flottaison), ces conduites d'évitement soulagent la peur à court terme… mais entretiennent durablement l'appréhension du milieu (Hofmann & Hay, 2018).
Dans les approches thérapeutiques contemporaines des phobies spécifiques, la stratégie privilégiée consiste donc à mettre en place des processus de désensibilisation progressive. Ceux-ci reposent sur une exposition graduée au stimulus redouté dans un cadre sécurisé, permettant au sujet de faire l'expérience répétée que la situation peut être vécue sans danger, restaurant une perception de contrôle.
C'est dans cette perspective que les apports de la psychologie ont été engagés. PHOBIES 360 s'inscrit déjà dans une logique proche des protocoles de désensibilisation utilisés en psychologie (Craske et al., 2014), par sa progressivité et ses étapes d'exposition graduée et structurée au stimulus redouté. Les synthèses de la littérature indiquent également que les interventions reposant principalement sur l'exposition constituent les approches les plus efficaces dans le traitement des phobies spécifiques (Wolitzky-Taylor et al., 2008). L'apport des casques étanches vient renforcer cette architecture pédagogique en y intégrant un nouvel outil spécifique de régulation émotionnelle et de relaxation guidée, afin de soutenir les élèves les plus anxieux.

La combinaison casque à conduction osseuse (CCO) et séance de relaxation spécifique

Le principe est de faire reposer les écouteurs sur les bosses maxillaires, via des vibrations qui se propagent à travers les os et parviennent directement à la cochlée, sans passer ni par le tympan, ni par la chaîne des osselets (Figure 1).



Figure 1. Casque à conduction osseuse

Nous avons associé ce CCO à un kit de relaxation aquatique, comprenant un bonnet en néoprène et quatre patchs (eux aussi néoprènes) se nouant autour des membres. D'autres outils sauront au besoin remplacer ce kit, comme des frites ou des ceintures (Figure 2).



Figure 2. Remplacement du kit de flottaison par des frites

L'essentiel pour nous est que l'élève flotte sans action de sa part, porté dans la position de référence : allongée sur le dos. En effet, que les élèves soient aquaphobes, ablutophobes ou thalassophobes (Fayaubost & Roche, 2024), cette position mobilise respectivement l'espace arrière, le rapprochement des voies respiratoires avec la ligne de flottaison et un visuel/contact avec le monde aérien. Il s'agit de la position de repos universelle, du lâcher-prise, préconisée pour toute relaxation. Nous complétons le matériel avec des bouchons d'oreille permettant de couper les bruits extérieurs liés à la leçon d'EP qui se déroule parallèlement.

L'audio de la séance de relaxation restait à déterminer. Après avoir préalablement exploré plusieurs pistes internes, nous avons décidé de collaborer ensemble avec Julia Decugis, compte tenu de son expérience de psychologue et psychothérapeute TCC spécialisée dans les accompagnements émotionnels. En retenant dans un premier temps, et d'un commun accord, une des séances d'aqua relaxation en ligne sur sa chaine You Tube « La botanique du cœur ». Proposée aux phobiques ciblés, dans le cadre d'un atelier de remédiation parallèle de la leçon spécifique réservée aux non nageurs, nous avons immédiatement constaté que nos élèves étaient absorbés par ce format. Pour autant, de nécessaires pistes d'amélioration émergeaient : un format initial de 20 min trop long pour nos élèves qui, en position statique, commençaient à avoir froid. Ou un contenu de séance qui ciblait le problème mais ne faisait pas écho à nos leviers ni ne venait s'appuyer de façon itérative sur les acquis des précédentes étapes de notre démarche. Nous avons donc intégré cela à un véritable cahier des charges s'appuyant sur un format 12 min qui, combiné aux techniques de la psychologie (rythme, intonation, ambiance sonore), a permis de générer une véritable séance de relaxation adaptée à notre process.

Plus-value psychologique de la relaxation auditive guidée en milieu aquatique

La séance de relaxation proposée dépasse l'objectif de détente et s'inscrit dans une logique plus large de régulation émotionnelle et de désensibilisation progressive. La séance propose aux élèves de porter attention à leur respiration, aux sensations corporelles et à la manière dont l'eau peut soutenir leur corps. Parallèlement, la guidance verbale invite l'élève à imaginer un environnement sécurisant dans lequel il peut progressivement relâcher les tensions et expérimenter une relation apaisée avec l'eau. Cette combinaison entre expérience sensorielle réelle et imagerie mentale sécurisante permet de favoriser un sentiment de sécurité corporelle in vivo en mobilisant tous les sens plongés dans le milieu aquatique.

Figure 3. QR code du lien vers la séance de relaxation PHOBIES 360

Dans certains cas, l'écoute préalable de l'audio en dehors du bassin permet une première familiarisation avec la séance, comme une forme de pré-désensibilisation : l'élève découvre le contenu de la guidance, se représente la situation et peut anticiper l'expérience à venir dans un cadre rassurant. Ensuite, dans l'eau, l'élève retrouve un environnement sonore déjà connu, ce qui facilite l'engagement dans l'expérience. Post-séance, chez lui et au besoin, de nouvelles écoutes constituent une étape de stabilisation.

On associe donc progressivement eau (initialement perçue comme une menace) et expérience agréable. Ce mécanisme agit comme un renforcement positif, permettant d'associer progressivement des sensations de confort et de sécurité. La répétition de ces expériences contribue ainsi à diminuer l'intensité de la peur et à favoriser une désensibilisation progressive.

Premières observations : passer du stress au lâcher-prise, indicateurs des sensibles

L'observation de notre public cible révèle le passage d'une position dans l'eau en V, corps hypertonique, stressé car cherchant des repères terriens (Figure 4, photo de gauche) … à une position allongée, une première pour certains, porté par le milieu. La recherche de contact avec des éléments solides (via mains ou pieds) disparait, nous observons un véritable relâchement du tonus musculaire qui s'accompagne d'une progressive horizontalité (Figure 4, photo de droite). Les yeux se ferment pour ne plus se rouvrir avant la fin de la séance, un véritable lâcher-prise se met en place. Nous avons même pu observer deux élèves somnoler. Suite à des échanges post séance, centrés sur l'objet d'étude et guidés par l'enseignant, nos élèves cibles témoignent d'un inédit bien-être ressenti, véritable nouveauté, ainsi que d'un vrai relâchement. Deux élèves se plaignent même que « *cela ne dure pas plus longtemps* ». Comme limite, c'est avant tout la sensation de froid qui sera un frein compte tenu de l'immobilisme (eau de notre piscine à 29°c), mais sans pour autant que les élèves aient souhaité interrompre la séance. L'utilisation de souris en néoprène pour le haut du corps et le positionnement prêt des buses de refoulement d'eau chaude permettent de réguler cette problématique tout en augmentant la flottabilité.

Concernant les résultats, tous les élèves ciblés ont pu ensuite utiliser les masques de réalité virtuelle. Initialement, ils avaient refusé ou avaient interrompu le visionnage, qualifiant la vidéo de niveau 1 sur 3 de trop stressante. Ils ont ainsi pu ré enclencher la progression proposée dans le cadre du process PHOBIES 360.

Conclusion

Nous proposons ici une approche du sensible en EP originale et innovante du fait de sa conception inter catégorielle, de l'attention portée aux dimensions émotionnelles et le vécu d'un public soumis au contraste d'un enseignement obligatoire dans un milieu anxiogène. Les émotions apparaissent ici comme un levier qu'il s'agit de comprendre et d'accompagner. L'utilisation de casques à conduction osseuse pour diffuser une relaxation guidée en situation de flottaison participe à la construction progressive d'un rapport plus sécurisant au milieu aquatique. Prendre en compte les émotions des élèves ne revient pas à s'éloigner des apprentissages moteurs, mais au contraire à créer les conditions permettant qu'ils deviennent possibles.



Figure 4. Passage de l'état initial à l'état final avec utilisation de nos outils.

Bibliographie

Syndicat National de l'Education Physique (2018). EPS et Culturalisme, Jeux, Arts, sports et développement humain. *Contrepied Hors-série n°20-21* – Mai 2018. https://epsetsociete.fr/produit/eps-et-culturalisme/

Butera, F., Darnon, C., Buchs, C. et Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition :Comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. Dans P. Huguet et R. Joule. B*ilans et perspectives en psychologie sociale : Volume 1* (p. 15-44). Presses universitaires de Grenoble. https://doi.org/10.3917/pug.joule.2006.01.0015.

Craske. M. G., Treanor. M., Conway. C. C., Zbozinek. T., & Vervliet. B. (2014). Maximizing exposure therapy : An inhibitory learning approach. *Behaviour Research and Therapy, 58,* 10–23.

Le Corre. F. (2014). *Distinguishing the senses.* [Thèse de doctorat]. Université Paris 6.

Roche. L., Cunningham. I., Rolland. C., Fayaubost. R. & Maire. S. (2022). Reducing fear of water and aquaphobia through 360-degree video use ?. *Frontiers in Education, 7:898071.* doi: 10.3389/feduc.2022.898071

Fayaubost. R. & Roche. L. (2024). *L'enfant, les masques de réalité virtuelle… et l'eau. Actes de colloque, 7èmes journées de la natation*. Université de Lilles.

Hofmann. S. G., & Hay. A. C. (2018). Rethinking avoidance: Toward a balanced approach to avoidance in treating anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 55*, 59–68.

Wolitzky-Taylor. K. B., Horowitz. J. D., Powers. M. B., & Telch, M. J. (2008). Psychological approaches in the treatment of specific phobias: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 28*(6), 1021-1037.



PHOBIES360°



La vidéo 360° pour dominer ses émotions et apprendre

Vous souhaitez travailler avec nous ?

Contactez-nous !

phobies360@gmail.com

Mots clés : Savoir-faire perceptifs I Attendu de Fin de Lycée 2 I Connaissance de soi I Éducation au choix



Antoine Mayeur-Guillou
Enseignant agrégé d'EPS, Lycée Pierre Corneille, La Celle-Saint-Cloud (78), France.
antoine.mayeur@gmail.com



Guillaume Pierre
Enseignant agrégé d'EPS, Lycée Pierre Corneille, La Celle-Saint-Cloud (78), France.

ENTRER DANS L'ACTIVITÉ STEP PAR LE SENSIBLE

UNE DÉMARCHE POUR TRANSMETTRE DES SAVOIR-FAIRE PERPECTIFS EN CLASSE DE TERMINALE

Résumé : Cet article retranscrit le cheminement et les choix didactiques que nous avons entrepris pour renouveler notre séquence de step en classe de terminale. Nous sommes partis de la difficulté que nous rencontrons sur le terrain pour donner du sens à l'utilisation des ressentis. Nous avons cherché à rééquilibrer l'exploitation des dimensions objectives et subjectives de la performance des élèves afin d'inscrire dans le temps et plus en profondeur les acquisitions développées. Cela nous a amené à restructurer notre séquence d'enseignement pour guider les élèves vers une meilleure connaissance de soi afin de les aider à faire des choix et à les justifier. Cette proposition redonne de l'importance à l'apport de connaissances théoriques et donne des indicateurs de progrès pour évoluer dans l'Attendu de Fin de Lycée 2. Ce qui est visé ici est un développement de l'autonomie motrice et méthodologique, fondement d'une vie active tout au long de la vie.

Introduction

Au lycée, l'activité step s'inscrit dans le cadre du champ d'apprentissage 5[1] (CA5) qui vise le développement des ressources et de l'entretien de soi. Les séquences d'enseignement sont principalement structurées par la répétition de blocs et l'atteinte d'une fréquence cardiaque d'entraînement[2] (FCE) calculée selon un thème d'entraînement. Une auto-évaluation de sa performance permettant d'accéder à ses ressentis est couramment réalisée en fin de leçons. Cependant, l'activité des élèves est-elle conforme à l'intention de l'enseignant lorsque des ressentis sont explorés sans être utilisés par la suite ? Cette tâche fait-elle sens pour l'élève ou agit-il sans réellement comprendre les attentes de l'enseignant ? Dans notre souci de former des élèves compétents pour développer leurs ressources et s'entretenir en autonomie, nous pensons essentiel de leur apprendre à interpréter et exploiter les sensations éprouvées dans les différents contextes d'entraînement proposés en éducation physique (EP). Cette conscience du « corps vécu » (les perceptions) peut alors être modifiée grâce à la confrontation avec les données objectives du « corps vivant » (la fréquence cardiaque) pour construire un « corps capacitaire » (Paintendre & Andrieu, 2015). Dès lors, notre ambition est de proposer une démarche qui favorise la transmission de ces savoir-faire perceptifs pour que l'activité step soit une réelle occasion d'accéder à une connaissance de soi plus sensible et durable.

Obstacles à surmonter

Un savoir-faire perceptif correspond à la capacité à écouter et interpréter les sensations pour agir et prendre des décisions (Paintendre, Schirrer & Sève, 2020). La dimension subjective de ce savoir-faire rend son acquisition délicate. Nous rejoignons Kogut qui constate souvent sur le terrain une demande d'expression trop floue des ressentis (Kogut, 2017). En effet, nous pouvons comprendre qu'un guidage par la fréquence cardiaque soit privilégié pour engager les élèves dans un effort facilement mesurable. Le « corps vécu » et le « corps décrit » restent à articuler plus explicitement avec les données objectives du « corps vivant » afin de former

[1] Un champ d'apprentissage englobe une famille d'expériences motrices qui constituent des contextes dans lesquels les compétences générales de l'éducation physique sont travaillées et développées.
https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/ra16c2epscontribuersocle685785pdf-75648.pdf

[2] La fréquence cardiaque d'entraînement se définit selon la formule de Karvonen FCE = FC repos + (FC max – FC repos) x % d'intensité de travail définie.

le système complexe qui définit l'expérience attendue en CA5 (Andrieu, 2016). La réelle compétence à savoir s'entretenir et développer ses ressources suppose donc une mise en relation des données objectives de l'effort physique avec des ressentis et des connaissances théoriques. Nous remarquons cependant que les justifications de nos lycéens (17-18 ans, équivalent fin de secondaire II) s'appuyant sur des connaissances théoriques sont particulièrement pauvres. Pourtant, c'est bien en faisant le lien entre des sensations et des connaissances physiologiques et des connaissances en entraînement, que du sens peut être donné à cette acquisition. Par exemple, pour persévérer avec enthousiasme, le pratiquant doit savoir que la difficulté cardio-respiratoire ressentie lors des premières minutes d'un effort correspond à la transition entre la filière anaérobie et la filière aérobie. De même, le fait de comprendre que les tensions et brûlures ressenties dans un muscle sont le signe d'une forte sollicitation des fibres musculaires aide à réguler son effort pour pouvoir le prolonger. L'Élément Prioritaire (EP) des programmes français « s'appuyer sur des connaissances relatives au corps humain et à l'effort physique pour définir un projet d'entrainement » (MEN, 2019) est donc une des clés pour aider à développer efficacement les savoir-faire perceptifs.

Connaissance de soi et autodétermination

Le préambule des programmes insiste sur le fait que « l'EPS du lycéen est l'occasion d'une meilleure connaissance de soi, de ses possibilités et d'une véritable éducation à faire des choix ». La notion de connaissance de soi est la pierre angulaire de l'engagement de l'élève dans un projet personnalisé. Cette démarche introspective est aussi une des conditions pour accéder à une motivation intrinsèque garantissant le plus haut degré d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002). Or, l'éducation au choix doit viser l'autodétermination la plus élevée possible si elle veut que les choix opérés aient du sens pour l'élève, et que cette capacité à faire des choix perdure dans le temps. Dès lors, nous rejoignons les inquiétudes de Van de Kerkhove et Racinais (2015) qui alertent sur le risque de « contresens didactique » lorsque des élèves sont mis en situation d'entraînement avant d'avoir été formés à faire des choix. Nous constatons, nous aussi, des séquences d'enseignement construites autour d'une découverte des trois thèmes, prérequis supposé à la possibilité de choisir celui qui serait le plus adapté à son projet personnel. Lorsqu'il s'agit ensuite de « choisir et réguler un projet d'entraînement et de définir les ressources à mobiliser et les effets recherchés » (MEN, 2019), les élèves éprouvent de grandes difficultés à fournir des justifications pertinentes.

Repenser la structure de nos séquences d'enseignement

Notre approche consiste dès lors à prioriser en début de séquence d'enseignement, l'identification des différents registres d'effets et de ressentis obtenus grâce à la manipulation des paramètres de l'activité. Nous proposons de cibler un registre de « ressentis-effets » par leçon (à partir de la leçon n°2 sur 10 si la première s'attache en priorité aux aspects sécuritaires) que nous catégorisons de la façon suivante : cardio-respiratoires / musculaires / psychomoteurs. Nous associons volontairement les effets (objectifs) et les ressentis (subjectifs) afin de favoriser leur interdépendance. Plutôt que le traditionnel ressenti « psychologique », nous regroupons ce registre sous l'appellation « psychomoteur ». Ainsi, nous redonnons de la valeur à la motricité en accordant moins d'importance à un indicateur motivationnel parfois externe au contenu de l'activité. Nous souhaitons que les élèves puissent exprimer la difficulté psychomotrice rencontrée lorsqu'ils doivent mémoriser et exécuter un enchaînement à une vitesse imposée. Ceci afin de les aider à mieux identifier les acquisitions motrices offertes par la pratique du step. En entrant dans l'activité par ce ciblage, nous aidons le lycéen à créer des liens personnels entre les « ressentis-effets » identifiés dans des contextes de pratique et des connaissances relatives au corps humain et à l'effort physique. Des bilans guidés par un code couleur peuvent permettre de bien identifier les éléments à articuler entre eux.

La méthode de la classe inversée peut être utilisée pour préparer les leçons associées à chaque registre de ressentis-effets. Des notions physiologiques (filières énergétiques, types de contractions musculaires…) et psychomotrices (mémoire de travail, mémoire procédurale, coordination, dissociation…) mises en lien avec les paramètres de l'activité step peuvent être envoyées aux élèves d'une leçon à l'autre via une plateforme numérique, pour qu'ils puissent les consulter avant la leçon suivante. Ces connaissances sont rappelées en interrogeant quelques élèves en début de leçon afin d'orienter leur attention vers ces notions et de les aider à les réutiliser plus tard dans l'analyse (Figure 1). Ainsi, un apport théorique en lien avec le système cardio-respiratoire, le fonctionnement des muscles et la psychomotricité est apporté progressivement pour enrichir les bilans des élèves. Ce n'est qu'à partir de la leçon n°5 sur 10 que la

Évaluer et décrire son « ressenti-effet musculaire » puis en expliquer sa cause : utiliser des connaissances sur soi et sur les paramètres de l'activité step.

Exemple :
« *J'ai ressenti des tensions dans les mollets (4/5) car j'ai utilisé un step haut et j'ai mis beaucoup d'impulsions pendant les 6min de travail prévu. Ce type d'effort répété de nombreuses fois à une vitesse de 132bpm sollicite fortement les muscles jumeaux de la jambe.* »

Figure 1. Analyse de fin de séance d'entraînement

possibilité est donnée de choisir un thème en définissant précisément les ressources mobilisées et les effets recherchés. Nous ne pensons pas indispensable que chaque élève expérimente les trois thèmes tant que celui choisi est correctement justifié. Toutefois, il nous semble important de permettre à chacun de vivre au moins deux thèmes différents afin d'acquérir des connaissances variées en termes de méthodes d'entraînement et de ressources sollicitées.

Pour guider au mieux les élèves dans leurs choix, nous reprenons les propositions de Van de Kerkhove et Racinais (2015) visant à faire émerger de « véritables motifs d'agir » grâce à des questionnaires. Nous remarquons toutefois que ces questionnaires introspectifs sont souvent peu exploités. Nous proposons donc de distinguer un bilan moteur et physiologique, d'un bilan psychologique et motivationnel pour aider le lycéen à relier ces aspects de sa personnalité aux caractéristiques d'un thème (type d'effort, objectif, ressources, effet typique). Le fait de ne pas donner la durée de l'effort prévu dans le tableau récapitulatif des thèmes peut être intéressant pour éviter que les élèves fassent un choix pour un mauvais motif. Il arrive en effet que les temps d'efforts du thème n°3 repoussent certains élèves alors que ce thème pourrait convenir à leur projet personnel.

Avec cette démarche, nous tentons de structurer notre séquence autour de l'Attendu de Fin de Lycée 2[3] (AFL2) (méthodologique) pour qu'il serve réellement l'AFL1 (moteur). En effet, les deux EP suivants sont essentiels pour pouvoir atteindre l'AFL2 : « S'appuyer sur des connaissances (…) pour définir un projet d'entraînement » ; « Choisir, réaliser et réguler un projet d'entraînement (…) » (MEN, 2019). Ils nécessitent une lisibilité de la part des élèves afin de pouvoir guider les acquisitions. La progression au sein de l'AFL2 est alors identifiable comme présentée dans le Tableau 1.

Ce tableau peut alors être utilisé pour noter les élèves de la façon la plus objective possible. Il permet en effet de pouvoir justifier facilement la note et le degré d'acquisition de cet AFL aux élèves, voire aux parents.

Élément Prioritaire - AFL2	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Connaissances	Réponse incohérente	Présence d'1 notion	Articulation de 2 notions	Articulation des 3 notions
Projet	Justification externe	1 argument issu des bilans	2 arguments issus des bilans	3 arguments issus des bilans

Tableau 1. Degrés de compétence pour l'AFL2

[3] Les attendus de fin de lycée peuvent se définir comme l'ensemble des capacités, connaissances et attitudes qu'un élève de Terminale doit être capable de mobiliser de manière autonome et pertinente à l'issue de sa scolarité.

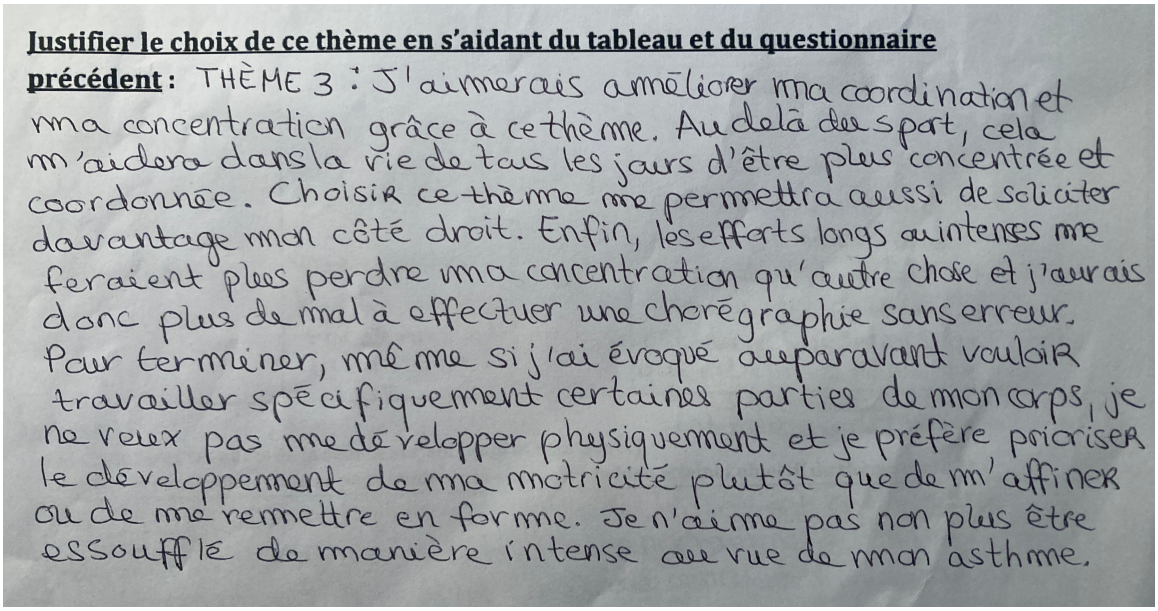

Justifier le choix de ce thème en s'aidant du tableau et du questionnaire précédent : THÈME 3 : J'aimerais améliorer ma coordination et ma concentration grâce à ce thème. Au delà du sport, cela m'aidera dans la vie de tous les jours d'être plus concentrée et coordonnée. Choisir ce thème me permettra aussi de solliciter davantage mon côté droit. Enfin, les efforts longs ou intenses me feraient plus perdre ma concentration qu'autre chose et j'aurais donc plus de mal à effectuer une chorégraphie sans erreur. Pour terminer, même si j'ai évoqué auparavant vouloir travailler spécifiquement certaines parties de mon corps, je ne veux pas me développer physiquement et je préfère prioriser le développement de ma motricité plutôt que de m'affiner ou de me remettre en forme. Je n'aime pas non plus être essoufflé de manière intense à cause de mon asthme.

Figure 1. Exemple de rédaction d'élèves pour justifier le choix de son thème d'entraînement

Conclusion

Avec cet article, nous avons souhaité partager une entrée par le sensible dans l'activité step au lycée grâce à une démarche favorisant l'acquisition de savoir-faire perceptifs. Nous avons vu que des connaissances théoriques étaient nécessaires pour donner du sens à l'expression des ressentis. Nous pensons que cette approche aide à renforcer la dimension cognitive du concept de « littératie physique ». En effet, en EP, cette dimension semble être la plus fragile des quatre, ce qui peut impacter négativement l'engagement durable dans les activités physiques (Gandrieau et al., 2022). Néanmoins, pour que cette méthodologie introspective puisse être acquise, la question de l'engagement initial des élèves a dû être posée. Cette démarche autodéterminée invite chaque lycéen à expérimenter des formes d'entraînement pour découvrir ses possibilités et créer de nouvelles significations entre ses propres ressources et des contextes de pratique bien identifiés. Cette meilleure connaissance de soi devient à la fois un acquis méthodologique et un nouveau savoir-faire moteur indispensables pour construire durablement sa santé grâce à une pratique physique régulière, autonome et transférable dans d'autres activités physiques, sportives et artistiques.

Bibliographie

Andrieu, B. (2016). *Sentir son corps vivant.* Vrin.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Gandrieau, J., Derigny, T., Schnitzler, C., & Potdevin, F. (2022). La quatrième dimension. *Cahiers pédagogiques, 574*, 51–52.

Kogut, P. (2017). Éducation pour la santé : des repères pour la vie. *Revue Enseigner l'EPS, 271*, 2–7.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2019). *Programmes d'EPS en LGT* (Bulletin officiel du 22 janvier 2019). https://www.education.gouv.fr

Paintendre, A., & Andrieu, B. (2015). Le corps capacitaire des adolescent(e)s : une émersion du vivant dans leur perception du step. *Staps, 108*, 49–59.

Paintendre, A., Schirrer, M., & Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse de pratique et pistes professionnelles. *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS*. Lille, 19–21 juin 2018. Numéro spécial 3.

Van de Kerkhove, A., & Racinais, X. (2015). Motif d'agir, mobile, objectif... l'embarras du choix ! *Revue EPS, 368*, 20–23.

Mots clés : Régulation I Ressentis I Choix I Paramètres I Sensations



Yvan Bich
Enseignant agrégé d'EPS, Lycée Sainte Famille, La Roche-sur-Foron (74), France.

yvan.bich1@ac-grenoble.fr

COMMENT AJUSTER SON ENTRAÎNEMENT EN MUSCULATION ?

UTILISER LES RÉPÉTITIONS EN RÉSERVE COMME PREMIER RESSENTI

Résumé : En musculation, les élèves éprouvent souvent des difficultés, lors d'une première séquence, à percevoir leurs sensations et à ajuster leurs charges de travail. Cet article propose une piste fondée sur un questionnement autour du nombre de répétitions que l'élève pourrait encore effectuer à la fin de la chaque exercice, les RIR, Reps in Reserve en anglais, et utiliser cet indicateur pour réguler son entraînement. Pour être opérationnelle, cette approche s'appuie sur une simplification des paramètres d'entraînement et des choix à effectuer par les élèves. Notre expérience met en évidence une meilleure compréhension de l'effort demandé, ainsi qu'un gain d'autonomie chez les élèves. Cette démarche constitue également une première étape vers une pratique plus consciente et individualisée. Des perspectives d'évolution et les limites de cette approche sont également abordées dans cet article.

Qu'entend-on par « Repetitions In Reserve » ?

Classiquement, les « Repetitons In Reserve » (RIR) correspondent au nombre de répétitions qu'il reste en réserve avant d'atteindre l'échec musculaire, c'est-à-dire le moment où l'on ne peut plus effectuer une répétition supplémentaire.

Toutefois, dans un contexte scolaire, et pour des raisons sécuritaires, nous définissons les RIR comme le nombre de répétitions qu'il reste en réserve avant que la technique ne se dégrade fortement notamment en termes de rythme et de respect des postures.

L'élève est ainsi invité à répondre à la question suivante à la fin de chaque série :

« *Combien pourrais-je encore réaliser de répétitions sans compromettre ma technique ni mon rythme ?* »

Pourquoi cette démarche ?

Dans le cadre de la musculation et selon les programmes en vigueur du lycée général et technologique en France, l'élève apprend à réguler son entraînement en s'appuyant sur ses ressentis qui peuvent être de différents ordres : musculaires, respiratoires, émotionnels, psychologiques.

Cependant, les élèves, lors d'une première séquence de musculation, ont souvent du mal à exprimer leurs ressentis. Effectivement, « *à un premier niveau de pratique […] ils ne sont qu'en capacité de différencier le niveau de difficulté perçu entre trop facile, facile, difficile et trop difficile* » (Ziane, 2016).

Ces derniers se trouvent face à une problématique complexe en ayant des difficultés à exprimer des ressentis et paradoxalement à réguler l'entraînement sur la base de ces derniers.

En dernier lieu, l'hétérogénéité de la littérature scientifique sur les méthodes d'entraînement et les principes afférents (nombre de séries, % de 1RM (Répétition Maximale), durée de récupération, etc…) génère de la confusion pour les enseignants, ce qui soulève des interrogations sur ce que l'élève retient réellement de sa séquence de musculation pour l'utiliser hors de l'école.

Afin d'accompagner l'élève, il est essentiel de lui fournir des repères clairs et adaptés pour affiner ses ressentis et respecter son thème d'entraînement. C'est l'objet de notre démarche.

Lien entre les RIR et les thématiques d'entraînement

Il existe un lien entre le nombre de RIR et le respect d'une thématique d'entraînement (force explosive, force-volume, endurance). Ce lien est documenté dans la littérature scientifique. Zourdos et al. (2015) ont en effet mis en corrélation le nombre de RIR avec l'échelle de Borg (Tableau 1), qui évalue le taux d'effort perçu (RPE, Rate of Perceived Exertion) et récemment, la relation entre le pourcentage de RM (Répétition Maximale), les répétitions réalisées et le RPE basé sur le RIR (Tableau 2).

Il apparaît, de manière empirique, qu'il existe environ deux répétitions d'écart entre les RIR « classiques », définies jusqu'à l'échec musculaire, et les RIR « scolaires », qui s'arrêtent selon nous lorsque la technique commence à se dégrader.

RESISTANTE EXERCISE-SPECIFIC RATING OF PERCEIVED EXERTION (RPE)	
Rating	**Description of Perceived Exertion**
10	Maximum effort
9.5	No further repetitions but could increase load
9	1 repetition remaining
8.5	1-2 repetitions remaining
8	2 repetitions remaining
7.5	2-3 repetitions remaining
7	3 repetitions remaining
5-6	4-6 repetitions remaining
3-4	Light effort
1-2	Little to no effort

Tableau 1. Relation entre le nombre de RIR et l'échelle de Borg

	Repetitions performed							
RPE	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
10	**100**[a]%	95.0%	91.0%	87.0%	85.0%	83.0%	81.0%	79.0%
9.5	97.0%	93.0%	89.0%	86.0%	84.0%	82.0%	80.0%	77.5%
9	95.0%	91.0%	87.0%	85.0%	83.0%	81.0%	79.0%	76.0%
8.5	93.0%	89.0%	86.0%	84.0%	82.0%	80.0%	77.5%	74.5%
8	**91**[a]%	87.0%	85.0%	83.0%	81.0%	79.0%	76.0%	73.0%
7.5	89.0%	86.0%	84.0%	82.0%	80.0%	77.5%	74.5%	71.5%
7	87.0%	85.0%	83.0%	81.0%	79.0%	76.0%	73.0%	**70**[a]%

[a]These bolded values are the mean percentage 1RM values from sets performed in Zourdos et al. (48).

Tableau 2. Relation entre le pourcentage de RM (Répétition Maximale), répétitions réalisées et RPE basé sur les RIR

Ainsi, au regard de la proposition de Zourdos et al. (2015), de notre expérience et du contexte scolaire, nous proposons les principes suivants à respecter en fonction des thèmes d'entraînement pour nos élèves :
RIR élevées (4 à 6) : travail orienté vers l'*endurance de force*.
RIR modérées (2 à 3) : travail orienté vers la *force-volume*.
RIR faibles (0 à 1) : travail orienté sur la *force explosive* et la *force*.

Avantages des RIR pour l'élève

Cette approche permet d'évaluer plus finement l'intensité de l'effort à chaque série et de faire le lien entre les sensations, les efforts et les objectifs d'entraînement. En outre, les RIR seraient plus favorables au maintien de l'attention sur les ressentis indépendamment du niveau de pratique que l'échelle de Borg selon Belouchat et al. (2024).

In fine, l'élève :
- Développe son autonomie et son adaptabilité : il ajuste les charges en fonction de ses capacités du jour, qui peuvent évoluer au cours de la séance, et adopte progressivement une démarche plus individualisée.
- Améliore sa compréhension : il identifie plus clairement comment respecter les exigences du thème d'entraînement.
- Qualifie son ressenti global de manière simple : il développe une première conscientisation des sensations issues de la pratique et de l'effort fourni. Cette conscientisation pourra être complétée ultérieurement par des ressentis attendus d'autres natures et une verbalisation.

Exemple de régulations :
Sur un travail en force volume (9 séries de 12 répétitions), l'élève termine une série en estimant qu'il lui reste 4 répétitions en réserve. Pour la série suivante, il peut augmenter la charge afin de réduire ce nombre et viser 2 ou 3 répétitions en réserve, respectant ainsi l'objectif fixé pour ce type de travail.
Sur la Figure 1 (*page suivante*), nous vous proposons un autre exemple de régulation avec une fiche élève sur le thème d'entraînement « endurance de force ».

Des précautions à prendre pour optimiser la régulation sur une première séquence en fixant des paramètres et en limitant les choix.

Dans les pratiques courantes, l'élève se retrouve souvent confronté à une multitude de choix pour ajuster son entraînement en musculation. Parmi ces choix à réguler, on retrouve parfois le nombre de séries, la durée des périodes de récupération, le nombre de répétitions, souvent présentés sous forme de fourchettes, ou encore l'utilisation de multiples méthodes d'entraînement (charge constante, pyramidal, bulgare etc…). Cette diversité d'options complique la compréhension et génère un flou informationnel chez l'élève.
Bien qu'il soit pertinent de motiver l'élève en lui laissant



Leçon 3 : Thème d'entraînement : endurance – 3 séries de 18 répétitions - rythme de 2/2 - 3 Groupes musculaires travaillés aujourd'hui



A titre indicatif, nous proposons une première charge de début de série au regard du max sur 10 répétitions effectuées précédemment

	DOS	EPAULES/PECTORAUX	JAMBES
Choix du muscle et n° d'exercices	**Grand dorsal n°2**	**Pectoraux n°1**	**Quadriceps n°1**
Série 1			
Je débute ma série grâce à la charge fournie dans le tableau en annexe	**10 kg**	.....kg	.....kg
Respect du rythme 2-2 (oui/non)	**Oui**		
Combien de répétitions je pense avoir en réserve ? *(entourer la réponse)*	4 à 6 **3 ou -** 7 ou +	4 à 6 3 ou - 7 ou +	4 à 6 3 ou - 7 ou +
Série 2			
CHARGE	**8 kg**	.....kg	.....kg
Respect du rythme 2-2 (oui/non)	**Oui**		
Combien de répétitions je pense avoir en réserve ? *(entourer la réponse)*	**4 à 6** 3 ou - 7 ou +	4 à 6 3 ou - 7 ou +	4 à 6 3 ou - 7 ou +
Série 3			
CHARGE	**8 kg**	.....kg	.....kg
Respect du rythme 2-2 (oui/non)	**Oui**		
Combien de répétitions je pense avoir en réserve ? *(entourer la réponse)*	4 à 6 3 ou - 7 ou +	4 à 6 3 ou - 7 ou +	4 à 6 3 ou - 7 ou +

4 à 6 = Parfait je suis dans le thème, je ne modifie pas la charge
3 ou - = Je diminue légèrement la charge pour être dans le thème
7 ou + = J'augmente légèrement la charge pour être dans le thème

Répétitions en réserve

Figure 1. Exemple de fiche élèves et régulations en fonction des RIR

des choix, ces derniers doivent être introduits de manière progressive et en nombre limité, de 2 à 4 choix par leçon selon Patall et al. (2008).
Nous préconisons donc de fixer les paramètres tels que le nombre de séries, le nombre de répétitions, la durée de récupération, le rythme, et d'organiser le travail en binôme. Dans ce cadre, l'élève ajustera un seul paramètre : la charge utilisée, série après série, en s'appuyant sur un indicateur unique, le nombre de RIR. Cet indicateur sera progressivement enrichi à mesure que les leçons avancent.

Déroulé d'une première séquence

En s'appuyant sur les propositions de Méar et Durali (2012), les deux à trois premières leçons permettent aux élèves de valider les postures sécuritaires puis de déterminer les charges maximales, en trois essais, sur 10 répétitions environ en se donnant une marge d'une répétition : pas moins de 9 répétitions et pas plus de 11 répétitions dans le respect du rythme demandé, des trajets et en terminant à RIR 0.
Lors des leçons suivantes (4 à 7), l'accent sera mis sur des thèmes d'entraînement classiquement enseignés, en ciblant deux thèmes parmi l'endurance de force, la force volume et la force explosive.
Par exemple, pour l'endurance de force, en binôme, nous imposons 3 séries de 18 répétitions, un temps de récupération égal au temps d'effort, un objectif de RIR de 4 à 6, un rythme de 2/2.
Pour le rythme, le coach compte un puis deux pendant la phase excentrique, un puis deux pendant la phase concentrique ; en scolaire, nous considérons 1 temps=0,5s. Le temps est donc cadré et l'élève a un repère clair, ici 36s pour réaliser 18 répétitions. A l'image de la proposition de Terré et Levavasseur (2025) une musique avec des battements par minute adaptée peut aussi être utilisée.
L'élève est amené à ajuster son entraînement grâce aux RIR.
Dans une deuxième partie de la séquence (leçons 7 à 9), l'élève pourra, en plus des RIR, affiner ses ressentis et exprimer sa sensibilité, une compétence qui reflète la capacité à être attentif à ses propres sensations selon Paintendre et al. (2020). En effet, identifier un ressenti,

c'est en d'abord être capable de poser des mots sur du sensoriel afin de l'exprimer aux autres ou tout simplement pour soi. Pour atteindre cet objectif, nous nous appuyons sur plusieurs outils existants dans la littérature. Dietsch (2013) a développé un tableau reliant les ressentis à l'échelle de Borg et aux thèmes d'entraînement. En croisant ces travaux avec ceux de Zourdos et al. (2015), Ziane (2016) sur les ressentis musculaires pendant et à l'issue d'une séance, Groslambert (2001) et l'échelle de Borg adaptée aux adolescents, nous proposons un tableau simplifié (Tableau 3). Ce dernier a pour but de guider l'élève dans l'identification et l'atteinte des sensations appropriées pour s'assurer de rester « dans son thème d'entraînement ».

Cette démarche représente ainsi une seconde étape dans l'apprentissage des ressentis : amener l'élève à affiner ses ressentis pour mieux percevoir et atteindre des objectifs spécifiques à son thème d'entraînement. S'écarter de ces ressentis devient alors un indicateur révélant l'ajustement nécessaire de certains paramètres. Cette grille peut être utilisée en fin de leçon par l'élève en entourant ce qui a été ressenti.

Limites de cette approche

La principale difficulté réside dans la capacité à exprimer avec précision le nombre exact de RIR. Cette précision s'affine par l'expérience et nécessite un certain temps d'apprentissage et de pratique avant que l'élève ne devienne pleinement capable de réguler efficacement ses entraînements. La confrontation à des efforts maximaux et l'atteinte de RIR 0 semblent être intéressantes pour l'expérience de l'élève. Dans une approche différentielle de l'apprentissage moteur selon Schöllhorn (2009), il paraît en effet important de vivre un panel large, en explorant des extrêmes, pour calibrer ses RIR. Cependant, il faudra porter une vigilance accrue à la sécurité. Ainsi, cela nécessite de s'assurer de la maîtrise des exercices et/ou de cibler des exercices limitant les postures

	Echelle de Groslambert	Ressenti psychologique	Ressenti musculaire pendant	RIR	Ressenti musculaire à l'issue
	 6 7 8	Très très facile	Relâchement	7 ou +	Absence de chaleur
Tonification et endurance *(<67% CCM)*	 9  10 11	Très facile Assez facile	Fatigue locale ou régionale	4 à 6 en fin de série	Sensation de chaleur locale, transpiration
Volume musculaire *(67 à 85% CCM)*	12  13  14	Un peu difficile	Sensations locales de brûlures, de congestion, voire de tétanie	2 à 3 en fin de série	Sensation de lourdeur, fatigue
Puissance et explosivité *(>85% CCM)*	15 16  17 18	Difficile Très difficile	Sensations générales de compression, de compacité, de tension voire de tremblements	0 à 1 en fin de série	Sensation de légèreté voire de baisse de tension (étourdissement), fatigue nerveuse et musculaire
Force	 19 20	Très très difficile			

Tableau 3. Ressentis attendus par thèmes d'entraînement

complexes tout en s'assurant d'une parade efficace.

Pour aller encore plus loin dans l'expression de ses ressentis

Sur une deuxième séquence, l'objectif de personnaliser son ressenti au-delà du tableau 4 et de donner davantage de choix aux élèves nous semble judicieux. Effectivement, introduire une variété dans la notion de rythme en fonction des phases concentrique et excentrique ainsi que des thèmes d'entraînement, va modifier les ressentis vécus par l'élève. L'élève pourra aussi progressivement ajuster davantage de paramètres que la charge. Nous pouvons, par exemple, proposer aux élèves sur le thème d'entraînement « endurance de force » d'être dans une fourchette de 18 à 22 répétitions par série. L'élève ajuste le nombre exact de répétitions au regard des RIR « en direct ». Cela rend l'entraînement plus juste au regard de l'objectif et cela provoque un gain de temps car les manipulations de charge sont limitées de série en série. Enfin, dans une approche située, personnaliser les ressentis avec ses propres mots pourra se faire notamment grâce à une « enquête » sur les ressentis des élèves (Tableau 4) tout au long de la séquence en les questionnant sur ce qu'ils vivent à l'instant t (Mouchet et al., 2019) immédiatement en fin d'exercices. Cette approche permettra à l'élève de devenir acteur de son propre entraînement, de mieux connaître son corps et de développer des compétences transférables à d'autres activités sportives ou à sa vie quotidienne. Ce questionnement pourra être effectué par le binôme de l'élève pratiquant en lui demandant de cibler un ou deux types de ressenti par leçon.

Conclusion

Les RIR ne constituent pas une solution miracle, mais offrent un cadre précieux pour guider l'élève dans l'expression de ses ressentis. Ils représentent un outil à la fois simple et compréhensible. Ils représentent un levier pour accueillir et développer sa sensibilité, l'autonomie corporelle et la capacité à ajuster son action à partir de repères subjectifs mais fiables. Cependant, l'efficacité de cette démarche repose sur la mise en place d'une dialectique entre le type de ressenti attendu et le nombre de paramètres sur lesquels l'élève peut agir pour respecter le thème d'entraînement. Afin de garantir l'accessibilité de cette approche, il est crucial d'adopter une progression adaptée : cibler la majorité des paramètres dès les premières phases d'apprentissage, puis introduire graduellement davantage de choix pour les élèves, tout en renforçant parallèlement la précision dans l'expression de leurs ressentis.

Types de ressentis	Exemples de questions	Intérêts
Musculaires	Quelles parties de ton corps sens-tu le plus sollicitées pendant la phase concentrique ?	Aider l'élève à identifier les muscles actifs et à conscientiser leur engagement.
	Est-ce que tu remarques une différence de tension entre ton côté droit et ton côté gauche sur les trois dernières répétitions ?	Détecter les déséquilibres musculaires ou posturaux.
	Quelle partie de ton corps cherches-tu à stabiliser avant de pousser la barre ?	Insister sur l'importance des appuis et de la posture pour une exécution efficace.
Respiratoires	Sur les trois dernières répétitions, peux-tu décrire ton ressenti au niveau de ta respiration ?	Favoriser la prise de conscience de l'importance du contrôle respiratoire.
Émotionnelles	Qu'est-ce que tu ressens après avoir réussi une série difficile ?	Encourager la reconnaissance des émotions positives liées à la réussite.
Psychologiques	À quelle série t'es-tu senti le plus en difficulté ?	Aider l'élève à anticiper les phases critiques et à développer des stratégies mentales.

Tableau 4. Exemples de questions en fonction des types de ressentis et leurs intérêts

Bibliographie

Belhouchat, M., Roure, C., & Dieu, O. (2024, juillet). *Effet de quatre formats d'auto-régulation de la charge en musculation scolaire sur l'intérêt de lycéens en EPS et d'étudiants STAPS* [Communication orale]. 13e Biennale de l'ARIS, HEP Lausanne, Suisse. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23431.20641

Dietsch, G. (2013). Musculation : Exploiter le ressenti. *Revue EP&S, 358*, septembre–octobre.

Groslambert, A., Hintzy, F., Hoffman, M. D., Dugué, B., & Rouillon, J. D. (2001). Validation of a rating scale of perceived exertion in young children. *International Journal of Sports Medicine, 22*(2), 116–119.

Méar, B., & Durali, S. (2012). *Enseigner les activités physiques d'entretien : Musculation, course en durée, step et aérobic, natation en durée* (Dossier EP&S n°80). Revue EP&S.

Mouchet, A., Terré, N., Sève, C., Devezeaux, A., Thouvarecq, R., & Adé, D. (2019). *L'apprentissage des techniques corporelles et sportives*. Éditions Revue EP&S.

Terré, N., & Levavasseur, G. (2025). *Rythme et musculation scolaire*. In Dossier EPS (n°93).

Ziane, R. (2016). *Prendre en compte les ressentis : Exemple en musculation. Sport, santé, préparation physique* – Newsletter, 143.

Zourdos, M. C., Klemp, A., Dolan, C., & Quiles, J. (2015). Novel resistance training–specific RPE scale measuring repetitions in reserve. *Journal of Strength and Conditioning Research, 30*(1), 1049–1055.



Mots clés : Élève I Éducation physique I Expérience émotionnelle I Enseignant I Formation



Alban Hinault
Doctorant, CREAD, UFR Sciences du Sport et de l'Éducation, UBO, Brest, France.

alban.hinault@univ-brest.fr



Oriane Petiot
Maîtresse de conférence, CREAD, UFR Sciences du Sport et de l'Éducation, UBO, Brest, France.



Jérôme Guérin
Professeur des universités, CREAD, UFR Sciences du Sport et de l'Éducation, UBO, Brest, France.

L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE DES ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU FIL DE LA SCOLARITÉ

UN RÔLE CRUCIAL DE L'ENSEIGNANT

Résumé : En éducation physique (EP), l'enseignant joue un rôle majeur pour favoriser des émotions positives chez les élèves, notamment en vue de promouvoir leur engagement dans les activités physiques extra-scolaires. En s'appuyant sur une thèse de doctorat, cet article propose des pistes d'intervention à destination des enseignants pour générer des émotions positives chez les élèves tout au long de leur scolarité. Plus précisément, trois pistes d'intervention sont développées consistant à enquêter sur l'expérience émotionnelle des élèves pour identifier et analyser : (1) des moments saillants comme les évaluations en EP ; (2) des variations au cours de la scolarité, notamment au collège (secondaire 1); (3) les transitions des élèves à l'arrivée au lycée ainsi qu'entre le lycée (secondaire 2) et les études supérieures. Ces pistes d'intervention gagnent à être intégrées à un programme de formation des enseignants d'EP plus large, mobilisant des outils permettant de prendre en compte les émotions des élèves.

Introduction

Les émotions ressenties en classe jouent un rôle majeur dans l'engagement, les apprentissages et le développement des élèves à l'école et en dehors (Petiot & Visioli, 2022). En particulier, l'EP est une discipline scolaire cruciale pour faire vivre aux élèves des émotions positives, notamment en vue de promouvoir leur engagement extra-scolaire dans les activités physiques (Simonton & Layne, 2023). De manière générale, une émotion constitue un phénomène multicomponentiel dont l'expérience subjective (Sander & Scherer, 2009, p. 8) a suscité, depuis une quinzaine d'années, un intérêt notable chez les chercheurs pour s'intéresser aux émotions des élèves. L'objectif de cet article, qui s'appuie sur les résultats d'une thèse de doctorat composée de deux études successives[1], est de proposer trois pistes d'intervention susceptibles d'aider les enseignants d'EP à générer des émotions positives chez les élèves de la 6ème à la Terminale.

Qu'est-ce qui suscite le plus l'expérience émotionnelle des élèves en éducation physique ?

Principaux résultats de l'étude préliminaire

Pour étudier l'expérience émotionnelle des élèves à l'échelle de la scolarité, 384 élèves post-baccalauréat[2] ont rédigé des récits d'expérience retraçant jusqu'à cinq moments marquants vécus entre la 6ème et la Terminale[3] en EP. Ils les ont ensuite positionnés sur une échelle allant de -5 (émotions très négatives) à +5 (émotions très positives). Dans une étude préliminaire, l'analyse de 752 récits d'expérience a montré que les macro-catégories liées à la perception des relations sociales (n = 229 ; 30,5%) et aux choix de l'enseignant d'EP ont été les plus mentionnées (n = 197 ; 26,2%) (Figure 1). Plus précisément, la perception de la relation à l'enseignant d'EP (n = 128) et des choix des modalités d'évaluation (n = 41) ont représenté 39,7% (n = 169) des deux macro-catégories précédentes. Enfin, l'expérience émotionnelle des élèves lors des évaluations est négative en moyenne

[1] Dirigée par Oriane Petiot et Jérôme Guérin, Université de Bretagne Occidentale, CREAD

[2] Diplôme de fin d'étude au lycée (secondaire 2)

[3] 6ème = 11/12ans ; 5ème = 12/13ans ; 4ème = 13/14ans ; 3ème = 14/15ans ; 2nde = 15/16ans ; 1ère = 16/17ans ; Terminale = 17/18ans

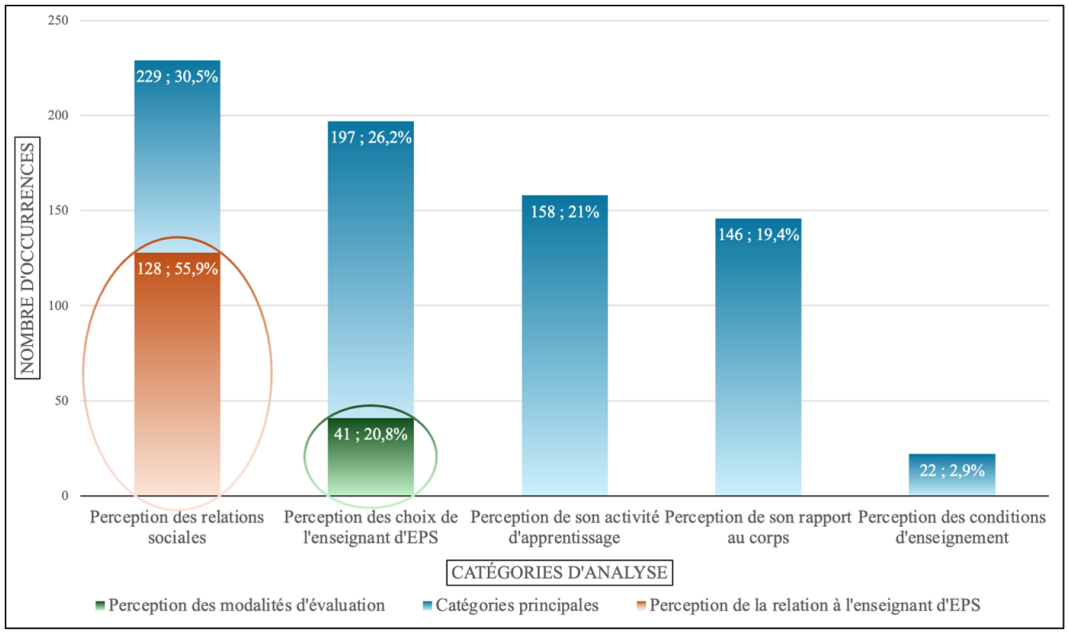


Figure 1. Représentation graphique de la répartition des catégories de perceptions issues de l'étude préliminaire

(M = -0,7) alors qu'elle est plus positive concernant la perception de la relation avec l'enseignant d'EP (M = 1,8). A titre d'illustration, deux élèves ont raconté :

> *« C'était en cours de badminton, dans lequel j'étais régulièrement terrain 2, et le jour de l'évaluation j'ai raté tous mes matchs… Malgré ça, l'enseignant connaissait mes capacités et m'a quand même mis une bonne note »* (Jimmy, H, Troisième, Collège).
> *« C'était lors de l'épreuve du bac de 3x500m, j'avais un prof de sport que j'ai adoré car je l'avais eu en seconde et en première aussi. Donc ce jour-là, vient le moment ou c'est moi qui passe l'épreuve et à la fin de ma course au dernier virage il m'a dit "allez tu es une machine" c'est cliché mais ça m'a donné un pic d'énergie ÉNORME »* (Coline, F, Terminale, Lycée).

Pistes d'intervention pour l'enseignement de l'éducation physique

Les récits racontés par les élèves invitent à considérer comme cruciales les modalités d'intervention utilisées par l'enseignant d'EP, notamment lors des évaluations. Ce résultat invite à enquêter auprès des élèves via de courts récits d'expérience, pour identifier ce qu'ils pensent et ressentent lors des situations d'évaluation. Cet outil (Figure 2) pourrait aider l'enseignant d'EP à construire une posture compréhensive et empathique de soutien auprès des élèves (Sève & Terré, 2016), en questionnant leur ressenti avant et après l'évaluation. Le caractère anxiogène des évaluations pour les élèves invite à ajuster les modalités d'évaluation et générer des émotions positives lors de ces situations.

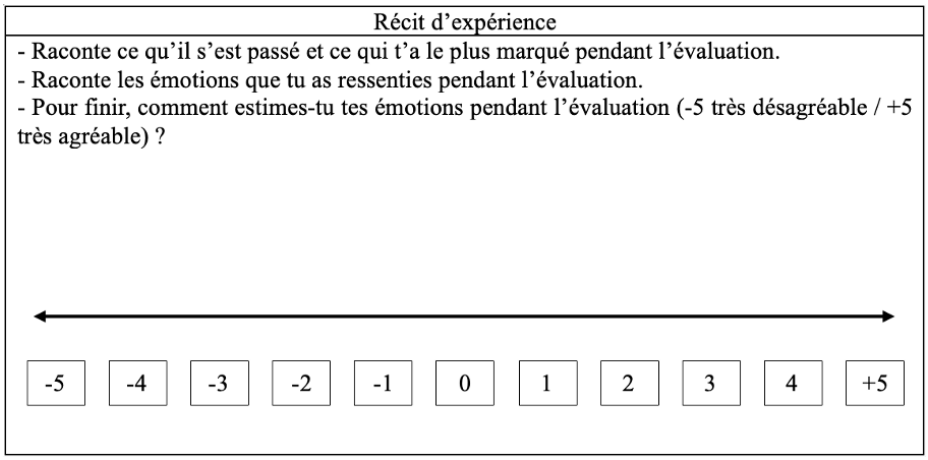


Figure 2. Outil pour recueillir les récits d'expérience d'élèves lors des évaluations

Quel est le rôle de l'enseignant d'éducation physique dans l'expérience émotionnelle des élèves au fil de la scolarité ?

Parmi les élèves interrogés post-baccalauréat lors de l'étude préliminaire, 17 (8F et 9H ; Mâge = 18 ans) ont participé à un entretien d'une heure visant à reconstruire leur « cours de vie » relatif à leur expérience d'élèves en EP (Hauw & Lemeur, 2013). Chaque entretien a permis de faire émerger des périodes significatives du point de vue des élèves, liées à leurs émotions, leurs préoccupations, ce qu'ils ont fait et appris. Chaque élève a également attribué à chaque période une valeur sur l'échelle des émotions (de -5 à +5), utilisée à l'occasion de l'étude préliminaire. Plus précisément, les résultats de l'étude principale ont mis en évidence (Figure 3) : (1) la diversité des expériences émotionnelles vécues par les élèves en EP au collège (secondaire 1) ; et (2) l'intervention de l'enseignant d'EP comme ressource pour aider les élèves dans les transitions du collège (secondaire 1) vers le lycée (secondaire 2) puis du lycée vers les études supérieures.

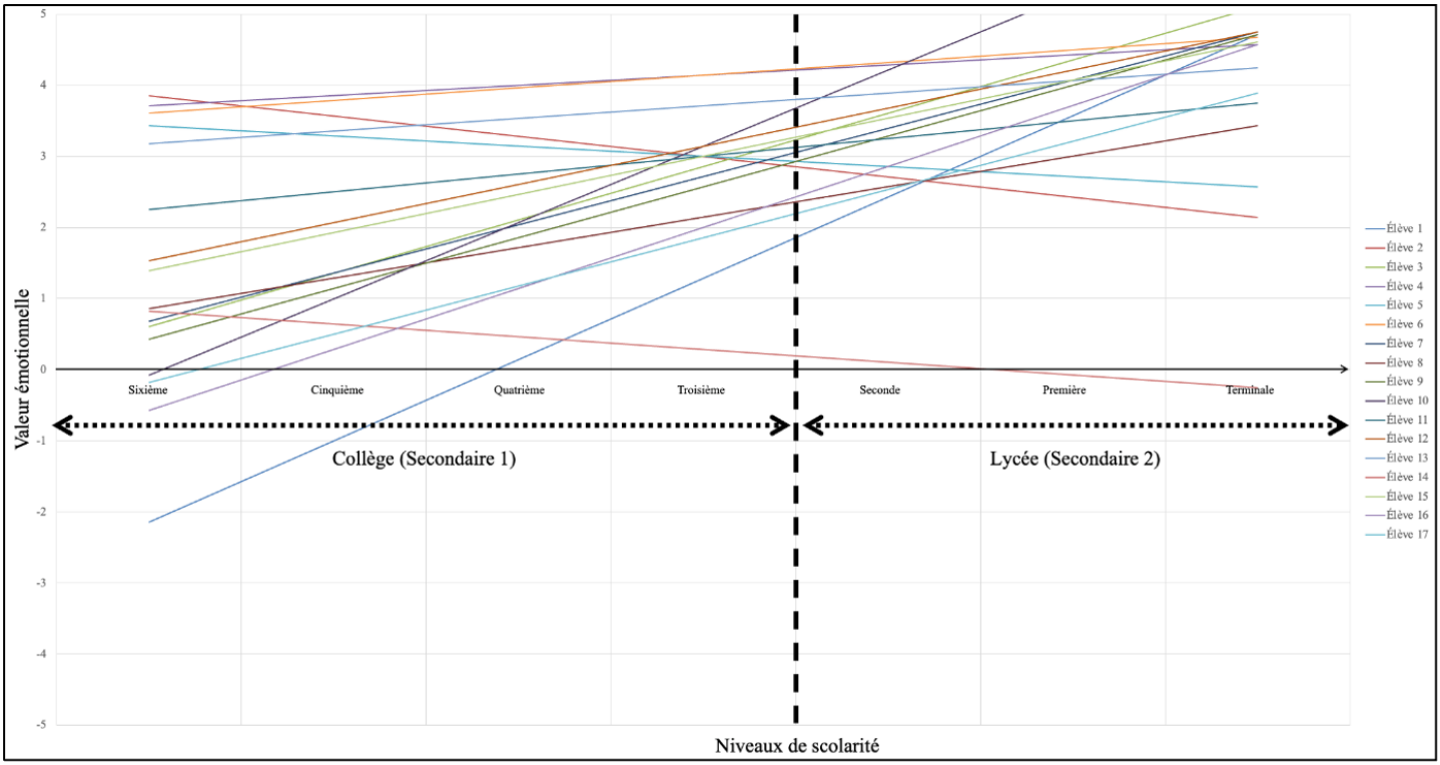


Figure 3. Représentation graphique des tendances de l'expérience émotionnelle des 17 élèves au cours de la scolarité issues de l'étude principale

La diversité des expériences émotionnelles vécues par les élèves en éducation physique au collège

Au collège (secondaire 1), les émotions des élèves sont hétérogènes et variables au cours du temps. Par exemple, Noa a raconté qu'en début de scolarité, elle a situé sa première période à 0 sur l'échelle des émotions liée à un enseignant qui ne la mettait pas à l'aise, notamment en natation. Tristan a quant à lui raconté avoir vécu des émotions positives de « joie », de « plaisir » grâce à un enseignant qui se montrait proche avec lui, et placé sa première période à +4. Enfin, Laura, qui a été harcelée depuis le début de sa scolarité, a révélé que, grâce à des enseignants perçus comme bienveillants et compréhensifs, ses émotions ont été positives en EP.

« *Le prof était un peu spécial quoi. Donc c'était un peu dérangeant. Mais ça dépendait un peu des périodes. Il y avait des moments où c'était plutôt... Ça va, ça dépendait des sports qu'on faisait* » (Noa, F, Sixième, Collège)

« *Une enseignante qui nous accompagnait beaucoup individuellement et qui du coup avait perçu par exemple mes problèmes et qui m'avait du coup accompagné et essayé de résoudre ces problèmes par rapport à une appréhension au sport* » (Tristan, H, Sixième, Collège)

« *En EP, je faisais le sport mais je faisais attention à mes gestes pour pas qu'on se moque de moi (…) Même si j'ai vécu des choses avant, ça pouvait s'améliorer si on a des bons profs* » (Laura, F, Sixième, Collège)

L'intervention de l'enseignant d'EP comme ressource pour aider les élèves dans les transitions du collège vers le lycée puis du lycée vers les études supérieures

Le deuxième axe de résultats reflète un changement de période systématique entre le collège (secondaire 1) et le lycée (secondaire 2) pour chacun des 17 élèves, lié à une évolution de leurs préoccupations. Titouan a notamment verbalisé que ses transitions ont été marquées par la construction d'une nouvelle perception de sa relation à l'enseignant d'EP. Laura a raconté avoir perçu une relation de confiance avec l'enseignant d'EP qui a accompagné les élèves pour faciliter leur arrivée au lycée, en questionnant leur vécu et leur appréhension.

> « *Je pense que c'est vraiment ça qui fait que ça change. C'est le changement de prof qui fait que ce n'est pas la même façon de voir le sport.* » (Titouan, H, Terminale, Lycée)
>
> « *En début d'année, elle nous avait donné un petit papier à compléter pour dire si on avait des problèmes de santé, si on avait des problèmes physiques ou si on ne se sentait pas bien dans certains sports.* » (Laura, F, Seconde, Lycée)

Pistes d'intervention pour l'enseignement de l'éducation physique

Les entretiens réalisés avec les 17 élèves post-baccalauréat ont révélé que l'enseignant d'EP a joué un rôle crucial pour : (1) améliorer les expériences émotionnelles des élèves, surtout au collège ; et (2) faciliter les transitions des élèves à l'arrivée au lycée et avant le passage en études supérieures. Pour y parvenir, l'enseignant d'EP pourrait orienter son intervention autour d'une démarche d'enquête visant à accéder au cours de vie des élèves à leur arrivée au lycée (Figure 4). Par exemple, en début de cours dès l'arrivée en 2nde, l'enseignant d'EP pourrait proposer à chaque élève de raconter leur « cours de vie » à l'écrit à partir d'un guide en verbalisant leur expérience en termes de préoccupations, de ressentis et d'émotions au fil du collège et à l'arrivée au lycée. L'échelle des émotions (-5/+5) aiderait les élèves à reconstruire la dynamique de leur expérience émotionnelle depuis la 6ème et l'enseignant d'EP à identifier les variations pour ajuster son intervention.

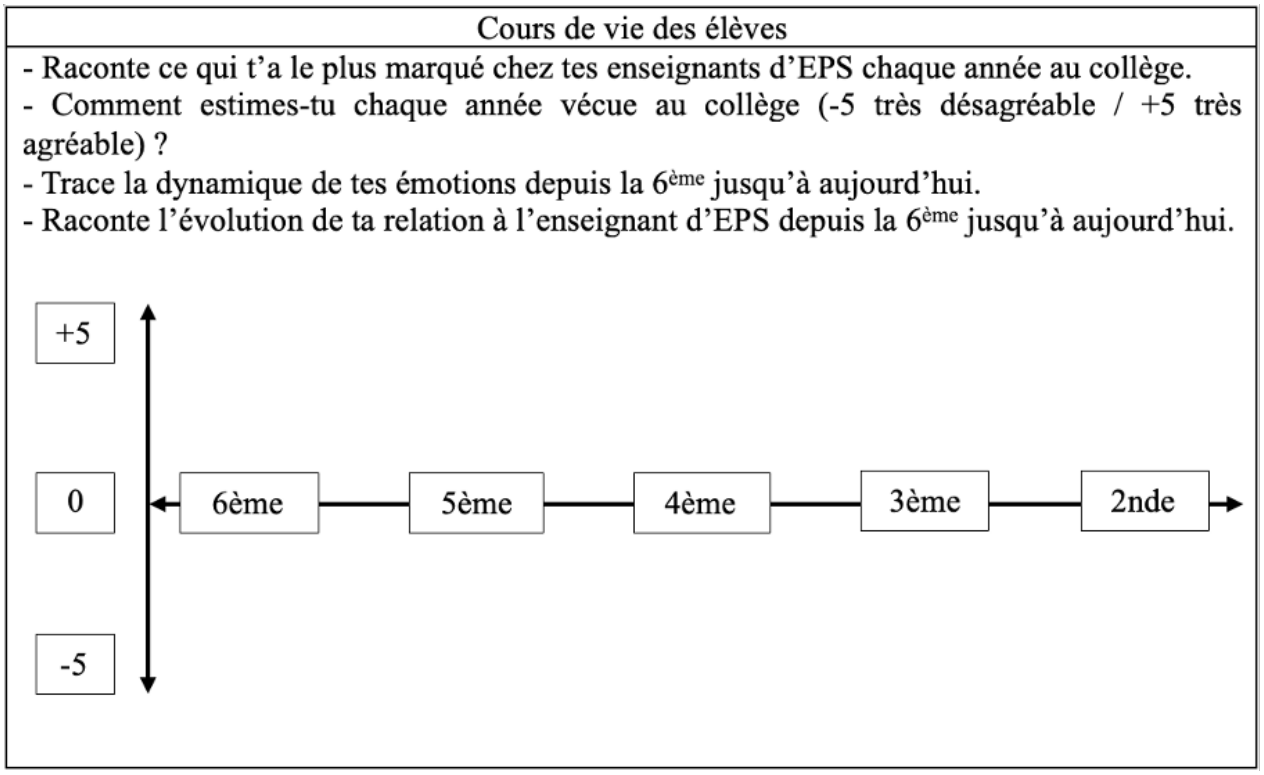


Figure 4. Outil pour reconstruire le cours de vie des élèves de la 6ème à l'entrée au lycée

Conclusion

Plus généralement, les résultats issus de cette thèse de doctorat – et des études qui la composent – gagneraient à structurer un programme de formation initiale et/ou continue des enseignants d'EP centré sur l'expérience émotionnelle des élèves (Tableau 1). Ce programme est fondé sur la sensibilisation des enseignants à la démarche d'enquête auprès des élèves, en vue de revaloriser les dimensions non visibles de leur activité (Sève & Terré, 2016). Centré sur l'expérience émotionnelle des élèves et en exploitant la relation enseignant-élèves, le programme de formation pourrait s'appuyer sur trois phases interdépendantes – adhésion, apprentissage et maintien –, qui ont déjà structuré des programmes de formation proposés pour des enseignants (Petiot et al., 2025).

En fin de compte, le développement d'un tel programme est susceptible d'aider les enseignants d'EP à mieux « faire avec » les émotions des élèves. Il viserait non seulement à soutenir leur engagement et leurs apprentissages, mais aussi à installer, dans la durée, un rapport plus positif aux activités physiques (Simonton & Layne, 2023). En fin de compte, étant donné que les émotions des enseignants sont aussi largement dépendantes des perceptions de leurs relations aux élèves (Petiot & Visioli, 2022), l'enjeu est aussi – par extension – de promouvoir une expérience émotionnelle plus positive chez les enseignants eux-mêmes.

Phases	Adhésion	Apprentissage	Maintien
Objectifs	**Informer les enseignants quant à leur rôle crucial concernant les émotions des élèves tant dans la relation entretenue avec eux que dans les choix réalisés**	**Favoriser la connaissance des enseignants concernant leur propre fonctionnement et les inviter à développer une intervention centrée sur les émotions des élèves**	**Promouvoir la persistance d'une intervention centrée sur les émotions des élèves au-delà du programme de formation**
Méthodes	Lire des témoignages authentiques d'élèves racontés à partir : - De récits d'expérience - D'entretiens cours de vie - De l'échelle des émotions (-5/+5) Comprendre à partir des résultats issus de la recherche menée dans le domaine de l'EP et de l'éducation : (1) le rôle crucial de la relation enseignant-élève, notamment lors des transitions (2) le rôle des choix réalisés, notamment concernant les modalités d'évaluation.	Développer des compétences professionnelles pour : (1) prendre conscience de son propre fonctionnement et structurer son intervention à partir : - De quizz - De mises en situation concrètes issues de trajectoires émotionnelles d'élèves en EP et de résultats d'enquêtes recueillis par d'autres enseignants d'EP (2) se former à enquêter auprès des élèves grâce au partage d'expérience entre pairs, via : - des récits d'expérience, - des récits cours de vie sous forme de frise ; - l'échelle des émotions.	Utiliser les courts récits d'expérience rétrospectifs, les récits cours de vie et l'échelle des émotions comme outils auprès de ses propres élèves pour : (1) Enquêter sur leurs émotions afin d'orienter et améliorer son intervention ainsi que les objectifs de séquence ; (2) Adapter les outils de recueil selon le niveau de classe de ses classes pour ajuster son intervention en fonction de l'avancée dans la scolarité des élèves et des transitions majeures ; (3) Analyser sa propre intervention au regard de l'évolution de l'expérience émotionnelle des élèves.

Tableau 1. Programme de formation sur l'expérience émotionnelle des élèves en EP

Bibliographie

Hauw, D., & Lemeur, Y. (2013). Organisation de l'expérience et cours de vie. L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 163–191). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0163

Petiot, O., Kermarrec, G., & Visioli, J. (2025). Quand enseigner l'éducation physique devient un jeu... émotionnel ! Exemples dans un contexte d'éducation prioritaire. *L'Education physique en mouvement*, *14*, 42-45. https://doi.org/10.26034/vd.epm.2025.8952

Petiot, O., & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.petio.2022.01

Sander, D., & Scherer, K. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.

Sève, C., & Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*, *Dossier EP.S n° 84*. EP&S.

Simonton, K. L., & Layne, T. E. (2023). Investigating middle school students' physical education emotions, emotional antecedents, self-esteem, and intentions for physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education, 42*(4), 757-766. https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0193



Mots clés : Estime de soi I Émotions I Éducation physique I Carnet de repères I Routines



Cléa Conus
Enseignante primaire diplômée, Suisse.
clea.conus@citycable.ch



Leila Camacho
Enseignante primaire diplômée, Suisse.



Magali Bovas
Enseignante spécialiste d'éducation physique, Chargée d'enseignement, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

UN CARNET DE REPÈRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

ÉMOTIONS, PROGRÈS ET ESTIME DE SOI AU CYCLE 1

Résumé : Ce travail de Bachelor s'inscrit dans une réflexion autour de la connaissance de soi et de la gestion des émotions en éducation physique (EP) au cycle 1 pour les élèves de 4 à 8 ans. Face aux difficultés des jeunes élèves à verbaliser leurs ressentis et à identifier leurs progrès, un carnet de repères a été conçu dans le but de soutenir leur développement émotionnel et leur estime de soi. Utilisé à la fin de chaque séance d'EP, ce carnet permet aux élèves d'exprimer leurs émotions, de reconnaître leurs réussites et d'identifier leurs défis. L'article présente les fondements théoriques, la mise en œuvre du dispositif et les conditions nécessaires à sa transférabilité dans d'autres contextes scolaires. Les résultats montrent que la mise en place de routines ritualisées et la verbalisation guidée des ressentis favorisent la construction de repères stables et contribuent au développement d'une estime de soi positive.

Introduction

« *Le manque de confiance en soi n'est pas une fatalité. La confiance en soi peut être apprise, pratiquée et maîtrisée, comme n'importe quelle autre compétence* » (Davenport, 2014). Cette citation a guidé notre démarche : comment, dès les premières années de scolarité, l'école peut-elle soutenir la construction d'une estime de soi positive chez les élèves ?

Notre intérêt pour cette thématique s'est construit à partir de questionnements issus de notre pratique et de notre parcours de formation. Nous avons toutes deux été confrontées, au cours de notre scolarité, à des situations en EP ayant influencé notre rapport au corps et à la confiance en soi. Ces expériences ont nourri une réflexion autour des conditions permettant aux élèves de s'engager sereinement dans les apprentissages moteurs et de développer une estime de soi positive dès le cycle 1.

Ces questionnements nous ont amenées à porter une attention particulière aux émotions vécues par les élèves. L'EP est un espace privilégié pour aborder cette question car les apprentissages y sont visibles et exposés au regard des autres. Comme le rappellent Jacot-Guillarmod et al. (2020, p.8), « *pratiquer en [éducation physique], c'est un peu se mettre à nu devant les autres* ». Les émotions vécues y sont intenses et parfois déstabilisantes. Pour certains élèves, l'EP peut devenir un terrain de comparaison ou de peur de l'échec tandis que pour d'autres, une occasion de fierté ou de dépassement de soi.

Maintier et Alaphilippe (2007) distinguent deux dimensions de l'estime de soi chez les élèves du primaire : une dimension scolaire (liée aux apprentissages et aux performances) et une dimension relationnelle (liée aux interactions avec les pairs et les adultes). Dans le contexte de l'EP, ces deux dimensions sont étroitement liées, les élèves étant amenés à exposer à la fois leurs compétences motrices et leurs émotions au regard d'autrui. Ces constats soulignent l'importance de dispositifs qui valorisent les efforts, les progrès et les relations, et non uniquement la performance. De leur côté, Dacosta et al. (2020) insistent sur le lien entre estime de soi, sentiment de compétence et confiance en soi : ces notions sont interdépendantes et se renforcent mutuellement lorsque l'élève parvient à identifier ses réussites et à s'attribuer des progrès, ce qui souligne l'intérêt de dispositifs favorisant la verbalisation guidée et la prise de conscience des apprentissages dès le cycle 1.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre réflexion. Nous avons exploré comment la construction de repères émotionnels et corporels, soutenue par un cadre ritualisé,

pouvait influencer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. Cet objectif s'inscrit pleinement dans le plan d'études romand, en effet, selon la formation générale, nous devons amener les élèves à : «Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique » (PER, 2008). Notre hypothèse de départ est que la mise en place de routines et de repères stables en EP contribue à créer un environnement sécurisant, ce qui renforce le sentiment de compétence des élèves et par conséquent, leur estime de soi (Maintier et Alaphilippe, 2007, p.119)

Ces éléments ont constitué le point de départ de la conception d'un dispositif pédagogique visant à rendre le vécu émotionnel des élèves plus explicite, tout en s'inscrivant dans les contraintes et les réalités de l'enseignement de l'EP au cycle 1.

L'apprentissage de la gestion des émotions : présentation de nos outils

La séquence a été construite autour de l'équilibre, un thème particulièrement pertinent pour travailler la gestion des émotions en EP. Les situations d'équilibre mobilisent fortement le corps et exposent les élèves à des sensations variées : instabilité, appréhension, prise de risque, réussite visible ou chute. Ces expériences constituent des supports concrets pour travailler l'identification et la verbalisation des émotions telles que la peur, le stress, la fierté ou le courage, tout en offrant de nombreuses occasions de progrès progressifs. En variant les supports et les niveaux de difficulté, les élèves peuvent s'engager à leur rythme, ce qui favorise la prise de conscience de leurs capacités et soutient le sentiment de compétence.

Dans le cadre de notre projet, nous avons conçu et mis en place des outils visant à accompagner les élèves dans l'identification de leurs émotions et la prise de conscience de leurs compétences en EP. Le choix de ces outils repose sur une intention centrale : offrir aux élèves un espace structuré pour exprimer leur vécu émotionnel, réfléchir à leur expérience corporelle et reconnaître leurs progrès.

Le principal outil utilisé est un carnet de repères. Ce carnet est un document personnel que chaque élève complète à la fin des séances d'EP afin de consigner ses ressentis et ses réflexions. Il vise à soutenir une démarche réflexive accessible aux jeunes élèves, en les aidant à identifier leurs émotions, leurs réussites et leurs défis. Pour que cet outil fasse sens, le carnet a été créé en collaboration avec les élèves à la suite d'une première situation vécue en salle de gym. Un temps de discussion a permis de recueillir leurs idées et leurs ressentis, favorisant ainsi leur implication et leur appropriation de l'outil.

Afin de soutenir l'identification des émotions, des albums de littérature jeunesse ont été utilisés. En 1-2P, le lien a été fait avec La couleur des émotions d'Anna Llenas, tandis qu'en 3-4P, les élèves ont découvert La boutique des émotions d'Anne-Marie Desplat-Duc et Antonin Favre. Ces supports ont permis de construire un vocabulaire émotionnel commun et de faciliter les liens entre récits et expériences vécues en EP.

Les carnets utilisés dans les deux classes présentent des formes différentes, adaptées au niveau des élèves. Le choix des émotions s'est fait à partir des ressentis exprimés lors d'une leçon de gym. Les discussions autour de situations concrètes, notamment la peur ressentie avant une situation de chute puis le courage et la fierté après l'avoir surmontée, ont conduit à intégrer des éléments tels que l'entraide, le courage, le respect des règles et la sécurité. Ces ajouts permettent d'ancrer les émotions dans des valeurs éducatives fortes et de renforcer un climat de confiance au sein du groupe classe.

En 1-2P, le carnet est constitué d'images à entourer, permettant aux élèves de s'exprimer sans recourir à la lecture ou à l'écriture. En 4P, le carnet est constitué de cases à cocher accompagnées de définitions écrites et de codes couleur. Cette structuration vise à soutenir la précision du vocabulaire émotionnel, tout en aidant les élèves à faire le lien entre émotions ressenties et actions réalisées en EP.

Concrètement, le carnet est rempli à la fin de chaque séance d'EP, lors d'un moment calme et ritualisé qui sert également de transition vers le retour en classe. Le remplissage est d'abord guidé collectivement par l'enseignante afin d'installer la routine et de s'assurer que les élèves comprennent le sens de l'outil. Progressivement, les élèves deviennent capables de compléter le carnet de manière autonome. La ritualisation de ce temps est un élément central du dispositif, favorisant la régularité et la sécurité émotionnelle. D'après Harper et al. (2017, p.2), « les apprentissages des élèves sont maximisés à partir du moment où les routines mises en place sont efficaces ; elles apportent aux élèves de la stabilité, de la cohérence et un moyen de gestion du temps. »

L'ensemble de ce dispositif vise à rendre explicite le vécu émotionnel des élèves et à leur permettre de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent en EP. En offrant des repères clairs, un cadre ritualisé et des outils construits

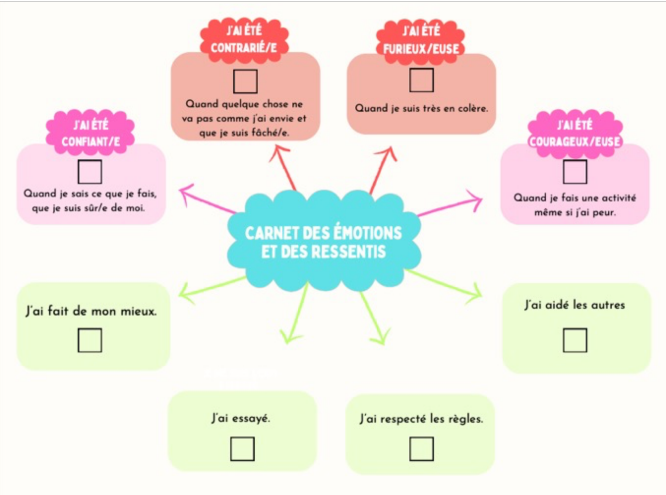
avec les élèves, l'enseignant crée des conditions favorables à la connaissance de soi, à la reconnaissance des efforts et au développement de l'estime de soi.
En complément du carnet de repères, des temps d'échanges ont été proposés sous forme d'entretiens collectifs avec un petit groupe d'élèves. Ces temps de verbalisation offrent un espace sécurisé pour verbaliser le vécu émotionnel des séances d'EP. Guidés par des questions ouvertes, les élèves étaient invités à exprimer ce qu'ils avaient ressenti, ce qui leur avait semblé difficile ou agréable, et ce qui les avait aidés à réussir. Ces échanges ont permis d'approfondir la compréhension du sens que les élèves donnent à leurs émotions et à leurs expériences corporelles. Ils constituent également un outil facilement transposable en classe : instaurer des temps de discussion réguliers, en petit groupe, permet de renforcer la réflexion sur le vécu en EP, de valoriser les progrès et de soutenir la construction de repères émotionnels partagés.

Les conditions pour transférer ce dispositif

Afin que ce dispositif puisse être adapté dans d'autres contextes scolaires, plusieurs conditions de réussite se dégagent. Tout d'abord, la ritualisation des moments de remplissage du carnet est essentielle : ces temps structurés permettent d'ancrer la routine et d'installer un climat propice à l'expression. Ensuite, la co-construction du support avec les élèves favorise leur engagement, car ils en comprennent le sens et les objectifs. Il apparaît également nécessaire d'assurer un climat bienveillant, fondé sur des repères stables et un cadre sécurisant (Harper et al., 2017; Maintier & Alaphilippe, 2007). L'expression des émotions doit par ailleurs être adaptée à l'âge des élèves : les plus jeunes s'appuient principalement sur des images, tandis que les plus âgés peuvent nuancer leurs ressentis à l'aide d'un vocabulaire plus précis. Enfin, la valorisation des efforts plutôt que de la performance constitue un levier central. La verbalisation des émotions et des réussites permettant aux élèves de prendre conscience de leurs compétences (Dacosta et al., 2020).
Ces conditions garantissent la transférabilité du dispositif sans en faire un modèle rigide. L'objectif n'est pas de reproduire un outil identique, mais d'en conserver la philosophie : aider les élèves à se repérer dans leurs émotions pour mieux se connaître et mieux apprendre dans le but de construire une estime de soi positive.



Figure 1. Carnet 1-2P



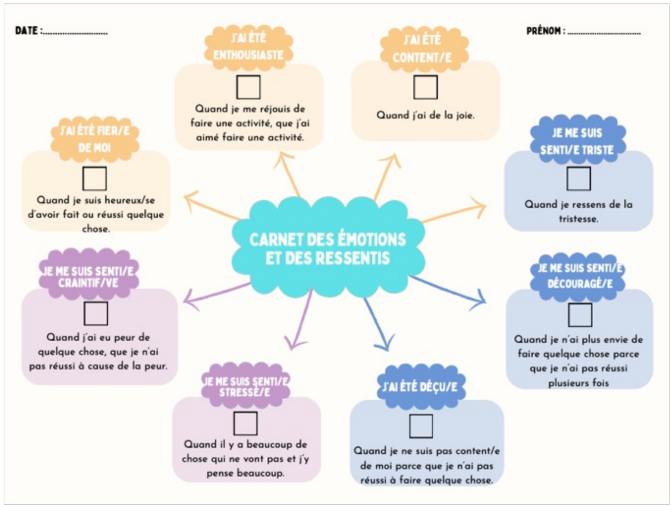


Figure 2. Carnet 4P

Conclusion

L'expérience menée montre que la mise en place d'un simple carnet peut transformer le vécu des élèves en EP. En structurant des temps de verbalisation et de réflexion, les élèves développent une conscience plus fine de leurs émotions et de leurs réussites. Ce processus soutient la confiance en soi et la motivation à apprendre.

Sur le plan professionnel, cette démarche a contribué à faire évoluer notre regard sur les apprentissages en EP. Elle nous a amenées à considérer plus finement les dimensions émotionnelles et relationnelles de l'activité physique, en complément des objectifs moteurs et didactiques. Ce travail a renforcé notre attention portée au vécu des élèves, à leurs ressentis et à la manière dont ceux-ci influencent leur engagement et leur confiance en eux.

Au-delà de l'EP, cette démarche peut inspirer d'autres disciplines : apprendre à identifier ses émotions, c'est aussi apprendre à se comprendre. Accompagner les élèves dans l'identification et la compréhension de leurs émotions participe à la construction d'une estime de soi durable et d'un rapport positif aux apprentissages.

Bibliographie

Dacosta, A., Hay, C., & Albrecht, C. (2020). *Estime de soi, confiance en soi, sentiment de compétence*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. https://eduscol.education.fr/document/42430/download

Davenport, B. (2014), *Confidence Hacks: 99 Small Actions to Massively Boost Your Confidence (XXX)*, CreateSpace Independent Publishing Platform

Harper, J., O'Brien, K. et Boisclair, N. (2017). Des routines de classe pour mieux apprendre : favoriser l'autonomie et l'enseignement des élèves de 5 à 12 ans au quotidien. *Chenelière Éducation*, p. 1-7.

Jacot-Guillarmod, T., Weber, S., et Hagin, V. (2020). La stigmatisation en EPS des élèves en surpoids dans le milieu scolaire. Ébauche de solutions. *Education physique en mouvement (L'), 3*, 35-37. http://hdl.handle.net/20.500.12162/5786

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Le Bulletin de Psychologie, 60*(2), 115–120. https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2007-2-page-115?lang=fr

Delamadeleine, Y. (2008). *Le PER, Plan d'étude romand. Politiques de l'éducation et innovation : bulletin CIIP*, 22, 11-12.

Mots clés : Pleine conscience I Récupération I Charge mentale I Épuisement professionnel I Engagement



Matisse Gudin
Assistant doctorant, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.
matisse.gudin@hepl.ch



Vanessa Lentillon-Kaestner
Professeure ordinaire, UER EPS, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

RESPIRER, OBSERVER, REPARTIR

RÉDUIRE LA CHARGE MENTALE DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE GRÂCE À DES MICRO-PRATIQUES DE PLEINE CONSCIENCE

Résumé : En éducation physique, les journées de travail s'enchaînent souvent avec des sollicitations et exigences élevées pour l'enseignant : bruit, vigilance constante, transitions rapides, imprévus, gestion du groupe et de la sécurité. À la longue, cette accumulation peut peser sur la récupération, favoriser l'épuisement et réduire l'énergie disponible pour enseigner. Dans une perspective de prévention, cet article propose d'utiliser la pleine conscience comme ressource simple et directement mobilisable au quotidien. Il présente des micro-pratiques sans matériel, à intégrer aux moments jugés les plus propices par l'enseignant (avant le premier cours, entre deux classes, après un moment tendu, en fin de journée ou pendant l'enseignement). L'objectif n'est pas d'ajouter une contrainte de plus, mais d'offrir de courts temps de recentrage et de récupération. Chaque proposition est accompagnée d'une consigne simple, d'une variante express et de points de vigilance adaptés au terrain.

Enseigner l'éducation physique : un métier exigeant, où la récupération devient un enjeu central

En éducation physique, enseigner ne se limite pas à conduire une séance. Il faut souvent gérer en même temps la sécurité, le matériel, les déplacements, les transitions, l'attention de plusieurs élèves, les imprévus et la dynamique du groupe. Cette superposition d'exigences sollicite fortement l'enseignant sur les plans physique, cognitif et émotionnel : il doit être mobile, attentif, réactif et disponible tout au long de la journée (Mijakoski et al., 2022). Ces exigences font partie du métier, et une journée difficile n'est pas problématique en soi. Ce qui devient plus sensible, c'est leur accumulation avec un manque de récupération. À long terme, cette usure peut réduire la disponibilité, entamer la patience, fragiliser l'attention et diminuer l'énergie pour enseigner. Le bien-être au travail peut alors se dégrader progressivement, avec un risque accru d'épuisement. D'où l'intérêt d'une logique de prévention : plutôt que d'attendre qu'un état d'épuisement soit déjà installé, il paraît utile de soutenir en amont les ressources et les temps de récupération.

Un repère simple : agir sur le bien-être en soutenant les ressources

Le bien-être au travail ne dépend pas seulement des exigences à gérer, mais aussi des ressources disponibles pour y faire face. Dans le modèle Job Demands-Resources, les exigences tendent à coûter de l'énergie, tandis que les ressources soutiennent davantage l'engagement, la motivation et la santé au travail (Bakker & Demerouti, 2007). Ces ressources peuvent être organisationnelles (soutien de la hiérarchie et / ou des collègues, autonomie dans le travail, matériel mis à disposition...) ou personnelles (sentiment de compétence, énergie, intelligence émotionnelle, résilience), et leur évolution compte aussi : lorsqu'elles s'érodent, l'usure peut s'accentuer, alors que de petits gains de ressources répétés peuvent soutenir une dynamique plus favorable (Hobfoll, 1989).

La pleine conscience : une ressource personnelle simple pour se recentrer et récupérer

La pleine conscience peut être comprise ici comme une manière de revenir volontairement à ce qui se passe dans l'instant présent, avec une attention plus posée et moins jugeante (Kabat-Zinn, 2003). Dans le cadre du travail enseignant, l'intérêt n'est pas d'ajouter une pratique lourde de plus, mais de proposer de très courts temps de recentrage, réellement compatibles avec le quotidien professionnel. Ces micro-pratiques peuvent aider à revenir au corps, à freiner une réaction trop immédiate, à

retrouver de l'attention et à ouvrir des espaces de récupération. Elles peuvent ainsi soutenir certaines ressources personnelles utiles au métier, comme la qualité de présence, la stabilité attentionnelle et la régulation émotionnelle. Dans cette perspective, certaines ressources personnelles présentent un intérêt particulier lorsqu'elles peuvent être soutenues ou renforcées par des pratiques simples du quotidien. Les micro-pratiques proposées ici prennent appui sur des éléments issus de la littérature scientifique sur la pleine conscience et la régulation attentionnelle (Kabat-Zinn, 2003). Elles sont ensuite reformulées de manière brève et adaptable afin de rester en accord avec les contraintes du terrain.

Des micro-pratiques à choisir selon ses besoins

Dans le quotidien d'un enseignant d'éducation physique, la pleine conscience peut surtout prendre la forme de pratiques simples, brèves et adaptables. Aucune technique n'est universellement meilleure qu'une autre : certains seront plus à l'aise avec la respiration, d'autres avec les appuis corporels, le simple repérage des tensions (scan corporel) ou le fait de nommer intérieurement ce qui se passe. L'essentiel est donc moins de suivre un protocole rigide que de disposer de quelques repères simples, mobilisables selon l'état du moment. L'enjeu est d'adapter ces pratiques au rythme, aux contraintes et aux besoins de chacun, sans pression de réussite. Ces pratiques gagnent toutefois à être d'abord expérimentées dans des temps plus calmes, en prenant plus de temps, chez soi ou hors de l'urgence, afin de devenir plus familières, plus accessibles et de s'installer comme des routines au fil du temps[1].

Respirer pour ralentir

La respiration est souvent la porte d'entrée la plus simple, parce qu'elle est toujours disponible. L'idée est de choisir la respiration comme point d'ancrage durant quelque temps (par exemple pendant 30 secondes à 2 minutes). Concrètement, vous pouvez laisser votre regard se stabiliser, sentir vos pieds au sol, puis porter votre attention sur l'inspiration et l'expiration. Il ne s'agit pas de respirer plus fort ni de mieux respirer : il suffit de percevoir l'air qui entre et l'air qui sort, ou le mouvement du ventre et de la poitrine. Si l'attention part sur une pensée, un bruit ou une tension, vous pouvez la ramener doucement à votre souffle. Cette pratique est utile quand le rythme s'accélère, avant de parler, après une interaction tendue ou pour marquer une transition.

Consigne : Pendant quelques respirations, je garde mon attention sur l'inspiration puis sur l'expiration. Si mon esprit part, je reviens au souffle.

Variante express : Une inspiration, puis une expiration légèrement plus longue.

Point de vigilance : Si la respiration accentue l'inconfort, mieux vaut changer de stratégie (voir ci-après) et revenir aux appuis corporels ou à une autre technique. La pratique doit rester souple, sans se forcer et les résultats seront d'autant plus notables avec l'entrainement et la mise en place de routines.

Revenir aux appuis corporels

Quand les pensées s'accélèrent et que la tension interne monte, le plus simple peut être de revenir à quelque chose de très concret : les points de contact du corps. Pendant un court moment, vous pouvez sentir par exemple la pression des pieds dans le sol, le poids du corps, ou le contact de votre corps avec l'environnement (main, dos...). L'objectif est de déplacer l'attention vers une sensation immédiate. Cette pratique aide à retrouver un repère simple et immédiatement disponible dans l'expérience présente.

Consigne : Je sens mes deux pieds au sol pendant quelques secondes. Je remarque la pression, l'équilibre, la posture. Puis je relâche légèrement les épaules.

Variante express : Je porte mon attention sur l'ancrage de mes pieds au sol.

Point de vigilance : Une seule sensation corporelle suffit ; inutile de multiplier les points d'attention.

[1] Voir les supports de formation proposés par ScholaVie : https://scholavie.fr/formations/

Nommer ce qui se passe

Quand une montée d'agacement, une interaction tendue ou une pression inhabituelle apparaît, mettre un mot sur l'expérience peut aider à prendre du recul. Pendant quelques instants, vous nommez intérieurement ce qui est le plus présent : « agacement », « pression », « fatigue », « colère ». Cette pratique ne vise pas à analyser longuement la situation, mais à éviter d'être immédiatement emporté par une réaction émotionnelle automatique.
Consigne : Je remarque ce qui est là et je le nomme brièvement. Puis je reviens à une sensation simple, comme mes appuis au sol ou ma respiration.
Variante express : Je donne un mot pour mon émotion présente, un mot pour la sensation physique.
Point de vigilance : Il ne s'agit pas d'analyser longuement la situation, mais d'éviter d'être totalement absorbé par elle.

Élargir l'attention pour retrouver de la stabilité

Parfois, la difficulté vient d'une focalisation trop étroite sur un seul problème. Dans ce cas, si vous vous sentez débordé, il peut être utile d'élargir le champ attentionnel pendant 1 à 2 minutes. Le but n'est pas de disperser davantage, mais de sortir d'un resserrement excessif de l'attention.
Consigne : Je sens mes appuis, puis j'ouvre un peu mon attention à l'espace, aux sons et à ma posture.
Variante express : Je porte l'attention à mes appuis, puis au souffle et à l'environnement.
Point de vigilance : Élargir l'attention ne veut pas dire se disperser davantage, mais sortir d'une fixation trop serrée.

Points de vigilance

Ces outils peuvent aider, mais ils ne doivent pas faire oublier que le bien-être au travail ne dépend pas seulement de ce que l'enseignant met en place individuellement. Les conditions d'exercice, le soutien du collectif, l'organisation du travail ou les ressources disponibles dans l'établissement comptent aussi beaucoup. Il faut également accepter que certaines journées soient peu compatibles avec ce type de pratique, et que ce soit tout à fait normal. L'idée n'est pas d'utiliser tous les outils ni de les appliquer de façon rigide, mais de pouvoir piocher dans quelques repères simples selon le moment et le besoin. Pour rester utiles, ces micro-pratiques doivent garder une logique simple, souple et non performative.
À noter que ces pratiques ne deviennent pas efficaces du jour au lendemain et nécessitent un entraînement et la mise en place de routines. Il est normal de tâtonner, de se sentir maladroit ou de ne pas réussir à s'y appuyer dans les moments les plus chargés. C'est pourquoi elles gagnent à être d'abord expérimentées dans des temps plus calmes, à la maison ou hors de l'urgence afin de se familiariser.

Enfin, si un état d'épuisement est déjà bien présent, elles ne remplacent pas une aide plus large. Dans cet article, elles sont avant tout envisagées comme des outils de prévention.

Conclusion : prendre soin de ses ressources pour durer dans le métier

En éducation physique, prendre soin de son propre état n'est pas secondaire. C'est aussi une manière de préserver sa disponibilité, son énergie et sa qualité de présence dans la relation pédagogique. Dans un métier très exposé aux sollicitations, quelques secondes bien placées pour se réguler, relâcher ou respirer peuvent déjà représenter un appui concret. Une approche sensible peut ainsi concerner aussi le rapport que l'enseignant entretient avec ses propres signaux : tension, fatigue, agitation, besoin de pause. L'enjeu n'est pas de tout résoudre avec quelques outils, mais de s'offrir des points d'appui simples, réalistes et mobilisables au quotidien pour mieux traverser la journée et durer dans le métier. Ces techniques seront exploitées et les enseignants y seront formés dans le cadre d'un projet financé par le Fonds national suisse sur le bien-être des enseignants (projet SYSTEABURN[2]).

[2] En cas d'intérêt, merci de contacter : systeaburn@hepl.ch

Bibliographie

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: Science and Practice, 10(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F., & Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(9), 5776. https://doi.org/10.3390/ijerph19095776

