



**HAL**  
open science

## **Expérience sensorielle de l'enseignant d'EPS en Step. Entre présence corporelle et compétence perceptive**

Aline Paintendre

► **To cite this version:**

Aline Paintendre. Expérience sensorielle de l'enseignant d'EPS en Step. Entre présence corporelle et compétence perceptive. Recherches & éducations, 2022. hal-03916820

**HAL Id: hal-03916820**

**<https://hal.univ-reims.fr/hal-03916820>**

Submitted on 31 Dec 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Recherches & éducations

24 | 2022

Présence Corporelle

---

## Expérience sensorielle de l'enseignant d'EPS en Step

Entre présence corporelle et compétence perceptive

ALINE PAINTENDRE

---

### Résumés

Français English

Être présent, c'est être au monde (Merleau-Ponty, 1964), à partir d'une posture d'ouverture à soi et à ses sensations corporelles. Une approche en phénoménologie et émersionologie (Andrieu, 2020) nous permet de questionner la présence corporelle de l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive lors de sa pratique physique. Comment peut-il guider les élèves dans la construction d'une compétence perceptive en s'appuyant sur ses propres expériences sensorielles (Paintendre et al., 2020) ? Inscrit méthodologiquement dans la cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), nous analysons le registre sensoriel de l'expérience de deux enseignants d'EPS se destinant à passer l'agrégation d'EPS au cours d'une séquence de formation en step. Des entretiens d'auto-confrontation à deux niveaux d'analyse (Theureau, 2010) sont menés sur fond de traces audiovisuelles en première et troisième personne. En toile de fond, l'enjeu majeur est qu'ils puissent accompagner leurs élèves pour construire une compétence perceptive.

Being present means "being in the world" (Merleau-Ponty, 1964), from a posture of openness to oneself and to one's body sensations. A phenomenological and emersionological approach (Andrieu, 2020) allows us to question the bodily presence of the Physical Education teacher during his physical practice. How can he guide the students in the construction of a perceptual competence, by relying on his own sensory experiences (Paintendre et al., 2020)? Referring to the theoretical and methodological framework "course of action" (Theureau., 2006), we analyze the sensorial experience of two PE teachers during a training sequence in step. Self-confrontation interviews at two levels of analysis (Theureau, 2010) are conducted, helped by first- and third-person audiovisual traces. From this point, being able to accompany their students in building a perceptual and sensitive competence is therefore a major issue for PE teachers.

---

### Entrées d'index

**Mots-clés :** présence corporelle, corps, sensations corporelles, compétence perceptive, formation des enseignants d'EPS, expérience corporelle, awareness

**Keywords:** bodily presence, body, sensations, perceptual competence, PE teacher training, bodily experience, awareness



## *Texte intégral*

# Introduction

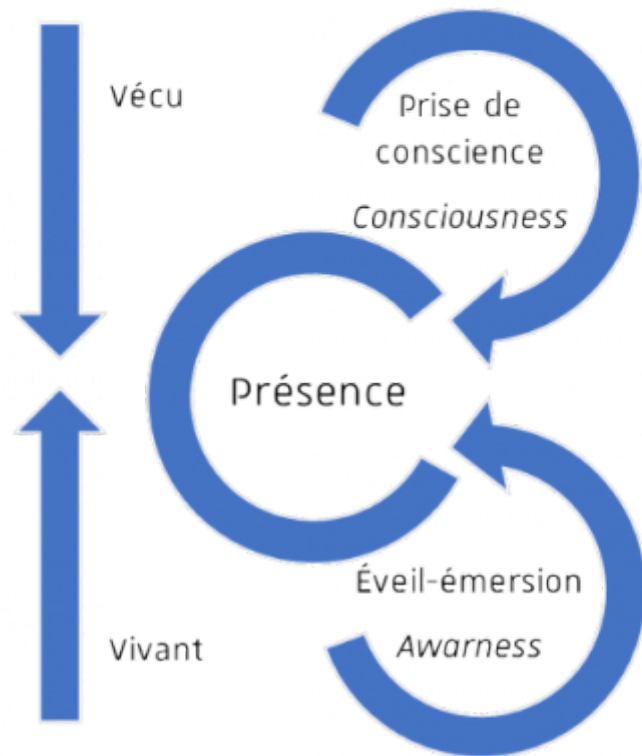
- 1 Avec l'intégration des textes de lycée général et technologique d'Education Physique et Sportive (EPS) de 2019 (MEN, 2019), l'activité holiste d'un élève (Paintendre, Terré et Gottsmann, 2021) qui s'éprouve et ressent en EPS est valorisée. Ainsi, la capacité pour l'élève d'écouter son corps et d'adapter son engagement à ses possibilités corporelles ou capacitaires (Paintendre et Andrieu, 2015), au sein de l'ensemble des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), nécessite la construction progressive d'une compétence perceptive (Paintendre, Schirrer et Sève, 2020). Du côté de l'enseignant d'EPS, il s'agit de l'accompagner pour qu'il soit capable d'accéder à l'intime (Vigarello, 2014), soit d'écouter et interpréter les sensations qui émanent de son corps, dans un dessein d'adaptation à l'environnement et/ou de meilleure gestion de son capital corporel, au sein d'environnement de pratique multiples et variés. En effet, l'analyse de sa propre motricité dans sa complexité suppose une lecture de soi, de ses possibilités corporelles par un accueil de ses ressentis. Par conséquent, une réflexion inédite s'engage pour une partie des enseignants d'EPS en matière de contenus à enseigner dans les différentes APSA et de méthodologie d'intervention. Toutefois, est-ce que les enseignants d'EPS sont eux-mêmes aptes à accéder à leurs propres sensations corporelles lors de la pratique des APSA qu'ils enseignent ? Peuvent-ils ressentir la nature de leur présence corporelle lors d'une pratique corporelle à visée d'écoute de son corps ? Si différents travaux de recherche explorent l'expérience de l'élève par le registre sensoriel (Paintendre, Schirrer et Andrieu, 2019 ; Cizeron et Ganière, 2015) et émotionnel (Terré, Sève et Huet, 2013), peu interrogent la manière dont les enseignants écoutent leur corps dans une visée professionnelle (Emond et Fortin, 2016). Il se pose ainsi la question de la présence corporelle de l'enseignant d'EPS dans sa propre activité de pratiquant en vue de son activité d'enseignement. Comment accède-t-il à son expérience sensorielle ? Parvient-il à la comprendre et à la décrire en vue de la transposer lors de son intervention pédagogique ?

## **Expérience corporelle, sensations et présence à soi**

- 2 L'expérience représente l'interface entre le monde extérieur et le monde intérieur (Barberousse, 1999) du sujet qui éprouve. « Ce caractère subjectif de l'expérience lui confère un caractère privé, ce qui ne la rend accessible que du point de vue du sujet » (Huet et Gal-Petitfaux, 2011). En effet, une expérience établit le premier contact avec l'environnement et l'intimité la plus profonde, ce qui renvoie à des façons d'être au monde, de le percevoir, d'y agir en considérant chaque sujet comme doté d'une histoire et d'une culture (Faure, 2011). Dans une perspective phénoménologique, une expérience corporelle est éprouvée par l'acteur (Barberousse, 1999) et incarnée (Varela, 1989 ; Merleau-Ponty, 1945). « La phénoménologie insiste sur la façon dont la conscience nous met en présence du monde et de nous-même. » (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p. 119). La qualité de cette expérience appelée aussi qualia (Dokic, 2000) est l'expression du caractère phénoménal de celle-ci (Merleau-Ponty, 1945) et se rapporte à un ensemble de perceptions sensorielles, signifiant notre relation avec notre propre corps. Ainsi, « vivre s'accompagne du sentiment d'une certaine présence corporelle au monde » (Cizeron et Huet, 2011, p.11). Un pratiquant d'APSA éprouve et expérimente (Héas, 2013) son expérience corporelle par la mise en jeu de son corps dans une acception holiste (Paintendre, Terré et Gottsman, 2021), par son engagement corporel, moteur,

perceptif et émotionnel (Huet et Gal-Petitfaux, 2011). La notion d'expérience corporelle dépasse la prise en compte du seul corps-objet (« j'ai un corps ») pour valoriser le corps-sujet (« je suis un corps ») et la présence à soi. On « ne fait pas l'expérience de son corps mais on est corporellement engagé dans l'expérience. (...) En tant qu'il est par essence mouvement, le corps nous met en présence de toutes choses, y compris de lui-même. » (Ibid., p.19).

Par conséquent, la question de la présence corporelle est interdépendante de la notion d'expérience, et notamment de son registre sensoriel. Le pratiquant réalise une écoute attentive des signaux corporels par « une expérience branchée à ses ressentis » (Fourure, 2004), une ouverture à soi ou encore une disponibilité à son corps traduite par la notion d'« awareness » (Ibid.). L'awareness signifie « la présence attentive, la présence au champ, présence en acte, engagée, immédiate » (Ibid.). « L'awareness est une expérience au niveau corporel, émotionnel ». Elle se distingue de la consciousness qui s'apparente à une prise de conscience momentanée de certains signaux corporels, et qui « constitue un arrêt attentif de l'expérience, du processus en cours » (Ibid.). « Ainsi, s'entraîner et travailler à élargir sa conscience relève de la consciousness mais favorise une meilleure awareness au service de la qualité de notre présence au monde. » (Ibid.). Les « ressentis » renvoient à la capacité de présence d'une personne, ouverte à ses sensations corporelles (Paintendre et al., 2021) et prête à les accueillir lors de leur éveil ou émergence (Andrieu, 2020).



- 3 Par ailleurs, l'expérience corporelle est « féconde » (Barberousse, 1999) puisqu'elle favorise l'apprentissage, et impacte celui qui la vit par des modifications internes perçues. (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p.11).

## Expérience sensorielle des enseignants

- 4 En classe, les enseignants d'EPS mettent en place un ensemble de stratégies d'intervention guidées par des préoccupations plurielles dont celles d'apprentissage et de développement des élèves (Durand, 1996). Les expériences des enseignants possèdent un registre sensoriel extéroceptif multimodal (vue, audition, toucher) où la perception est centrale (Vors et Gal-Petitfaux, 2014). Bien que parfois limités par certaines capacités biologiques et sensorielles (Ibid. citent Doyle, 1977), ils organisent leur intervention selon une dialectique conjointe entre intentions (contrôle et/ou aide) et expérience sensorielle (visuelle, tactile, auditive). La disponibilité dont ils font preuve pour l'ensemble de la classe repose sur ce registre sensoriel, et des focalisations sensorielles sont aussi nécessaires pour accompagner et/ou contrôler l'engagement de certains élèves. Par conséquent, une véritable « expertise perceptive » s'opère chez les

enseignants (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p.74) et il peut aussi s'agir d'« ajuster sa présence corporelle pour communiquer ses attentes » aux élèves (Ibid., p.71).

- 5 Cette expertise perceptive repose sur des données sensorielles extéroceptives exploitées dans une visée d'enseignement efficace. Peu d'études interrogent l'expérience sensorielle de l'enseignant, son rapport au corps et aux savoirs (Jourdan, 2006), ainsi que sa mise en disponibilité en matière de présence corporelle. Geneviève Emond (2018) montre que lors de sa pratique professionnelle, l'enseignant-stagiaire peut accéder aux « signaux-sensations » de son corps vécu, et que les perceptions de sa pratique professionnelle apparaissent étroitement liées aux perceptions de son corps vécu. Cette « cohérence interne-externe » (Emond et Fortin, 2016) qui s'établit chez lui contribue à la régulation de sa pratique professionnelle auprès des élèves.

## Formation des enseignants et transposition expérientielle : place des sensations pour faire apprendre

- 6 Le corps de l'enseignant dans la classe (Pujade-Renaud, 1983) est porteur d'émotions et de ressentis (Jourdan, 2006), et marque sa présence à travers son regard, sa voix (Jourdan, 2018). Les choix de contenus d'enseignement sont déterminés par les enseignants par leur propre lecture des textes officiels mais également par leur vécu dans différentes APSA. En fin de formation initiale, le passage du statut d'apprenant à celui d'enseignant interroge le rapport au corps, le rapport aux savoirs et la logique professionnelle dans laquelle le jeune professionnel s'inscrit (Jourdan, 2006). Ainsi, une transposition expérientielle des enseignants novices peut organiser leur choix d'intervention (contenus et stratégies) auprès des élèves. Le « corps ressenti » guide certains enseignants qui se réfèrent à leurs propres sensations vécues en tant que pratiquant pour intervenir efficacement auprès des élèves : « le soi professionnel » est imbriqué au « soi élève ». (Ibid.)

Est-ce que les enseignants disposent d'une capacité d'accueil de leurs propres sensations corporelles pour favoriser la construction des compétences perceptives des élèves ? Lors de sa pratique physique personnelle, l'enseignant est-il en posture de présence corporelle, au sens d'une ouverture à son corps et à ses sensations corporelles ?

## Cadre théorique et méthodologique

- 7 Notre étude s'appuie sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006) exploité dans diverses études sur l'activité des élèves et des enseignants (e.g., Saury et al., 2013). Ce cadre s'appuie sur deux hypothèses essentielles : celle de l'enaction (Varela, 1989) et celle de l'accès à la conscience préreflexive par la « compréhension du vécu » (Sartre, 1943). Le concept de l'enaction précise le caractère autonome de l'activité humaine. L'auto (soi) poïèse (création), signifie une autoproduction des systèmes vivants (Varela, 1989) et renvoie à leur capacité d'auto-ajustement à leur environnement par une interaction asymétrique. La sélection des éléments perturbateurs à leur organisation interne les amène en retour à la modifier et agir sur leur environnement, par la production d'un nouveau comportement. Cette nouvelle organisation interne est l'héritage des expériences passées de l'acteur (Theureau, 2010). Elle est aussi « anticipatrice » en sélectionnant par « avance ses perturbations et réponses possibles » (Ibid.). L'accueil des ressentis lors de la pratique physique peut amener l'acteur à modifier son activité corporelle pour s'ajuster à ses perceptions. Nous nous sommes appuyés sur l'objet théorique du « cours d'expérience » qui exprime l'activité telle qu'elle est vécue par l'acteur « selon un grain très fin, et en particulier (...) ses détails sensoriels et émotionnels » (Ibid., p. 299). L'accès à la

sensibilité de l'acteur par l'expression de la conscience préreflexive peut mettre en évidence la perception des sensations au cours de son expérience. Son activité est en partie révélée par une description de son expérience, à un niveau qualifié de mimable, « montrable, commentable et racontable » (Theureau, 2006). L'acteur, confronté à l'enregistrement audio-visuel de son activité est invité à la commenter sans la rationaliser. Les traces de la conscience préreflexive (Theureau, 2006) retranscrites par le verbatim permettent d'accéder à une partie de l'activité du pratiquant non pas par l'intermédiaire d'un observateur externe mais « d'un acteur de l'intérieur » (Theureau, 2010) et de reconstruire le flux d'intentions, de perceptions, d'émotions, d'interprétations et de sensations correspondant à une fraction du vécu de son activité (Saury et al., 2013).

Ce flux peut être restructuré par une analyse sémiologique de l'activité (Peirce, 1978). En effet, le cadre sémiologique identifie l'activité humaine comme une succession de signes, « l'homme pense et agit par signes » (Peirce, 1978) dans un flux discontinu (Varela et al., 1993). « Les unités du cours d'expérience rendent compte de cette discontinuité. Chaque unité représente un signe dit hexadique dans la mesure où il est constitué de six composantes (Theureau, 2006) » (Terré, Saury et Sève, 2013). Les six catégories du signe hexadique contribuent par leur description à retracer l'activité de l'acteur de son point de vue, par ce qui est significatif pour lui. Le cours d'expérience est constitué de l'enchaînement d'unités du cours d'expérience. Elles permettent de rendre compte d'une fraction de l'activité qui est montrée, racontée ou commentée par l'acteur (Unité élémentaire du cours d'action (U)), des préoccupations de l'acteur (Engagement (E)), de ses attentes (Actualité potentielle (A)), des connaissances mobilisées (Référentiel (S)) et construites (Interprétant (I)), des éléments pris en compte pour agir (Représentamen (R)), au cours de périodes d'activité. En parallèle de chaque unité d'expérience, le premier volet du traitement des données décrit les différentes actions et interactions des pratiquants.

Le cours d'expérience est reconstruit sur la base de différentes données : des données objectives (traces de l'activité de l'acteur tels que des enregistrements audio-visuels, des prises de notes, etc.) et subjectives (verbalisations recueillies lors d'entretiens d'auto-confrontation). Pour répondre à notre objet d'étude relatif à la capacité de l'enseignant d'EPS d'être ouvert à ses sensations corporelles, à les décrire et les comprendre, nous nous sommes particulièrement intéressés au registre sensoriel de l'expérience de l'acteur et nous avons également opéré une catégorisation des éléments qu'il prend en compte pour agir par le « Représentamen » (Theureau, 2006) parallèlement mise en lien avec la catégorisation de ses préoccupations, traduites par l'« Engagement » (Ibid.).

## Contexte de l'étude

- 8 Nous avons réalisé notre étude au sein d'une formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) agrégation externe et interne, lors d'une séquence d'enseignement de six séances d'accompagnement pratique de step, avec six enseignants volontaires et novices en step. Quatre d'entre eux ont obtenu le CAPEPS l'année précédente et se sont engagés directement en formation Master pour préparer l'agrégation externe d'EPS. Nous considérons qu'ils sont encore en formation initiale. Les deux autres sont des enseignantes de terrain plus ou moins expérimentées (4 ans et 15 ans de pratique professionnelle en EPS) engagées dans une formation visant l'obtention de l'agrégation interne d'EPS. Nous considérons qu'elles sont en formation continue. Tous les six ont choisi l'APSA step pour se présenter à l'épreuve d'admission de spécialité.

Pour cet article, nous nous attarderons sur deux études de cas, Léo (lauréat du CAPEPS, formation en agrégation externe) et Lina (enseignante expérimentée en lycée professionnel depuis 15 ans, en formation agrégation interne). L'enseignante de lycée qui encadre cette séquence de formation est « spécialiste step » puisqu'elle est

formatrice académique step et gère l'option baccalauréat step dans son établissement et son académie. L'APSA step, dans le cadre des textes officiels d'EPS, appartient au Champ d'Apprentissage n°5 (CA5) relatif au développement et à l'entretien de soi (MEN, 2019). « Le step est une pratique physique de montée et de descente de marche sur un support fixe (stepper). Elle se pratique en musique pour déterminer tempo et exécution des mouvements (Paintendre, 2015). La pratique du step en EPS vise un engagement des élèves dans un effort physique pour obtenir des effets recherchés sur soi selon un projet personnel et en relation avec un thème d'entraînement choisi. Ces thèmes correspondent à des intensités d'effort variables par l'ajustement de paramètres énergétiques et biomécaniques. » (Paintendre et al., 2020)

## Recueil et traitement des données

9 Cette étude s'est déroulée en deux temps. Nous avons observé le déroulement des six séances et l'activité des sujets lors de l'ensemble de la séquence, et tenu un cahier d'observation. Afin de recueillir diverses traces audiovisuelles de l'activité des pratiquants, nous avons utilisé une caméra Go Pro © et une caméra positionnée pour une visualisation du groupe en plan large. Elles enregistraient des séquences de deux séries de 4 minutes (la première à 130 battements par minute (bpm) et la seconde à 138 bpm). Ces séries représentent le projet d'entraînement des six sujets à réaliser pour l'épreuve de spécialité des concours de recrutement. En parallèle du plan large, les six enseignants ont été équipés d'une caméra Go Pro © fixée sur le buste pour obtenir des traces audiovisuelles qui se rapprochent d'une prise de vue en première personne (Paintendre et al., 2019 ; Andrieu, 2017).

Cette prise de vue a permis d'obtenir des images des appuis du sujet, d'une partie de son buste et de ses bras, proposant une visualisation proche de celle du regard porté sur ses appuis lors de la pratique (par une bascule du regard et/ou de la tête vers le step). Cette perspective a pour but de « replacer factuellement l'acteur dans des dispositions sensorielles proches de celles qui sont les siennes au moment de l'acte » (Rix et Biache, 2004, p. 377). Par conséquent, elle vise principalement à aider l'acteur à re-situer son expérience corporelle, telle une forme de « re situ subjectif » (Ibid., p. 269 ; Schmidt, 2012, p. 98), à partir des traces audiovisuelles à « visée centripète » (op.cit., 2004, p. 369). Au cours de certaines séances, les enseignants mesurent personnellement leur FC puisque dans le cadre de leur épreuve d'entraînement, ils doivent atteindre une intensité d'effort supérieure ou égale à 80% de la Fréquence Cardiaque d'Entraînement (FCE)<sup>1</sup>. Puis, nous avons mené des entretiens d'auto-confrontation à deux niveaux d'analyse (Theureau, 2010) d'une durée comprise entre 45 minutes et une heure et 25 minutes lors des séances 1-2 (début de séquence) et des séances 3-4 (milieu de séquence). Par conséquent, les six acteurs ont réalisé deux fois deux entretiens au cours de cette séquence<sup>2</sup>.

Pour accéder à un niveau très fin de description de son activité vécue, notamment sensoriel (extéroceptif et intéroceptif), nous prenons le temps avec l'acteur de revenir sur certaines unités d'expériences lors d'un entretien d'auto-confrontation analytique de second niveau (Theureau, 2010). Pour mener ce dernier, le premier entretien a fait l'objet d'une sélection entre des données de nature à renseigner le cours d'expérience de l'acteur et des données éloignées des hypothèses de la recherche ou lors de prises de conscience nouvelles et dé-situées. Afin de faciliter l'entretien, l'acteur a fait l'objet de relances de fragmentations (Petitmengin, 2004) qui visent à permettre à l'acteur de décrire ses actions (e.g., Qu'est-ce que tu as fait ? À quoi es-tu attentif ?), ses intentions (e.g., Qu'est-ce que tu explores ici ? Quelle est ta préoccupation ?), ses perceptions et sensations (e.g., Quel est ton ressenti ? Pourrais-tu me décrire cette sensation « grosso modo » et me dire où elle se situe dans ton corps ?), « accessibles lorsqu'il se "remet en situation" au fur et à mesure du déroulement de la vidéo » (Saury et al., 2013).

L'ensemble des données (entretiens, enregistrements audio-visuels, observations in situ) a permis de reconstruire, pour les séances 1 à 4, le cours d'expérience des



pratiquants (Theureau, 2006). Cinq étapes ont jalonné le traitement des données : 1/ À partir de l'analyse des données d'entretien d'autoconfrontation, identification des récits réduits mentionnés dans l'entretien de premier niveau et choix des moments analysés en second ; 2/ Synchronisation des récits réduits avec les observations du chercheur ; 3/ Reconstruction des signes hexadiques ; 4/ Etiquetage et catégorisation des préoccupations (Engagement) et éléments pris en compte (Représentamen) des pratiquants ; 5/ Identification du registre sensoriel de l'expérience de Léo et Lina par une analyse de l'ensemble des composantes du signe hexadique pour documenter leur état de présence corporelle.

En somme, l'analyse des différents résultats s'attache d'une part à identifier la nature des préoccupations (E) et des éléments pris en compte (R) par les différents acteurs en nous focalisant prioritairement sur les données de Lina et Léo lors de leur pratique en step. D'autre part, il s'agit d'identifier comment le registre sensoriel de l'expérience de ces deux enseignants d'EPS peut révéler leur présence corporelle lors de la pratique du step. Rappelons enfin que cette APSA du CA5 de lycée a pour enjeu principal que les pratiquants soient en mesure de structurer une compétence perceptive afin d'ajuster son projet d'engagement à ses possibilités corporelles effectives.

## Résultats

### Préoccupations et éléments pris en compte lors de la pratique du step par Léo et Lina

- 10 Lors des premières séances, Léo et Lina expriment deux types de préoccupations majeures, démontrant combien l'essence chorégraphique de l'APSA step détermine leur engagement : *Exécuter correctement son enchaînement et faire correspondre le tempo musical avec le mouvement*. En effet, lors de la réalisation des deux séries de 4 minutes, les deux acteurs en cours d'apprentissage des blocs chorégraphiques ont pour intention de les réaliser parfaitement en se concentrant sur certains pas (e.g., « là, je me concentre sur le baby mambo » (Léo)) et des mouvements particuliers de bras (e.g., « je veux bien reprendre les bras et les monter pour les placer » (Lina)) en enchaînant les mouvements sans discontinuité ou en rattrapant une erreur chorégraphique (e.g., « là je veux me réadapter et cacher l'erreur de pied » (Léo)). De plus, il s'agit pour Léo et Lina de faire correspondre au maximum le tempo musical organisé par les bpm de la musique et leurs mouvements bras-jambe, comme une quête d'harmonie corporelle avec la musique (e.g., « je veux faire correspondre le son et le corps » (Lina)).
- 11 Conjointement, les éléments qu'ils prennent en compte lors de leur activité sont de deux natures : les *erreurs-réussites et éléments du bloc chorégraphique* ainsi que la *musique-musicalité*. À de nombreuses reprises, les difficultés perçues lors de la réalisation de l'enchaînement chorégraphique sont saillantes par les deux acteurs (e.g., « là, je fais une erreur bras-jambe, c'est assez flou, c'est le trou » (Lina)), ou à l'inverse les réalisations qu'ils peuvent attester comme réussies ou validées (e.g., « je suis bien sur le jazz square et les bras sont corrects » (Léo)). Certains éléments composant la chorégraphie (pas ou mouvements de bras) sont enfin pris en compte (e.g., « le levé de genou ici » (Léo)). La musique et son organisation temporelle (bpm marqués, musique dite « lisse ») représente un élément majeur lors de leur activité (e.g., « il y a le « 1 » sur le temps fort de la musique » (Léo)). Lina particulièrement s'appuie sur une musicalité personnelle associant les bpm audibles de la musique et sa propre « partition » musicale qui correspond à l'association de sons et rythmes du bloc chorégraphique avec la musique (e.g., « il y a le BAM! » (Lina) ; « j'entends le son du pony : TATADATA » (Lina)). Enfin, de manière très relative, quelques sensations corporelles internes, de nature proprioceptives et/ou kinesthésiques sont prises en compte par Léo et Lina (e.g., « je me sens rigide, crispée intérieurement » (Lina) ; « Mon talon est libre » (Léo)).

Celles-ci sont toujours en adéquation avec des préoccupations d'exécuter correctement l'enchaînement.

12 Au cours des séances 3 et 4, Léo et Lina expriment deux nouvelles natures de préoccupations : *contrôler son corps* et *anticiper la sensation*. Ces dernières s'ajoutent à l'intention *d'exécuter correctement son enchaînement* (notamment en étant ample) et dans une moindre mesure de *faire correspondre le tempo musical avec le mouvement*<sup>3</sup>. Quand Lina et Léo avaient pour préoccupation de contrôler leur corps, il s'agissait de se focaliser sur un mouvement de bras, de jambes ou l'enchaînement de deux appuis en décidant volontairement de ne plus « laisser aller son corps seul » (Lina) (e.g., là, je veux contrôler mentalement, il y a ce pas, ok, et quel est le suivant ? Je veux être vigilante » (Lina)). De plus, Léo et Lina semblent à l'affût de certains ressentis en narrant l'intention de rechercher certaines sensations qui les informent quant à la réalisation de leur mouvement dans la série de 4 minutes (e.g., « je recherche la sensation, je m'attends à la recevoir » (Léo) ; « je me concentre sur le poids du corps, je dois le ressentir » (Lina)).

13 En parallèle, deux nouvelles natures d'éléments sont pris en compte par les deux enseignants : des « *points carrefours* » (Léo et Lina) *de la chorégraphie* ainsi que des *sensations corporelles*. Les erreurs-réussites et éléments du bloc chorégraphique ainsi que la musique-musicalité sont encore présents (comme en séances 1 et 2). Les points carrefours s'apparentent à des « charnières », des moments clés ou encore des temps forts qui servent de repères lors de leur réalisation chorégraphique (e.g., « ça c'est un élément déclencheur de « pulse » (Léo)). De plus, les sensations corporelles représentent désormais un élément majeur de l'expérience des pratiquants. Principalement proprioceptives (e.g., « j'ai la sensation du fil, cette tension entre les bras » (Lina) et kinesthésiques (e.g., « je ressens que le talon et le mollet sont trop prêts de la cuisse » (Léo)), elles déterminent un moment saillant pour Léo et Lina lors de la réalisation des séries de 4 minutes. Elles s'associent de manière récurrente à des préoccupations de contrôler son corps et d'anticiper la sensation corporelle.

## Registre sensoriel de l'expérience : une multimodalité perceptive

14 Les unités d'expérience de Léo et Lina révèlent un registre sensoriel pluriel. Les deux pratiquants se réfèrent à des connaissances sur leur corps par les sensations corporelles (Paintendre et al., 2019) ou apprennent de leur corps (Andrieu, 2017) par ces sensations plurielles<sup>4</sup>. De nature intéroceptives (e.g., « j'ai un essoufflement léger » ; « c'est une sensation dans les boyaux » (Lina)), proprioceptives (e.g., « les épaules sont hypersolides et une sensation de dureté » (Léo)) et extéroceptives (e.g., « il y a le son du corps sur le step « taptaptap » (Lina) ; « je vois Anna et Elyse (Léo)), les sensations révèlent combien l'expérience des deux acteurs est aussi sensorielle. Une multimodalité perceptive structure aussi leur expérience par l'association de sensations intéroceptives, proprioceptives et extéroceptives (visuelles, auditives, tactiles). Lina s'exprime entre termes de « superposition de couches », « un méli-mélo entre la musicalité « tatadada » « pampambadam » et les sensations [musculaires-articulaires], ça s'entrecroise », « une partition, comme un orgue, tu as les différentes lignes : le son des pas, la musicalité des pas, les sensations d'ouverture. Ça se superpose et te permet de réguler ou pas ». Léo associe des sensations extéroceptives et proprioceptives : « je mets en relation les sensations d'alignement pied-bassin et je contrôle visuellement » ; « le son de la musique m'aide à être porté [son attention] sur le genou ».

Très rapidement dans les séances, Léo adopte une posture awareness ou de présence corporelle. Par l'usage de la métaphore, il exprime comment les sensations appartiennent à l'expérience. La disponibilité dont il fait preuve pour accueillir ses informations corporelles est marquée (e.g., « C'est comme une petite pierre qu'il fallait pousser, je suis dans la partie extérieure de la cuisse, comme si le mouvement partait de

là » ; « je suis dans les sensations du genou » ; « les sensations sont intégrées : ressenties en bas du corps, le rythme des jambes et au niveau de la voute plantaire avec la dynamique des appuis » (Léo)). Ce dernier va jusqu'à l'anticipation sensorielle (e.g., « je regarde le step et je ressens en avance la sensation du pied droit sur le step ; je le sens le petit mouvement qui va arriver, c'est sensoriel » (Léo)). Lina est irrégulièrement dans un plein accueil des sensations corporelles (e.g., « j'ai la sensation du fil, cette tension entre les bras est là et je ne la contrôle pas » (Lina)). Particulièrement en début de séquence, elle adopte davantage une posture consciousness montrant qu'elle prend conscience de certaines sensations par une focalisation volontaire et ponctuelle (e.g., « Je dois monter un degré de concentration dans la ma tête. Sinon, je laisse les sensations de côté » (Lina)).

## Discussion

### Présence corporelle : entre spontanéité corporelle et contrôle du corps

15 Nous avons défini la présence corporelle par une attitude d'accueil des ressentis par éveil ou émergence, renvoyant à une posture awareness. Cette capacité à être présent à soi, comme branché à son corps et à ses sensations corporelles lors de la pratique physique rend compte d'un pratiquant vivant une expérience corporelle subjective et singulière. « La dimension sensorielle de l'expérience est dans une continuité étroite avec l'activité de l'attention, selon une modalité soit de contrôle, soit d'accueil. » (Gaillard, 2008). Dès les premières séances, Lina et Léo réalisent une chorégraphie qui semble, à certains instants, déjà déposée « dans les plis du corps » (Faure, 2011). Ils modulent leur attention et ricochent entre spontanéité corporelle (e.g., « la choré est dans mon corps, elle y habite, ça se fait. J'ai cette partition qui se déroule. Le corps parle, je suis mon corps [suivre] » (Lina)) et contrôle du corps (e.g., « je ne me laisse pas emporter. Souvent, je me laisse emporter : la spontanéité ; et là, je vais contrôler le mouvement » (Léo)).

La spontanéité corporelle montre que chacun fait corps avec soi-même. « Le corps vivant dresse des cartographies inconscientes au sujet comme la mémoire du corps des passages et chemins pour réaliser le geste » (Andrieu, 2017). Lina et Léo réalisent des « mouvements automatiques » lors des différents blocs chorégraphiques qui supposent une « confiance corporelle » (Ibid.) (e.g., « je me laisse aller par ma mémoire du corps, il suffit de laisser aller le corps, c'est instinctif (...) je sais que ça va bien se passer, je laisse parler mon corps » (Lina)). Jacques Gaillard parle de « l'expression authentique de l'expérience (...) de son rapport au monde et de sa reconnaissance » (2008) quand Merleau-Ponty invite à faire confiance en sa spontanéité (1960) (e.g., « je suis dedans, tout vient de façon spontanée » (Léo)). Parfois, à d'autres instants, Léo et Lina semblent vouloir diriger leur corps (e.g., « je ne me laisse pas emporter » (Léo)) ou en reprendre le contrôle (e.g., « je reprends le contrôle de mon corps qui faisait seul, « mais qu'est-ce qui fait ? », je me ressaisis, je contrôle » (Lina)), par des mouvements conscients qui reposent sur une attention corporelle. Ce « contrôle conscient » (Shusterman cite Dewey, 2010) s'organise par une focalisation « sur un point particulier de l'action » (Andrieu, 2017) (e.g., « dans ma tête il y a des stimuli externes et je me dis « celui-là, je ne dois pas le prendre en compte, ça va me perturber » » (Léo)), telles des « fenêtres attentionnelles » (Gaillard, 2002) (e.g., « je n'arrive pas à mettre mon attention sur différentes choses, je suis obligé de cibler » (Léo)). Il s'agit d'une « concentration somatique consciente » visant à « améliorer le comportement non-réflexif qui entrave notre expérience » (Shusterman, 2010).

## Présence corporelle : du temps pour accueillir les sensations

16 La présence corporelle des enseignants (expérimentés et novices) lors de leur propre pratique physique suppose d'accueillir ses ressentis mais cet accueil ne va pas toujours de soi. Le registre sensoriel de l'expérience, multimodal et/ou de natures différentes (intéroceptives-proprioceptives-extéroceptives), est corrélé en partie à des préoccupations liées au fait de porter son attention à ses sensations. Toutefois, Léo et Lina ne sont pas toujours en prise avec leur corps (Emond et Fortin, 2016) et le vécu de l'expérience a d'abord reposé sur des préoccupations de maîtriser son exécution motrice avant de s'éprouver (Héas, 2013) en cherchant à anticiper ses sensations corporelles. Au fil de la pratique, et de façon plus ou moins volontaire, Léo et Lina se sont branchés à leur corps en le laissant aller ou en le contrôlant. Ce processus de connexion à son corps prend du temps (Paintendre et Schirrer, à paraître), et on sait qu'une hétérogénéité sensible existe entre les élèves en EPS (Paintendre et al., 2019) tout comme entre Léo et Lina.

À l'image de l'élève qui apprend de son corps en step (Paintendre et al., 2019) ou en yoga (Paintendre et Schirrer, à paraître), la sensibilité de Lina s'affine au fil de la pratique physique tandis que les préoccupations respectives des deux enseignants révèlent progressivement un désir d'être « en présence » par une attitude « awareness » (Fourure, 2004). Néanmoins, à l'issue de certaines séries, tous deux expriment aussi leur surprise quant à l'émergence de certaines sensations (Andrieu, 2020), qu'ils ont l'impression de percevoir après-coup ou encore comment l'évaluation de leurs possibilités corporelles peut les questionner (Paintendre et Andrieu, 2015). Cette étude montre la complexité d'être en présence pour les deux enseignants et comment percevoir, interpréter et décrire le registre sensoriel de son expérience n'est pas aisé bien que singulier à chacun (Barberousse, 1999). À moyen terme, cette compétence perceptive devrait être construite par leurs propres élèves en EPS. Par conséquent, si l'enseignant opère une transposition expérientielle en se référant à son « corps ressenti » (Jourdan, 2006) en step (lors de sa pratique personnelle) pour intervenir auprès de ses élèves en EPS, nul ne nous garantit que la compétence perceptive qu'il vise pour eux repose sur une intervention pédagogique leur octroyant suffisamment du temps.

## Conclusion

17 En tant que professionnels d'EPS, être présent à son corps se révèle selon des dimensions plurielles et le registre sensoriel de l'expérience, en étant relativement manifeste, peut apparaître comme un levier intéressant pour accompagner les élèves. Cette démarche éducative relève d'un processus complexe, temporellement long, mais ayant pour bénéfice de valoriser la singularité de chaque expérience pour faire corps avec soi-même.

Cette étude montre comment l'écoute, la compréhension et la description de ses sensations corporelles par les enseignants d'EPS n'est pas aisée. Dans la visée de guider leurs élèves dans la construction d'une compétence perceptive, nous souhaitons souligner l'importance de former les futurs enseignants d'EPS à comprendre et décrire leurs propres expériences sensorielles pour qu'ils puissent ensuite les transposer dans leurs interventions pédagogiques auprès de leurs élèves.

---

### Bibliographie

Andrieu, B. (2020). *Manuel d'émersiologie. Apprends le langage du corps*. Sesto San Giovanni : Mimésis.

- Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps. Une méthode émergente au CNAC*. Rouen : Presses Universitaires.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience*. Paris : Editions Flammarion.
- Cizeron, M., et Ganière, C. (2016). Élaborer des connaissances utiles aux enseignants pour guider les apprentissages des élèves en EPS : l'étude des morphogénèses des habiletés motrices. *eJRIEPS*, 38, 133-170.  
DOI : 10.4000/ejrieps.912
- Cizeron, M., et Huet, B. (2011). Regard phénoménologique sur l'expérience corporelle. In B. Huet et N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (pp. 11-24). Paris : Edition EP.S.
- Dokic, J. (2000). Qui a peur des qualia corporels ? *Philosophiques*, 27(1), 77-98.  
DOI : 10.7202/004917ar
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Emond, G. (2018). *L'apprentissage de la conscience de la corporalité d'enseignantes et de formatrices et ses influences sur la cohérence interne-externe de leur pratique*. Thèse de doctorat. Université du Québec, Montréal.
- Emond, G., et Fortin, S. (2016). Perceptions du corps d'enseignantes en stage. Les perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation. *Education et Formation*, 305, 77-86.
- Faure, S. (2011). « Apprendre par corps », devenir des individus. In B. Huet et N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (pp. 45-59). Paris : Edition EP.S.
- Fourure, S. (2004). Awareness and consciousness. *Gestalt*, 27(2), 12.
- Gaillard, J. (2002). Entre Cap Blanc et Cap Gris Nez : « Fenêtres » et processus attentionnels en fonction de l'effort de course. *Revue Expliciter Journal de l'association GREX*, 45.
- Gaillard, J. (2008). La didactique confrontée à l'émergence créative à partir du sentir. *Revue EP.S*, 330.
- Huet, B., et Gal-Petitfaux, N. (2011). L'inscription corporelle de l'expérience en EPS. In B. Huet et N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (pp. 61-76). Paris : Edition EPS.
- Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe. Un dispositif clinique de formation pour habiter son corps et sa voix. *Recherches et Educations, HS*.  
DOI : 10.4000/rechercheseducations.5958
- Jourdan, I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques, sportives et artistiques et logique professionnelle. Deux études de cas en formation initiale en EPS. *Aster*, 42.
- MEN (2019). Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique [en ligne], paru au BO spécial n°1 du 22 janvier 2019. Consulté de [https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid\\_bo=38502](https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid_bo=38502)
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de Doctorat de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Artistiques. Université Paris-Descartes, Paris, France.
- Paintendre, A., et Andrieu, B. (2015). Le corps capacitaire des adolescent(e)s: Une émergence du vivant dans leur perception du step. *STAPS*, 108, 49-59
- Paintendre, A., et Schirrer, M. (accepté). Scolarisation du yoga en Éducation Physique et Sportive et apprentissages sensoriels : comment l'expérience du pratiquant peut-elle guider l'élaboration d'une forme scolaire de pratique ? *eJRIEPS*.
- Paintendre, A., Schirrer, M., et Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Education Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement en step. *Activités, [En ligne] (16)1*.  
<http://journals.openedition.org/activites/4055>  
DOI : 10.4000/activites.4055
- Paintendre, A., Schirrer, M., et Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : Analyse des pratiques et pistes professionnelles, *eJRIEPS*, 3 (special issue).  
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.4382>  
DOI : 10.4000/ejrieps.4382
- Paintendre, A., Terré, N., et Gottsman, 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 et J. Saint-Martin (Eds.), *L'EPS du XXI<sup>e</sup> siècle ou les enjeux d'une EP de qualité (1981-2021)*. éPUre.

Peirce, C-S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.

Petitmengin, C. (2004). Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ? *Revue Expliciter Journal de l'association GREX*, 57.

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

Rix, G., et Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretiens en resitu subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*.

Paris : Édition EP.S.

Sartre, J-P. (1943) *L'Être et le Néant*. Paris : Gallimard.

DOI : 10.2307/2929152

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*, (pp. 275-290). Montpellier : AFRAPS.

Schmidt, D. (2012). *Expérience de visite et construction des connaissances*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.

Shusterman, R. (2010). Le corps en acte et en conscience. Présentation au colloque « Le corps en acte », 2009. In B. Andrieu (Ed.), *Philosophie du corps*. Paris : Vrin

Terré, N., Saury, J., et Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.

DOI : 10.4000/ejrieps.2644

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 287-322.

DOI : 10.3917/rac.010.0287

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Le seuil.

Vigarello, G. (2014). *Le sentiment de soi : Histoire de la perception du corps (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*. Paris : Seuil.

Vors, O., et Gal-Petitfaux, N. (2014). Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile. *Recherches et Educations*, 12.

## Notes

1 La formule de Karvonen définit la FCE : FC Repos + [(FC Max - FC Repos) x % d'intensité de travail définie selon le thème d'entraînement].

2 Pour plus de détails, voir Paintendre et al., 2019.

3 Préoccupations présentées dans le paragraphe précédent.

4 En plus d'être des éléments pris en compte lors de la pratique.

## Table des illustrations



URL

<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/docannexe/image/13320/img-2.png>

Fichier

image/png, 70k

## Pour citer cet article

Référence électronique

Aline Paintendre, « Expérience sensorielle de l'enseignant d'EPS en Step », *Recherches & éducatives* [En ligne], 24 | 2022, mis en ligne le 28 décembre 2022, consulté le 30 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/13320>

## ***Auteur***

### **Aline Paintendre**

UFR STAPS Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne, laboratoire Performance, Santé, Métrologie, Société, UR7507.FrDécembre 2022

#### *Articles du même auteur*

##### **Les CAPAS** [Texte intégral]

Capacitaires Activations Physiques Adaptées de Santé

Paru dans *Recherches & éducations*, HS | 2022

##### **De l'inaptitude au capacitaire en EPS : discussion autour d'un environnement scolaire capacitant** [Texte intégral]

Paru dans *Recherches & éducations*, HS | 2022

---

## ***Droits d'auteur***

Tous droits réservés