

PAINTENDRE Aline, Professeur agrégée et Doctorante, Faculté des Sciences du Sport de Strasbourg - EA 3525 TEC, Paris-Descartes
SCHIRRER Mary, Maître de Conférence - LISEC (EA 2310) et UFR STAPS Nancy, Université de Lorraine

Mots clés : Ressentis - Savoir-faire perceptif - Échelle esthésiologique - Rapport au corps - CP5

Apprentissages dans la CP5

A propos de la construction d'un « savoir-faire perceptif » en step

La prise en compte du corps et les enjeux liés à l'éducation des corps en EPS n'ont cessé d'évoluer depuis la fin du XIX^{ème} siècle (Vigarello, 1978). En effet, tour à tour développé, redressé, renforcé à des fins de performance sportive en EPS, puis « scruté » pour sa fonction expressive dans sa dimension inconsciente et affective, le corps de l'élève tend à être actuellement analysé et écouté. En Education Physique et Sportive, la prise en compte des ressentis des élèves, cette part intime de soi, par la perception du corps vécu, va en grandissant. Comme le démontre G. Vigarello (2014) l'exercice s'intériorise, « on amène le sujet à s'écouter » ; « la parole pédagogique se fait de plus en plus pénétrante. » Les programmes actuels de la discipline affichent cette volonté sur l'ensemble du parcours de formation : « acquérir de nouveaux repères sur soi »¹, « verbaliser les émotions et sensations ressenties »², « identifier des effets sur l'organisme et sur soi »³. Ces évolutions ne sont pas sans lien avec un contexte où le corps est devenu le lieu privilégié du bien-être,

du bien-être, du travail sur soi et de la conscience de soi (Travaillot, 2002 ; Vrancken & Macquet, 2006 ; Chenault, Hamard, Hilpron & Grison 2013)⁴.

Le corps est au cœur des enseignements en EPS, moyen et enjeu d'apprentissage. C'est l'ensemble du parcours de formation de l'élève qui est traversé par cet objectif transversal : accompagner l'élève dans la construction d'un nouveau rapport à soi, notamment à son corps⁵. Les enjeux éducatifs affichés vont des repères sur soi à construire, favorables aux apprentissages moteurs et à une meilleure gestion de son effort, à un enjeu plus global d'éducation à la santé par une attention et analyse de ses ressentis corporels. Par conséquent, une approche holistique du corps est valorisée, par une appréhension de son corps vécu en décryptant les informations du vivant (Paintendre et Andrieu, 2016).

Comment l'élève réussit-il en EPS et dans la cadre de l'activité step, en CP5 ? L'enseignant peut-il intervenir sur ce rapport au

corps ? En EPS, les apprenants peuvent-ils développer une posture sensible et réflexive ? Comment les apprentissages sensoriels et perceptifs peuvent-ils être favorisés ? La capacité des élèves à être attentif à l'activité du corps vivant peut-elle progresser au fil des séquences d'apprentissage ? Comment les élèves construisent ou non cette attention à leur corps et à leurs sensations ? Comment les y aider ? Peut-on à plus long terme impacter leur capital corporel dans l'école et en dehors ? Lors de ce travail, nous identifierons quelle forme peut prendre la notion de réussite en step, dans le cadre de la CP5, pour Emmi et Maeva. Dans le cadre de leur expérience corporelle, nous montrerons et analyserons comment ces deux élèves construisent ou non cette attention au corps et à leurs sensations dans l'APSA step CP5. Nous pourrions ainsi proposer quelques pistes didactiques sur la façon d'accompagner les élèves vers une meilleure connaissance et prise en compte de leur corps, notamment à travers la construction d'un « savoir-faire perceptif ».

Cadre théorique

En effet, les programmes d'EPS de 2010 ont institué une compétence propre (CP5⁶) qui repose sur la construction du « savoir s'entraîner » (Klein, 2015) par l'élève. Les élèves y apprennent à situer leur engagement physique à partir d'échelles de ressentis, proposées par les enseignants ou co-construites avec les élèves. Ces échelles sont supposées aider l'élève à réguler leur engagement, l'intensité de leur effort pour atteindre les effets attendus. Avec la CP5, une

« éducation sensorielle et perceptive » (Gailard, 2011) deviendrait essentielle au parcours de formation des élèves. Il s'agirait d'amener les élèves à construire ou affiner un « savoir-faire perceptif » (Schirrer et Paintendre, 2017), en se fondant sur un répertoire esthésiologique (Shusterman, 2009) de plus en plus fin⁷. Celui-ci représenterait un système de repères sensoriels, en rapport direct avec des expériences corporelles spécifiques, constitué à partir d'une cartographie sensorielle relative

ment étendue de son corps, et en fonction d'intensité et de nature d'exercice spécifique, voire parfois transversale. La construction de savoir-faire perceptifs, « c'est-à-dire cette capacité à utiliser sa sensorialité pour agir et prendre des décisions », apparaît alors incontournable (Schirrer et Paintendre, 2017). Un savoir-faire perceptif est entendu comme la capacité à ressentir son corps et juger en vue d'agir. Il peut se construire et s'affiner de plusieurs façons : activation séquentielle

1) BOEN, spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes EPS de collège ; Volet 3, cycle 4.

2) Déclinaison de la Compétence Générale n°1, in BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

3) Extrait des *Compétences attendues de la Compétence Propre n°5 (CP5)*, in BOEN, spécial n°4 du 29 avril 2010, Programmes EPS de lycée.

4) Voir également la revue *Corps* (2013) n°11, « Quelle conscience de son corps ? ».

5) Le programme du CAPEPS 2018 propose l'item suivant : épreuve d'admissibilité n°1 : « L'éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen » ; épreuve d'admissibilité n°2 : « La prise en compte du corps et des dimensions masculines et féminines dans les APSA comme leviers d'accès à la réussite des élèves ».

6) Précédée par les ASDEP (Activités Scolaires de Développement Personnel).

7) A ce titre, les programmes de l'enseignement de l'EPS, de novembre 2015 en continuité avec ceux de 2008 mettent en évidence que les élèves utiliseront des repères extérieurs, des indicateurs physiques et des repères sur leur corps dans le cadre d'autres champs d'apprentissages comme « Produire une performance optimale, mesurable à écbéance donnée ».

des sens et focalisation de l'attention, mesure objective de paramètres corporels reliés à des données subjectives, utilisation de contrastes pour amplifier les sensations, utilisation d'échelles de ressentis, travail du langage et partage des ressentis, apport de connaissances (Schirrer et Paintendre, 2017).

Pour appréhender le corps de l'élève et son éducation sensorielle, nous nous appuyons sur un macro-modèle épistémologique en émersiologie (Andrieu, 2017). L'enjeu de cette approche est de permettre à plusieurs ancrages scientifiques de se côtoyer afin de comprendre l'activité de l'élève et la nature de ses expériences par une topique à trois niveaux de corps : vivant, vécu et décrit (Andrieu, 2008). Ainsi, afin d'approfondir la question du corps vécu, nous choisissons ici de nous fonder sur un cadre en sociologie et en anthropologie sensorielle. L'intérêt réside alors en une compréhension du lien entre le corps de l'élève et l'environnement dans lequel il évolue pour comprendre la lecture et le rapport qu'il constitue avec son corps vécu.

Nos élèves, par leurs socialisations et leurs trajectoires scolaires ou sportives, n'ont pas construit le même rapport au corps, la même culture somatique. Le rapport au corps renvoie à la relation que l'individu entretient avec son corps. Cette relation s'objective par des usages du corps, c'est-à-dire des manières d'agir, de se mouvoir, de sentir et ressentir. Il s'agit de la dimension « visible » ou « objectivée » du rapport au corps. Il se caractérise aussi par sa dimension inconsciente ou incorporée (la culture somatique), sa dimension subjective (les représentations de son corps, le corps perçu et l'image corporelle, le corps vécu) (Schirrer et Paintendre, 2017). Ce rapport au corps est le produit de multiples facteurs (socialisations plus ou moins hétérogènes, apprentissages explicites et incorporations, interactions et rapport aux autres, contexte socioculturel dont médiatique). Entendons également la culture somatique (Boltanski, 1971) comme un système de règles profondément intériorisées qui organise

implicitement le rapport des individus à leur corps, et qui s'applique dans un grand nombre de situations ; un ensemble de manières d'agir, de sentir, de faire avec son corps, mais encore des systèmes de valorisation associés. Par conséquent, un véritable enjeu se constitue en EPS autour d'une hétérogénéité esthésiologique, liée à la diversité des socialisations corporelles (Menesson et Barrau, 2017). Ces quelques remarques pour rappeler combien nos élèves se présentent à nous avec des histoires corporelles et des cultures somatiques parfois très contrastées, et éloignées de la culture scolaire légitime, notamment lorsqu'est recherchée une écoute du corps et verbalisation des sensations immanentes à son expérience corporelle (Huet et Gal-Petitfaux, 2011).

D'autre part, sociologues et anthropologues se sont intéressés aux usages des sens au sein de cultures ou milieux sociaux variés. On sait par exemple que la vue et les couleurs font par exemple l'objet d'une socialisation plus poussée, au contraire de l'expérience olfactive (Candau, 2005). « *Les acteurs déchiffrent sensoriellement le monde sur un mode différencié [...] La configuration des sens, la tonalité et le contour de leur déploiement, sont de nature sociale et non seulement physiologique.* » (Le Breton, 1992, p. 67).

Différentes études s'intéressent à la perception comme acte, afin de mettre en avant des processus de « socialisation de l'attention », d'éducation de la sensibilité (Wathelet, 2013). Le poids du langage dans les processus perceptifs fait également débat. L'hypothèse d'une influence linguistique « relative » est globalement acceptée. C'est-à-dire que la dénomination participe en partie de la perception. Le partage et les échanges avec autrui facilitent cette identification : « *Les sensations se structurent alors d'autant plus facilement sur un fond de paysage commun que se produit un effet de conformité avec le groupe, véhiculé évidemment par le langage* » (Candau, 2005). Par ailleurs, Bessy & Chateauraynaud (1995) montrent, lors de leur analyse des

compétences partagées par l'expert et le faussaire, que l'expertise perceptive vis-à-vis des objets consiste en une succession d'épreuves sensorielles, articulées à des raisonnements fondés sur des indices et repères dotés de significations dans un espace donné. Tout d'abord mettre ses sens en alerte et activer séquentiellement ses sens. Ensuite, utiliser des instruments de mesure qui ne s'opposent pas au dispositif sensoriel, mais le complètent, pour donner une pleine efficacité au jugement. Enfin, comparer avec des expériences antérieures afin d'affiner l'expertise perceptive. Pour Bessy & Chateauraynaud, « *percevoir et juger ne sont pas deux actes de même nature, même s'ils peuvent être simultanés* » (1995, p. 262). En EPS, l'éducation à la sensibilité pourrait prendre tout son sens, là où les connaissances co-construites (Vanpouille, 2013) s'actualiseraient au fil des leçons, par la redondance des expériences sensibles, par le biais du partage des ressentis. Le corps décrit (Andrieu, 2014), en tant que dernier niveau d'accès à l'activité du corps, par le langage, la gestuelle ou encore l'écrit serait révélateur de cet accès à une forme d'expertise perceptive du corps en mouvement.

Pour notre étude, nous allons analyser comment des élèves, au cours d'une séquence d'apprentissage en step, dans le cadre de la CP5, construisent ou non cette attention à leur corps et à leurs sensations ; un « *savoir-faire perceptif* » (Schirrer et Paintendre, 2017). Cette écoute de son corps est-elle possible pour tous ? Comment qualifier un élève qui réussit en step ? Comment l'accompagner dans sa réussite en step dans le cadre de la CP5 ? Des résistances se donnent-elles à voir ? Comment les élèves s'y prennent, concrètement, pour apprendre ce que leur propose l'enseignant ? Quels cheminements poursuivent-ils ? Quels processus sont repérables ? Sont-ils tous en mesure de construire des connaissances sur leur corps ? Et du point de vue de l'enseignant, quelles stratégies semblent les plus pertinentes pour accompagner au mieux les élèves dans cet apprentissage ?

Méthode

La démarche de recherche est qualitative. Les données recueillies reposent notamment sur des observations et entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2006 ; 2010) avec des élèves en lycée général, en s'appuyant sur une séquence d'apprentissage en step progressivement construite autour de l'individualisation

de son projet d'activité/entraînement (Paintendre, 2017). L'enjeu est d'identifier au cours de l'expérience corporelle de l'acteur, quelles sont ses unités d'expériences significatives, en faveur d'une compréhension de son vécu (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006 ; Saury et al., 2013). Le recueil de données a permis de

constituer une catégorisation des connaissances interprétées (Terré, 2015), actualisées par l'élève-acteur en step : générale, sur soi dans la réalisation du mouvement et sur son corps, à partir de perceptions sensorielles. De plus, l'Engagement des acteurs a permis d'identifier trois natures de préoccupations

majeures dans cette activité step :

- exécution, relatives à la réussite de la chorégraphie ;
- introspection, relatives à une intention de prendre en compte les informations sensorielles qui s'éveillent ;

- capacitaire, relative à une optimisation de l'utilisation de ses capacités physiques (hausse de son intensité ou minimiser son effort).

Un croisement des regards scientifiques a été opéré par la mesure de l'activité cardiaque

de chaque acteur, en faveur d'une approche holistique de l'élève en activité. Par conséquent, nous avons cherché à zoomer, conformément aux injonctions officielles (Référentiels baccalauréat, 2012), sur la topique (Félix, 2017) aux trois niveaux de corps, vivant, vécu et décrit (Andrieu, 2008).

Résultats - Présentation de deux cas : Emmi et Maeva

Maeva

Maeva est une élève percevante, éveillante, aware et peut-être parfois intuitive « *t'es vraiment au bout, moi je le sens [...] parce que ça vient de l'intérieur... [...] je ne sais pas comment expliquer, je suis désolée (rires)* ». La diversité des expériences physiques et sportives vécues par Maeva pourrait constituer un levier à cette approche sensible de son activité en step. Elle semble déjà avoir structuré une capacité d'écoute de son corps au cours de son enfance qu'elle remodelerait sans cesse, entendue dans une visée auto poétique⁸.

Au cours de la séquence d'apprentissage, Maeva réalise un travail introspectif, lequel évolue, perdure et s'affine progressivement. En effet, dès la leçon 1, malgré une intention notable d'une maîtrise de la réalisation du bloc chorégraphique (Engagement Exécution), elle est attentive par ailleurs aux sensations qui émergent pendant son activité (Interprétants de niveau 3). En leçon 7, dans un registre d'effort intense, elle expose une intention de minimiser son effort et « *stopper l'activité* » (Engagements Capacitaires et fonctionnels). Elle donne à voir une démarche où ses « *impressions* » supplantent les données du cardio-fréquence-mètre. Pendant la séquence d'apprentissage, Maeva établit une exploration sensorielle répétitive, sans doute pour re-calibrer son échelle sensorielle. Par conséquent, ses erreurs d'exécution ainsi que les données objectivées par la mesure du corps vivant sont secondaires pour elle.

Au fil des dix leçons, elle approfondit et étend son système de repérage quand elle fonctionne par comparaison. En effet, de mises en tension très localisées comme lors de la réalisation du test step à la leçon 0 (évaluation de la puissance aérobie), l'utilisation de certains paramètres, à des références transdisciplinaires comme en footing, Maeva raisonnerait par comparaison à partir d'une

perception des sensations immanentes à l'activité en cours.

De plus, si en leçon 1, elle réalise un état des lieux de soi, par une évaluation restreinte de certaines zones sensorielles : sensations musculaires des jambes, niveau d'essoufflement et état de fatigue générale ; elle paraît étendre et étoffer progressivement son répertoire esthésiologique en leçon 7 en se fiant à un système de repères plus large et plus précis par ricochet de sensation à sensation : état musculaire des jambes, niveau d'essoufflement, chaleur du corps, cœur en activité, et état de fatigue générale. Cette exploration sensorielle gagnerait en qualité par la précision des sensations qui émanent, levier à la structuration de connaissances de son corps qui entrent en cohérence avec les données du vivant. Ainsi, les réactualisations relativement nombreuses de Maeva quant à ses Interprétants de niveau 3 seraient dépendantes de la manière dont elle est attentive aux modifications de son environnement (temporalité, paramètres, modèle en action, bloc ou pas spécifique, etc.). Par ailleurs, il semblerait que l'intensité d'exercice pourrait impacter la puissance des sensations perçues. Par redondance, au fil des séries de 8 minutes lorsqu'elle est engagée dans le mobile 2, capacités aérobie, Maeva gagerait de la localisation des zones sensorielles éveillées pour immédiatement y être attentive et affiner sa grille de lecture et plus loin le verbatim. Par conséquent, l'ajout des hauteurs, des orientations, la succession du bloc 1 et 2 de la chorégraphie, les pas énergétiques comme le ciseau ou les contretemps du pas chassé-croisé, les pas à difficulté biomécanique comme le stomp, impacteraient l'intensité d'exercice et favoriseraient l'actualisation des Interprétants. Par l'ensemble des Interprétants construits et actualisés pendant ces séquences filmées sur les leçons 1 et 7, nous identifions la manière dont les connaissances sont situées aux expériences vécues et à la

particularité de l'environnement d'évolution.

Aussi, le carnet d'entraînement structuré autour d'une échelle de ressentie à quatre variables : chaleur, sensations musculaires, sensations respiratoires et état de fatigue générale, apporterait une aide à l'exploration sensorielle de Maeva.

Ce qui est particulièrement spécifique à Maeva en step est la manière dont elle fait fi des données du cardio-fréquence-mètre. Pourtant guidée par la formule de Karvonen, depuis la leçon 1, elle expose ouvertement placer ces données en seconde position après ses « impressions » à elle, plus sûres. Ainsi, si l'attente scolaire d'atteindre une fourchette de FCE est bien présente (70 à 80 % de sa FCE pour son choix de programme), puisque mentionnée toutefois sur son carnet d'entraînement, la vérification prioritaire serait corporelle. Dans un espace physique et sportif où les données objectivées pourraient engager les adolescents à « *piloter le corps plutôt que le vivre* » (Verchère, 2016), Maeva fait davantage le pari de l'attention corporelle, résonnant avec certains enjeux d'autosanté sous-jacent à la logique de la CP5.

(Proposition aux spectateurs d'extraits du carnet d'entraînement, de quelques éléments du verbatim et d'une vidéo d'une unité d'expérience représentative de ce paragraphe).

Emmi

Emmi est une élève scolaire, perméable et hybride. Au fil des dix leçons, elle améliore ses capacités perceptives et active certaines sensations encore méconnues, inédites : « *honnêtement, je ne pense pas que je pourrais dire moi-même si il faut donner une limite si... je sais que je n'étais pas au bout de mes capacités ?* ». La puissance de certaines sensations intérieures l'engagerait vers un questionnement novateur autour de ces perceptions sensorielles méconnues : respiration, sensations musculaires, chaleur, état

8) L'autopoïèse représente la capacité d'un système à s'autoproduire et s'auto-ajuster à son environnement.

d'épuisement général. Elle active alors des zones sensorielles par ses choix d'enchaînement, ses paramètres d'entraînement, l'intensité de l'effort, pour peu à peu constituer une cartographie sensorielle encore restreinte.

Au cours de la séquence d'apprentissage, sa rigueur et sa persévérance contribuent à redéfinir sa logique interne initiale de l'activité. Emmi, à la posture scolaire, fait évoluer le rapport qu'elle a avec la chorégraphie en cherchant au mieux à répondre à l'objectif fixé par le mobile pratiqué. En effet, en leçon 1, elle est uniquement préoccupée par la réalisation d'un mouvement optimal à l'exécution impeccable (Engagements). Sa « *sensation de bien-être dans la réalisation* » est essentiellement déterminée par sa capacité à produire un mouvement juste et ample (Interprétants de niveau 2). En leçon 5, elle répond aux exigences du mobile pratiqué et aux données objectivées par le cardio-fréquence-mètre. Ses intentions sont d'engager un effort conséquent pour « *Atteindre la fourchette de Fréquence Cardiaque d'Entraînement* » (Engagements Capacitaires et Fonctionnels). Elle montre une capacité à percevoir des sensations nouvelles (Interprétants de niveau 3), sur fond d'intensité élevée. D'un rapport distancé à son corps, Emmi, pendant la séquence d'apprentissage, découvre peu à peu les possibilités de son corps par une activation sensorielle inédite.

Toutefois, la place des données externes et objectivées, en réponse à un objectif scolaire, détermine également ses ajustements en cours d'activité. Peut-être par la redondance des sollicitations, elle prendrait conscience (consciousness) de l'étoffe de certaines sensations, en passant par une description parfois encore vaste, large. Mais peut-on attester que l'ensemble de ses choix soient en totale adéquation avec les informations dévoilées par son vivant? Emmi cherche ainsi à s'installer dans une fourchette de FCE déterminée par l'enseignante jusqu'à l'étourdissement. Sa sollicitation physique serait

en passe de dépasser les possibilités de son corps, et le pilotage du corps par le cardio pour « *atteindre la FCE* » pourrait biaiser son écoute du corps.

Néanmoins, peu focalisée sur son état interne en début de séquence d'apprentissage, elle semble davantage réceptive à ses sensations au fil des leçons. En effet, en leçon 1, Emmi porte attention exclusivement à la qualité de son mouvement et à son efficacité d'Exécution (Engagements). Cela se traduit par conséquent exclusivement par la construction et l'actualisation de connaissances relatives à sa réalisation motrice (Interprétants de niveau 2). En somme, sa sensation de bien-être correspond à un état émotionnel positif, conséquence d'une chorégraphie réalisée sans erreur. En leçon 5, Emmi dévoile un basculement quant à ses intentions, qui se produit au fil des leçons, en se préoccupant essentiellement de la possibilité d'atteindre la FC cible. Les Engagements Capacitaires et Fonctionnels sont nombreux et Emmi construit et réajuste progressivement des connaissances de son corps en activité, à partir d'informations sensorielles internes. Son questionnement autour de son état d'épuisement est un marqueur significatif quant à son entrée dans une démarche exploratoire, d'écoute labile de son corps.

Mais en arrière-plan de cette démarche, et relativement visible sur son carnet d'entraînement, Emmi paraît parfois en difficulté à exprimer ses perceptions sensorielles et elle semblerait hiérarchiser et ainsi prioriser la quête de cette FCE. De plus, elle tisse encore une étroite relation avec sa représentation chorégraphiée de l'activité: « *j'ai fait de la danse pendant 5 ans et [...] je me trouvais aussi, droite, statique surtout quand je regardais le prof, parce que comme il dansait depuis longtemps, c'était vraiment souple, il enchainait sans problème alors que moi je me trouvais toujours droite, et du coup maintenant c'est ça aussi, j'ai toujours pensé que*

j'étais souple quand je faisais du sport, alors que en fait pas tant que ça. »

Le rapport hybride qu'elle structure autour de cette activité step est sans doute déterminé par la démarche d'enseignement proposée dans cette séquence d'apprentissage par la triangulation des données (Kogut, 2017): **a)** objectif poursuivi par le mobile, **b)** échelle de ressentis et **c)** paramètres d'entraînement, lui permettant de répondre à l'objectif fixé par l'enseignante. Une seconde hypothèse renvoie à la faible diversité de ses expériences corporelles extrascolaires ou dans le cadre de l'association sportive. Les repères internes constitués par Emmi dans les pratiques physiques sont partiels. L'inédit de certaines sensations interroge son rapport à l'activité physique et on pourrait penser que le processus de maturation physique lié à l'adolescence (Coslin, 2002; Guidetti et Tourette, 2002) accroît d'autant cette insuffisance; par ailleurs, une dernière hypothèse pour comprendre qu'Emmi n'est pas, de prime abord, à l'écoute de ses sensations, et ne semble pas se reposer sur d'éventuels savoir-faire perceptifs, est la représentation à partir de laquelle elle agit en step. Dansée, chorégraphiée, ample, cette activité physique et sportive est avant tout artistique pour Emmi. Le modèle enseignant, la synchronie avec le groupe, la spécificité de certains pas (stomp) accaparent ses intentions.

En somme, Emmi en accédant à un état qu'elle nomme parfois « *réalisation automatique* », par une automatisation de gestes, paraît être en mesure de se détacher progressivement de son unique intention d'Exécution et d'accroître sa réceptivité, voire d'entrer dans une démarche introspective. Par conséquent, au fil des leçons, la dualité: données internes et données objectivées, pourraient, par leurs mises en tension, contribuer à la structuration de son échelle esthésiologique.

(Proposition aux spectateurs d'extraits du carnet d'entraînement, de quelques éléments du verbatim et d'une vidéo d'une unité d'expérience représentative de ce paragraphe).

Perspectives pour l'enseignement et conclusion

Chacune, à sa manière, est en réussite en EPS. Tout d'abord, **la réussite est scolaire**, dans le sens où chacune parvient à atteindre la fourchette de FCE, bien que cet objectif puisse être discuté⁹. **La réussite est aussi sensible**, car elle s'exprime ici également par **la prise en compte de son propre corps pour agir et réguler son activité**. On iden-

tifie que Maeva, par une écoute de son corps précoce, est déjà en train de construire certains savoir-faire perceptifs lors de la leçon 1. Emmi opère un processus, quant à ses transformations sensibles, qui prend davantage de temps. Une **hétérogénéité esthésiologique et sensible** est alors identifiable uniquement par le biais de l'autoconfrontation,

de l'échange, de ce partage de ressentis entre l'acteur et le chercheur. Cela sous-entendrait que le carnet d'entraînement à lui seul ne suffise pas, cela sous-entendrait également qu'il serait intéressant de favoriser une qualité d'échange entre pairs (Guérin, Riff & Testevuide, 2004) pour que l'altérité soit au service d'une perception sensorielle affinée.

9) Paintendre et Andrieu, 2016; Paintendre, 2017, thèse.

La réussite est enfin éducative, puisque les processus de développement des capacités des élèves (aérobies et d'attention portée à son corps) sont constitutifs d'une compétence plus large, celle de devenir « *Agent de soi* » (Andrieu, 2012) en prenant en responsabilité sa propre pratique personnelle, ajustée au plus près de ce que son vivant est capable de produire. On pourrait faire le pari, *in fine*, et par la redondance de telles expériences corporelles, que ces modifications puissent participer à une évolution du rapport à son corps, voire à la constitution d'un nouveau rapport à son corps. C'est en effet pour ces adolescents peut-être agir en faveur d'une nouvelle approche de son corps, où la sensibilité prendrait une envergure nouvelle, en modelant quelque peu les socialisations corporelles des enfants dans des milieux familiaux contrastés : un corps « à protéger » mais aussi surexposé associé à une perception relativement utilitaire en milieu populaire ; un corps à façonner dans les classes moyennes dotées en capital économique ; un corps support d'épanouissement personnel par un développement psychomoteur complet dans la fraction culturelle des catégories moyennes (Menesson et Barrau, 2017). *Réussir en Step dans le cadre de la CP5*, c'est ainsi être en mesure de s'auto-adapter sans cesse à ses modifications internes et aux éléments de son environnement, en cherchant à réduire l'opacité entre les capacités du vivant et la perception des possibilités de son corps vécu (Paintendre et Andrieu, 2016) sans une recherche de « *performance absolue* » (Kogut, 2017).

Ce travail permet de faire émerger différentes pistes pour guider les élèves, aux rapports au corps singuliers, dans cette plus fine prise en compte de son vécu corporel.

Extrémiser les sensations, s'interroger sur les choix des paramètres, faciliter la focalisation de l'attention et le travail introspectif soulèvent pour les enseignants la réalisation de choix, en termes de contenus d'enseignement prioritaires et de démarches pédagogiques, lorsqu'ils abordent les APSA de cette CP5 en lycée, et plus largement lorsqu'ils élaborent leur projet EPS. Ici, nous retiendrons que la perception sensorielle peut s'affiner par le partage des ressentis et que dépasser l'échelle des ressentis commune pour constituer sa propre échelle esthésiologique pourrait passer par le biais du pair, de l'autre (Schirrer et Paintendre, 2017). En d'autres termes, passer par l'écrit, par le carnet d'entraînement, bien que structurant la démarche de projet pour le lycéen peut être insuffisant pour que la sensorialité s'exprime dans toute son étoffe et son étendue. En effet, pour que chaque acteur puisse constituer peu à peu une méthodologie d'exploration sensorielle pendant son activité, afin d'étendre sa cartographie sensorielle, une démarche d'enseignement autour de la question de la sensibilité apparaît essentielle.

Les connaissances sont situées (Lave, 1988) et il apparaît essentiel de rappeler que Emmi et Maeva sont des actrices de leur propre développement ancrées dans un contexte d'établissement général, où la poli-

tique locale éducative valorise la réussite en devenant acteur de ses propres transformations. Les choix de l'équipe éducative, allant dans le sens d'une responsabilisation progressive des lycées, contribuent à mettre en œuvre cette démarche d'enseignement au service d'une attention portée à son corps. D'autres contextes, d'autres élèves et d'autres niveaux de classe, auraient peut-être exigé une démarche différente, une nouvelle catégorisation de connaissances et de préoccupations, et la constitution d'un répertoire esthésiologique qui passe par des étapes dissemblables.

Par ailleurs, compte-tenu de nos résultats et au regard du parcours de formation de l'élève, il apparaîtrait qu'une nouvelle perspective de travail se constitue quant à la nécessaire prise en compte de la singularité des rapports au corps de l'enfant et de l'adolescent, de sa culture somatique et de son accès à son propre corps, en se fondant sur un système de repères plus ou moins développé. Cela signifierait que chacun, en tant qu'enseignant et professionnel du corps, pourrait questionner l'enjeu d'accompagner ses élèves afin qu'ils puissent être capables de percevoir les messages du corps vivant et s'y adapter pour agir au plus près de leurs capacités réelles, de leur « *corps capacitaire* » (Paintendre et Bischoff, 2015 ; Paintendre et Andrieu, 2016 ; Paintendre, 2017).

Bibliographie

- Andrieu B. (2017). *L'Emersion du corps vivant dans la conscience. Une écologisation du corps*. In : Corps et méthodologies. Corps vivant, corps vécu, corps décrit. Sous la direction de Burel N., Editions L'Harmattan, p. 7-20.
- Candau J. (2005). *Vin, arômes, couleurs et descripteurs sensoriels. Quel partage de la dégustation ?* Médiation & Information, n° 23, p. 23-38.
- Gaillard J. (2011). *Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité*. In : L'expérience corporelle, Paris, éd. Revue EP.S, p. 77-96.
- Kogut P. (2017). *Education à la santé : des repères pour la vie*. Enseigner l'EPS, n° 271, p. 2-7.
- Menesson C. & Barrau S. (2017). *Construction du genre, rapport au sport et rapport à l'EPS. Socialisations différenciées et « régimes de genre »*. In : *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. Sous la direction de Cogérino G., AFRAPS 2017.
- Paintendre A (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de doctorat, soutenance nov. 2017.
- Paintendre A. & Andrieu B. (2016). *Le corps capacitaire des adolescent(e)s : Une émergence du vivant dans leur perception du step*. STAPS, n°108 (2), p. 49-59.
- Paintendre A. & Bischoff C. (2015). *La logique adaptative de la CP5 : découverte de son corps capacitaire*. Revue EP&S, n° 366 ; p. 68-71.
- Schirrer M. & Paintendre A. (2017). *Rapport au corps, éducations et apprentissages sensoriels dans les APS et en EPS*. In : *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. Sous la direction de G. Cogérino, AFRAPS 2017.
- Shusterman R., (2010). *Le corps en acte et en conscience*. Présentation au colloque Le corps en acte, 2009. In : *Philosophie du corps*. Sous la direction de B. Andrieu. Paris : Vrin.
- Terré N (2015). *Les connaissances des élèves en EPS. Etude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*. Thèse de doctorat (non publiée) dir. Saury J. et Sève C. Université de Nantes.
- 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), p. 287-322.
- Vanpouille, Y. (2013). *Expérience vécue, intelligence motrice, phénoménologie et nouveaux paradigmatiques*. Movement & Sport Sciences, n° 81 (3), p. 57-66.
- Vigarolo G. (2014). *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*, Paris, Seuil.
- Wathélet O., (2013). *Ethnographie cognitive des sens*. In : Corps sensibles, PUN, p. 303-317.