



HAL
open science

Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ?

Aline Paintendre, Nicolas Terré, Léa Gottsmann

► To cite this version:

Aline Paintendre, Nicolas Terré, Léa Gottsmann. Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ?. Tony Froissart; Aline Paintendre; Jean Saint-Martin (dir.). L'EPS du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EP de qualité (1981-2021), Sport, acteurs et représentations (13), Éditions et presses universitaires de Reims, pp.137-154, 2021, 978-2-37496-153-8. <hal-05557338>

HAL Id: hal-05557338

<https://univ-reims.hal.science/hal-05557338v1>

Submitted on 18 Mar 2026

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC 4.0 - Attribution - Non-commercial use - International License

Sport, acteurs et représentations n° 13

L'EPS du XXI^e siècle

ou les enjeux d'une éducation
physique et sportive de qualité
(1981-2021)

sous la direction de **Tony Froissart,**
Aline Paintendre et **Jean Saint-Martin**

Ouvrage publié avec le concours de l'AEEPS et de l'unité de recherche Performance Santé Métrologie Société (PSMS), Université de Reims-Champagne-Ardenne (URCA)

Conception graphique © Éditions et presses universitaires de Reims
Mise en page : Marion Hummel (marionhummel.pao@gmail.com)
Crédits : Photo de Rahadiansyah, sur Unsplash

ISBN (broché) : 978-2-37496-153-8

ISBN (PDF) : 978-2-37496-168-2

« Sport, acteurs et représentations » ; 13 (ISSN : 2427-6839)



Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) attribution / pas d'utilisation commerciale 4.0 international

ÉPURE • Éditions et presses universitaires de Reims, 2021

Bibliothèque Robert de Sorbon

Avenue François-Mauriac / CS40019 / 51 726 Reims Cedex

www.univ-reims.fr/epure

Diffusion FMSH – CID

18-20 rue Robert-Schuman / 94 220 Charenton-le-Pont

www.lcdpu.fr/editeurs/reims

Sport, acteurs et représentations

VOLUME 13

Collection dirigée par Tony Froissart

**Collection « Sport, acteurs, représentations »
dirigée par Tony Froissart**

Comité scientifique

Thierry Arnal, INSA Hauts-de-France ; Michael Attali, université Rennes 2 ; Thomas Bauer, université de Limoges ; Natalia Bazoge, université Joseph-Fourier Grenoble 1 ; Hélène Bezille, université Paris-Est Créteil ; Daphné Bolz, université de Rouen ; Karen Bretin, université de Bourgogne ; Jean-Paul Callède, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine ; Benoît Caritey, université de Bourgogne ; Florence Carpentier, université de Rouen ; Olivier Chovaux, université d'Artois ; Patrick Clastres, université de Lausanne ; Évelyne Combeau-Mari, université de La Réunion ; Pascal Delheye, KU Leuven ; Paul Dietschy, université de Franche-Comté ; Philip Dine, National University of Ireland (Galway) ; Carine Erard, université de Bourgogne ; Pierre-Louis Fort, CY Cergy Paris université ; Tony Froissart, université de Reims Champagne-Ardenne ; Jacques Gleyse, université de Montpellier ; Térésa González Aja, Universidad Politécnica de Madrid ; André Gounot, université de Strasbourg ; Laurent Gutierrez, université Paris Nanterre ; Richard Holt, De Montfort University (DMU), Leicester ; Denis Jallat, université de Strasbourg ; Françoise Laot, université de Reims Champagne-Ardenne ; Pierre-Alban Lebecq, CY ILEPS ; Florence Legendre, université de Reims Champagne-Ardenne ; Jean-Marc Lemonnier, université de Caen ; Mathilde Lévêque, université Sorbonne Paris Nord ; Philippe Liotard, université de Lyon ; Jean-François Loudcher, université de Bordeaux ; Yves Morales, université Toulouse 3 ; Cécile Ottogali-Mazzacavalo, université Lyon 1 ; Timothy Morris, University of Texas at Arlington ; Marie-Anne Petitjean, CY Cergy Paris université ; Isabelle Queval, université Paris-Descartes ; Jean-Nicolas Renaud, ENS Rennes ; Luc Robène, université Bordeaux 2 ; Anne Roger, université Lyon 1 ; Rebecca Rogers, université de Paris ; Jean Saint-Martin, université de Strasbourg ; Magali Sizorn, université de Rouen ; Thierry Terret, université de Lyon ; Philippe Tetart, université Rennes 2 ; Serge Vaucelle, université Toulouse 3 ; Joris Vincent, université Lille 2 ; Yves Verneuil, université de Lyon ; Christian Vivier, université de Franche-Comté.

L'éducation physique et sportive du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)

sous la direction de

Tony Froissart, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin

l'épure
EDITIONS ET PRESSES UNIVERSITAIRES DE REIMS

Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ?

**Aline Paintendre
Nicolas Terré
Léa Gottsmann**

Introduction : des projets holistes et des pratiques réductionnistes

À l'aube du ^{xxi}^e siècle, les programmes, les pratiques professionnelles et les recherches en éducation physique et sportive (EPS) prétendent à une rencontre autour d'une conception holiste de l'apprentissage. Celle-ci se distingue d'une approche réductionniste et dualiste qui renvoie à un paradigme positiviste, considérant le corps séparé de l'esprit, ou le sujet en extériorité de son environnement. Le modèle holiste postule quant à lui l'idée que la situation possède sa propre dynamique et potentialité, incluant l'ensemble du système¹. Pourtant, une approche réductionniste persiste en STAPS, tout comme une forme de structuralisme continue d'organiser les programmes scolaires en EPS et la formation des enseignants. C'est cette conception « fondamentalement dualiste de l'activité

1. Y. Vanpouille, 2011.

humaine » qui sépare par exemple artificiellement « le “moteur” (ou le “technique”) du “relationnel” et du “réflexif” »².

L’ambition de s’intéresser à l’entièreté de l’activité des élèves doit permettre de mieux prendre en compte le sujet en action et de transformer radicalement notre rapport au monde³. Ce changement de paradigme se retrouve dans l’évolution du socle commun de compétences, de connaissances et de culture de 2015 (S4C) qui cherche « la formation générale de la personne »⁴, et non plus une accumulation de compétences disciplinaires distinctes comme cela a été reproché au socle commun de connaissances et de compétences de 2006. Dans cette première version, « la tripartition en connaissances/capacités/attitudes, à l’intérieur de chaque grande compétence » était « souvent peu convaincante »⁵ et entretenait une vision segmentée de l’activité de l’élève, et donc des enseignements.

Plusieurs courants de recherches tels que le programme de recherche du cours d’action⁶, le modèle épistémologique en émergence⁷, et des travaux articulant des données plurielles en première et troisième personne⁸ proposent d’explorer l’activité humaine comme une « totalité (*i. e.*, à la fois cognitive, autonome, incarnée, située, indissolublement individuelle et collective, cultivée et vécue) »⁹. Dans ce chapitre, nous prenons appui sur des études menées dans ces différents programmes de recherche, ainsi que sur une analyse singulière des programmes de la discipline depuis le début des années 80 pour pointer le contraste entre une vision dualiste et une vision holiste des apprentissages en EPS. Nous prenons plus particulièrement l’exemple des relations que les élèves construisent avec leur corps et avec l’environnement en EPS pour argumenter en faveur de projets holistes.

2. J. Saury, J. *et al.*, 2013.

3. Y. Vanpouille, 2011.

4. Conseil supérieur des programmes, 2014.

5. *Ibid.*

6. J. Theureau, 2006.

7. B. Andrieu, 2019.

8. Nous pourrions citer un ensemble de travaux : Quidu & Favier-Ambrosini, 2014 ; Ganière, 2015 ; Rochedat *et al.*, 2016 ; Paintendre *et al.*, 2019 ; Adé, *et al.*, 2020.

9. *Ibid.*, 2006.

Les relations de l'élève avec son corps dans l'enseignement de l'EPS

Une conception holiste de l'activité et des apprentissages des élèves consiste à interroger le rapport que l'élève entretient avec son corps en tant qu'apprenant. L'école a tendance à composer avec deux approches du corps : « corps objet » contre « corps sujet »¹⁰. À la question l'élève « possède-t-il un corps ou est-il son corps ? »¹¹, une conception scolaire considère le corps comme dissocié de l'esprit et contraint à se faire oublier¹², à se tenir¹³. Il en découle une éducation corporelle en EPS qui repose sur la compréhension du fonctionnement de ce corps-visible à maîtriser pour être capable de produire le comportement attendu et le geste juste. Pourtant, dès les années 1980, la discipline EPS contribue à la valorisation d'un rapport au corps différent, fondé sur la singularité de l'expérience corporelle¹⁴. Cette acception suppose de céder une place à l'intime avec l'opportunité pour l'élève d'être soi-même¹⁵, tout en permettant l'émergence de connaissances pratiques par le corps-vécu¹⁶.

Des pratiques en EPS reposant sur une vision dualiste de l'élève et son corps

Une vision dualiste des relations entre l'élève et son corps revient à concevoir l'apprenant comme extérieur à son corps. L'éducation sur son corps et pour son corps positionne le corps comme objet d'étude, afin de comprendre et contrôler l'organisation fonctionnelle lors de la pratique physique conformément à des attentes institutionnelles et hygiénistes.

Éducation sur son corps

Le contexte scolaire propose un espace d'apprentissage où le corps est éduqué à la norme scolaire¹⁷ et doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives¹⁸. La capacité du pratiquant à

10. S. Faure., 2011.

11. M. Gaussel, 2018.

12. A. Dizerbo, 2016.

13. I. Queval, 2011.

14. M. Merleau-Ponty, 1945 ; B. Huet et N. Gal-Petitfaux, 2011.

15. G. Vigarello, 2014.

16. B. Andrieu, 2014.

17. M. Gaussel ; G. Vincent, 2008.

18. C. Garcia, 2000.

optimiser son engagement, sa performance, son efficacité dans l'action prévaut sur l'expérience corporelle qu'il vit dans l'instant. Ainsi, ce qui s'apprend lors de la pratique des APSA s'inscrit dans une visée performative du dehors¹⁹, par un intérêt porté au corps-visible. En EPS ou dans les disciplines des sciences de la vie, ce corps à dresser et modeler²⁰ se caractérise et s'entrevoit sous l'angle physiologique et biomécanique : fonctionnalités du corps, effets attendus ou à produire sur le corps pendant l'activité physique, etc. Cette éducation se manifeste lors de la leçon d'EPS par une capacité de piloter son corps, notamment grâce à la compréhension de son fonctionnement dans l'action et l'incorporation progressive du geste adéquat, ou formulé autrement par « la maîtrise de connaissances sur l'organisation, le fonctionnement et les possibilités du corps humain »²¹. Par exemple, en course en durée ou de demi-fond, on apporte des connaissances relatives aux différentes allures de course. Elles ont un effet sur la respiration et l'élève apprend que, lorsque la vitesse s'accroît, il n'est plus capable de parler à son camarade et il est en difficulté pour maintenir la qualité de sa foulée. La question n'est pas d'écouter et d'identifier la nature des signaux corporels rendant compte de cette hausse de la vitesse du corps (la sensation du souffle qui passe dans la trachée, les blocages thoraciques possibles lors de l'expiration, les tensions perçues dans les quadriceps, etc.), mais bien de savoir comment le corps fonctionne (augmentation du débit ventilatoire, distribution de l'oxygène aux différents groupes musculaires) pour maîtriser cet appareil et être efficace dans une course qui dure plusieurs minutes. Cette tendance se manifeste notamment dans les années 2000 en EPS, et fait écho aux piliers du socle commun de connaissances et de compétences²². L'éducation au sujet de son corps est nécessaire puisque les capacités à construire au sein du socle invitent l'élève à « avoir une bonne maîtrise de son corps » et en « comprendre le fonctionnement ». Les compétences transversales relatives à la « culture scientifique et mathématique » devraient permettre à l'élève d'« agir sur lui par la pratique d'activités physiques et sportives »²³.

Aux connaissances physiologiques s'ajoutent des incontournables biomécaniques sur fond de technicisme²⁴ indispensables à la tenue du

19. J. Saury, 2014.

20. A. Dizerbo, 2016.

21. MEN, 2008.

22. MEN, 2006.

23. *Ibid.*

24. M. Sizorn, 2014.

corps. La technique visible est garante d'un apprentissage contrôlable par l'enseignant, où « la priorité est donnée à l'affinement du geste, à sa précision, au développement des habiletés »²⁵. Critères de réalisation et de réussite, démonstrations techniques et découpage du geste sont autant de manifestations de cette éducation. Ceci contribue au développement du « schéma corporel » de l'élève²⁶ et offre la possibilité d'une « maîtrise des savoirs et des techniques efficaces intégrés dans l'action », comme autant de « conditions d'efficacité »²⁷. Pour « enrichir sa motricité, la rendre efficace »²⁸, les ressources à « développer et mobiliser » sont d'ailleurs un outil indispensable.

Une éducation pour son corps

En parallèle de cette éducation au sujet de son corps se développe une éducation pour son corps. Avec la compétence méthodologique et sociale « se connaître, se préparer, se préserver »²⁹ et la construction d'« attitudes »³⁰, une invite s'opère quant à la gestion de son effort et à la réalisation d'une pratique autonome pour « apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain »³¹. Il s'agit de « s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie »³², soit cet ensemble de « prédisposition[s] à agir »³³ par la compréhension du fonctionnement de son organisme. Si le « passage de l'enfance à la préadolescence »³⁴ marque des bouleversements corporels fonctionnels qui nécessitent une réadaptation de la part de l'élève, il s'agit aussi pour cet élève d'investir son énergie « en vue de l'entretien de soi »³⁵ face à ce corps changeant. L'intégration des compétences relatives au « savoir s'entraîner » (compétence de la composante culturelle n° 5³⁶ – compétence propre n° 5³⁷ – champ d'ap-

25. MEN, 1985.

26. *Ibid.*

27. MEN, 1998.

28. MEN, 2009.

29. MEN, 2008.

30. MEN, 2010.

31. MEN, 2008.

32. *Ibid.*

33. MEN, 2010.

34. MEN, 2008.

35. MEN, 2001.

36. MEN, 2000.

37. MEN, 2009.

prentissage n° 5³⁸) estampille une éducation pour son corps marquée du sceau hygiénique et pathogène³⁹. La quête d'une santé parfaite conduit les élèves à se projeter dans un « thème d'entraînement »⁴⁰, vers un ce que l'on doit faire pour « apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière »⁴¹. Les élèves sont hyper-responsabilisés⁴² : ils apprennent à exploiter différents paramètres d'entraînement (nombre de séries et de répétitions, temps d'effort et de récupération, intensité), ils apprennent à s'échauffer en autonomie, etc. Bien que les ressentis apparaissent comme une variable d'ajustement au « savoir s'entraîner » (augmenter les séries, diminuer les charges, etc.), la logique sanitaire et d'entretien du corps supprime l'objectif d'une écoute de soi comme une fin en soi.

Vers une vision holiste des relations entre l'élève et son corps

L'éducation par corps se rapporte à une vision holiste des relations entre l'élève et son corps. Elle considère les expériences corporelles en EPS comme singulières et subjectives⁴³ mais aussi socialement partagées⁴⁴. Ce qui s'apprend lors de la pratique se dépose dans les « plis du corps »⁴⁵ et révèle ce que l'élève est⁴⁶ et devient. L'expérience sensible invite le pratiquant à s'adapter constamment aux signaux internes de son corps et cela peut s'exprimer par un langage corporel et/ou verbal⁴⁷. La connexion à soi favorise l'émergence de connaissances pratiques⁴⁸ et de compétences perceptives⁴⁹ qui « s'ancrent dans l'expérience corporelle et sensible »⁵⁰. Des recherches empiriques ont montré dans certaines APSA (*step*, apnée, yoga) comment l'élève fait corps avec soi et apprend à partir

38. MEN, 2019a.

39. G. Vigarello, 1999.

40. MEN, 2010.

41. MEN, 2015a.

42. A. Paintendre, M. Schirrer & C. Sève, 2020.

43. B. Huet et N. Gal-Petitfaux.

44. S. Faure & C. Garcia, 2005.

45. S. Faure, 2011.

46. Ph. Corcuff, 2003.

47. Andrieu, 2014.

48. Y. Vanpouille, 2013.

49. A. Paintendre *et al.*

50. GEPP-EPS, 2019.

de sensations corporelles⁵¹. Il découvre les possibilités de son corps, parfois insoupçonnées⁵², il s'engage avec son entièreté dans sa pratique corporelle⁵³, il coconstruit et structure un langage commun à partir de ses sensations avec son enseignant⁵⁴ et ses pairs. Cette éducation par corps ne se perpétue pas automatiquement de textes officiels en textes officiels (TO), puisqu'entre 2000 et 2019, la discipline s'est détachée d'une considération holiste de l'apprentissage des élèves pour se tourner vers une vision d'un élève dissociable de son corps. Avec le S4C, l'éducation par corps est réintroduite timidement à l'école⁵⁵ autour de l'enjeu du « développement [...] sensible des élèves » au sein du domaine n° 1 relatif au « langage du corps »⁵⁶. Par ailleurs, le projet de programme de lycée⁵⁷ explicite comment la discipline EPS aurait pu investir une éducation de qualité en offrant la possibilité à chaque élève d'apprendre à être en résonance avec son corps⁵⁸ par la valorisation d'une expérience corporelle « singulière, subjective [...] et sensible »⁵⁹. En effet, dépassant « une simple production de gestes » et une compilation organisée et diversifiée d'APSA⁶⁰, la signification attribuée à la notion d'expérience « réhabilite l'élève en tant que personne et sujet apprenant »⁶¹. Si nous pouvons parler d'un rendez-vous manqué entre la discipline et l'expérience sensible de l'élève, les récents TO de lycée général et technologique accordent toutefois du crédit aux sensations corporelles en devenant objet d'apprentissage dans différentes APSA⁶².

Plus tôt, les années 80 ont fait la part belle à cette éducation par corps. En 1985, la pratique physique au collège permet « une prise de conscience des possibilités de son corps ; elle est l'un des moyens de

51. A. Paintendre, 2017.

52. B. Andrieu, 2017.

53. C. Ganière, 2015.

54. M. Schirrer, 2018.

55. MEN, 2015b.

56. Toutefois, ce sont davantage les « arts plastiques et l'éducation musicale » plus que l'EPS qui « y contribuent tout particulièrement ».

57. GEPP-EPS, 2019.

58. H. Rosa, 2016.

59. GEPP-EPS, 2019.

60. MEN, 2008.

61. GEPP-EPS, 2019.

62. Pour exemple : « reconnaître et interpréter des sensations corporelles, les relier avec des repères externes pour réguler son effort » (AFL CA n° 1)

l'apprentissage de soi »⁶³. Avec les instructions de lycée⁶⁴, les apprentissages en EPS reposent sur une expérience corporelle qui permet à l'élève de s'éprouver et de construire des connaissances « théoriques » autant que « bio-informationnelles (diverses perceptions...) » favorables à « cette connaissance intime » de soi. Les APSA représentent alors un espace pour apprendre à « se connaître, connaître les autres, connaître son environnement ». Ces connaissances émergent dans l'action⁶⁵ notamment à partir des perceptions sensorielles. En effet, « les expériences motrices, perceptives et relationnelles éprouvées au cours de l'action constituent des savoirs qui, pour ne pas être formalisés, n'en sont pas moins des connaissances réelles ». Lors de la pratique des APSA, l'élève perçoit, s'éprouve et est un corps à part entière, « parce que le corps n'est pas un objet extérieur pour celui qui agit »⁶⁶. Avec la valorisation d'un rapport à son corps connecté et ouvert, la discipline EPS propose une éducation par corps, en partant « du réel (le corps en action) »⁶⁷, interface de la construction de toute connaissance.

Dans les années 90, la discipline poursuit cette éducation par corps avec l'objectif de « développer les perceptions sensorielles » et de la « connaissance de soi »⁶⁸. Il s'agit d'« enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps », par exploration et ouverture à son expérience sensible. En classe de seconde, les connaissances sur soi articulent « repères intéroceptifs et extéroceptifs » et l'enjeu de « développement personnel » et de « réalisation de soi »⁶⁹. Les connaissances qui se structurent « sont issues de l'action [...] s'acquièrent par l'expérience [...], progressivement constituent un répertoire de sensations [...], font appel à une mobilisation des sens »⁷⁰. Ponctuelles et proposées à un nombre réduit d'élèves, des « interventions pédagogiques particulières » proposent « des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles [...] et d'intériorisation sensorielle ». Elles marquent l'essoufflement progressif de cette vision holiste de l'activité à l'aune des années 2000.

63. MEN, 1985.

64. MEN, 1986.

65. F. Varela, 1989 ; M. Durand & G. Arzel, 1997.

66. MEN, 1986.

67. *Ibid.*

68. *Ibid.*

69. MEN, 1999.

70. *Ibid.*

Les relations de l'élève avec l'environnement dans l'enseignement de l'EPS

Le contraste dualisme/holisme dans la manière de penser les relations élève-corps dans les apprentissages s'étend, de façon analogue, aux relations élève-environnement⁷¹. Une conception dominante à l'école consiste à réifier l'environnement et à le séparer artificiellement de l'activité de l'élève. Il en découle une éducation à l'environnement pour laquelle l'enseignement de l'EPS tente d'apporter sa contribution depuis le début des années 80. Pourtant, les cours d'EPS peuvent jouer un autre rôle en constituant un espace de résonance⁷² avec l'environnement.

Des pratiques reposant sur une vision dualiste de l'élève et de l'environnement

En France, l'éducation à l'environnement se fonde sur une conception naturaliste, c'est-à-dire l'hypothèse d'une discontinuité nette entre l'être humain et la nature. À l'école, et plus spécifiquement en EPS, les élèves prennent une position de surplomb vis-à-vis d'un environnement qui leur serait extérieur, mais dont ils pourraient disposer. Ils y découvrent des phénomènes à étudier (une éducation sur l'environnement) et des ressources à préserver (une éducation pour l'environnement).

Une éducation sur l'environnement

L'éducation sur l'environnement consiste à percevoir celui-ci comme un objet d'étude ayant permis de nombreuses découvertes et sur lequel peuvent s'appliquer des connaissances. Prendre de la distance avec l'environnement aide à mieux l'étudier comme le précisait la circulaire du 29 août 1977 « Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement »⁷³ : « L'élève apprendra à rester dans un premier temps un "observateur extérieur" du milieu à étudier. Il regardera sans rien perturber ». Cette conception de l'environnement comme domaine d'application de la culture scientifique a été réaffirmée dans le S3C de 2006 qui intitule la troisième compétence : « les principaux éléments

71. L'environnement est entendu au sens large à travers ses composantes naturelles, matérielles et humaines.

72. H. Rosa, 2018.

73. MEN, 1977.

de mathématiques et la culture scientifique et technologique : la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé »⁷⁴. Ce n'est qu'à partir de la loi d'orientation de 2013⁷⁵ que l'environnement est apparu comme un objet d'étude plus transversal, mais avec lequel il faut toujours savoir prendre ses distances et se protéger.

Les programmes d'EPS ont proposé aux enseignants d'apporter leur contribution à cette éducation sur l'environnement en saisissant la diversité des contextes dans lesquels se déroulent les pratiques physiques, sportives et artistiques comme une opportunité de développer les capacités d'adaptation des élèves. Cette manière de penser la relation à l'environnement répond à une sorte d'impératif catégorique : ce qui importe, dans la vie, c'est de rendre une grande partie du monde atteignable⁷⁶. L'élève progresserait en élargissant ce à quoi il accède. Ainsi, en EPS et plus largement à l'école, les élèves sont mis en contact avec des parties de l'environnement qui leur posent problème. C'est ainsi qu'ils étendent leurs compétences. Dans les instructions officielles de 1985, les enseignants étaient invités à « exploiter les différents environnements pour développer les potentialités de l'élève »⁷⁷. Depuis, cette vision de l'environnement-problème a ensuite été rappelée en préambule de tous les programmes d'EPS. Récemment, le référentiel national pour le contrôle en cours de formation au baccalauréat général⁷⁸ indiquait qu'il était attendu des lycéens qu'ils réalisent, dans le champ d'apprentissage n° 2, un « déplacement anticipé et adapté à la majorité des problèmes ou difficultés posés par le milieu, en lien avec le projet d'itinéraire ». Cette pression adaptative peut avoir comme conséquence d'instaurer avec l'environnement un mode de relation distant et agressif.

Une éducation pour l'environnement

L'éducation pour l'environnement répond à un impératif moral de préservation de la nature. Elle repose sur une éthique écocentrée⁷⁹, ou une écologie utilitariste⁸⁰ si on considère qu'une attention est portée à l'environnement non pas seulement parce qu'il est menacé, mais parce

74. MEN, 2006.

75. MEN, 2013.

76. H. Rosa, 2020.

77. MEN, 1985.

78. MEN, 2019b.

79. K-V. Kortenkamp et C. Moore, 2001.

80. P. Descola, 2019.

qu'en retour il menace l'espèce humaine. Ainsi, à la suite de la signature par la France de la charte de Belgrade (1975), qui alertait sur la dégradation du milieu de vie et la nécessité d'une éducation en matière d'environnement, la circulaire de 1977, a introduit les premières recommandations en matière de gestes éco-citoyens. Ces objectifs ont perduré à travers des projets dans le cadre des itinéraires de découverte (2002), thèmes de convergence (2005) ou enseignements pratiques interdisciplinaires (2015). Comme indiqué lors de la mise en place du thème de convergence « Environnement et développement durable », il était attendu que « le professeur cherche plus modestement à rester à la portée d'un élève de collège et recense pour les mettre en relation les apports des disciplines scientifiques et de l'EPS à la compréhension rationnelle de préconisations simples portant par exemple sur le tri des déchets ou l'économie de l'eau ainsi que des argumentaires de débats posés sur la place publique »⁸¹. L'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement a ensuite été rappelée dans une série de recommandations officielles (le S4C ; la mise en place du parcours citoyen ; l'agenda 2030) qui n'ont eu cesse d'élargir (gestes en faveur de la vie terrestre, l'eau, l'énergie, la biodiversité, le gaspillage alimentaire, etc.) et d'instituer (les éco-délégués, le label E3D, le concours annuel École verte, etc.) les initiatives éco-citoyennes.

La contribution de l'EPS s'est principalement illustrée dans les pratiques physiques de pleine nature. En 1996, il était attendu, par exemple, que les élèves respectent l'environnement physique et humain en adhérant à « l'esprit orientation »⁸². Cette éducation pour l'environnement a essentiellement été envisagée à côté de l'action à l'image de la formulation des compétences attendues dans le programme de 2008 : « Conduire un déplacement en maîtrisant la direction de son embarcation sans appréhension. Respecter les consignes de sécurité et l'environnement » (compétence attendue de niveau I en kayak)⁸³. Pour des raisons sans doute liées à un glissement anthropocentrique de l'enseignement des pratiques de pleine nature et une tendance à privilégier des structures artificielles plus sécurisantes⁸⁴, l'éducation pour l'environnement est ensuite restée très confidentielle en EPS. Depuis 2010, les enjeux environnementaux

81. MEN, 2005.

82. MEN, 1996.

83. MEN, 2008.

84. C. Schnitzler et J. Saint-Martin, 2021.

des pratiques physiques n'ont été mentionnés que dans le cadre d'enseignements optionnels (enseignement exploratoire en 2010, enseignement optionnel en 2019, enseignement de spécialité en 2021).

Vers une vision holiste des relations de l'élève avec l'environnement

Une autre forme d'éducation émerge depuis 2015 avec l'adoption par les 193 États membres de l'ONU d'un programme de développement durable à l'horizon 2030. Une éducation de qualité ne peut pas se limiter à un enseignement de savoirs désincarnés et de préconisations sur l'environnement. « L'ensemble des programmes d'enseignement doit évoquer plus fortement les relations complexes entre l'homme et son environnement, constituées de nombreuses composantes en interactions constantes »⁸⁵. Dans ce contexte, une approche holiste de l'activité de l'élève trouve toute sa pertinence dans la mesure où elle invite à s'intéresser non plus à un environnement extérieur à l'élève (qui est appris ou qui fait apprendre), mais à la relation résonante qui peut se construire entre l'élève et l'environnement. L'éducation à un mode de relation résonant vise une « forme de relation au monde dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement »⁸⁶. L'enseignement de l'EPS permet un tel mode de relation quand les élèves apprennent à se situer dans l'environnement et font l'expérience de lui appartenir.

L'EPS permet aux élèves de se situer dans l'environnement

Des études empiriques portant sur l'activité des élèves en EPS, cohérentes avec un présupposé holiste, montrent comme le couplage avec l'environnement se transforme au cours des apprentissages⁸⁷. L'élève s'adapte à un environnement qu'il adopte⁸⁸. Il interagit peu à peu avec des éléments qui n'étaient ni distingués ni pertinents au départ et qui deviennent peu à peu différenciés et signifiants. Par exemple, en apprenant le kayak de mer, les élèves peuvent percevoir des rochers comme le signe d'un danger en apprenant à se retourner, d'une gêne quand ils apprennent à embarquer, ou

85. MEN, 2020.

86. H. Rosa, 2018, p. 200.

87. J. Saury *et al.*, 2013.

88. N. Terré, C. Sève & B. Huet, 2020.

de la présence d'un contre-courant quand ils apprennent à s'économiser⁸⁹. Les espaces d'actions des élèves s'enrichissent d'éléments sur lesquels leur regard pouvait auparavant glisser et qui deviennent saillants compte tenu de leurs actions. Les élèves construisent une sorte de « niche écologique » en établissant des cohérences entre des éléments humains et non humains, vivants et non vivants. Par exemple, des élèves qui perçoivent un camarade en difficulté au passage d'une pointe en kayak de mer se rendent plus disponibles pour percevoir la difficulté posée par le courant principal et l'intérêt d'exploiter le contre-courant qui se forme le long des rochers. La relation que les élèves créent avec le courant n'est pas indépendante de la relation qu'ils créent avec les autres élèves, leur matériel, l'enseignant, etc.

L'EPS permet aux élèves de développer
le sentiment d'appartenir à l'environnement

Les pratiques sportives qui sont nées d'une recherche de domination de l'environnement offrent paradoxalement l'opportunité aux élèves, en EPS, de construire une complicité avec les autres, le matériel, et le milieu naturel⁹⁰. Quiconque aborde une nouvelle pratique physique et sportive a le réflexe de s'opposer à l'environnement. Celui-ci est initialement perçu comme un ensemble de perturbations qui doivent plier sous la force des actions. Mais au fil des apprentissages, la relation à l'environnement évolue graduellement de la confrontation, l'évitement, la méfiance et la perception d'obstacles vers l'approche, la confiance, le partenariat et la perception d'opportunités pour interagir avec lui. Ainsi, l'élève danseur qui voit initialement le sol, le mobilier, les autres et son corps comme des supports sur lesquels imposer des gestes préfigurés, les perçoit peu à peu comme des partenaires, jusqu'à ne faire qu'un avec eux. Les élèves peuvent même découvrir l'importance du « non agir » en EPS. C'est particulièrement visible lorsqu'un judoka utilise la force de son adversaire pour le déséquilibrer au lieu de résister, ou qu'un pongiste s'appuie sur les rotations de balle créées par son adversaire pour les amplifier au lieu d'essayer de les contrer. En apprenant à laisser l'environnement agir pour soi et sur soi, les élèves peuvent faire l'expérience d'une disposition à être au monde qui contraste avec la mise à disposition du monde. L'important est moins l'harmonie finale que l'expérience d'une transformation des relations avec l'environnement.

89. *Ibid.*

90. N. Terré, 2021.

Conclusion

Appréhender l'activité de l'élève comme une totalité invite à réunir l'esprit et le corps, l'individuel et le collectif, le vivant et le non vivant, le naturel et le matériel, le sens et les sensations, bref, tout ce que les pensées dualistes considèrent comme strictement séparé. En EPS, une vision holiste permet de révéler ce qui se joue au cours des apprentissages et que l'on ne voit pas – ou ne s'autorise pas à voir – quand on cède au réductionnisme. Cela invite aussi à discuter de certains principes d'enseignement en faveur d'une éducation physique de qualité.

Un premier principe concerne le fait de favoriser le plaisir en EPS. Les apports d'une vision holiste plaident en faveur de cette orientation, sans nier l'intérêt d'autres émotions. L'EPS est le lieu où peuvent se développer chez les élèves des relations agréables et sereines avec leur corps et l'environnement. Cela peut être permis par une forme de « décélération » temporelle⁹¹, depuis la planification des pratiques dans le parcours de formation jusqu'à l'enchaînement des tâches dans les leçons. Les élèves ont besoin de temps pour vivre des expériences résonantes. À l'inverse, le zapping, auquel il est facile de céder en pensant générer du plaisir chez les élèves, ne fait en réalité qu'entretenir une relation distante et agressive avec le monde. Lorsqu'ils n'ont pas le temps de sortir d'une certaine maladresse, les élèves sont contraints de se sentir extérieurs à un corps et un environnement auxquels ils doivent résister et avec lesquels ils n'ont pas le temps de dialoguer. Ce premier principe peut aussi se traduire dans la conception d'environnements d'apprentissage qui seraient moins pensés en termes d'obstacles extérieurs à surmonter, et plus en termes de coups de pouce à saisir pour agir ou ne pas agir. Toutefois, le plaisir ne doit pas être la seule émotion qui doit être recherchée en EPS. Vivre des sensations désagréables comme la peur ou l'épuisement musculaire permet aussi des expériences résonantes. Des élèves se mettent parfois à distance de leur corps ou de leur environnement, non pas à cause de sensations désagréables, mais par refus de les vivre.

Un second principe concerne le fait d'amener les élèves à réfléchir en EPS. Là aussi, une vision holiste apporte des arguments en faveur de cette

91. A. Paintendre, 2020.

orientation, à condition de ne pas se satisfaire d'une seule analyse rationnelle du corps et de l'environnement (une éducation « sur »). En effet, la pertinence de l'enseignement de l'EPS est d'envisager l'activité à travers ce qu'elle procure (réfléchir dans le sens d'un réfléchissement de l'expérience) et pas seulement ce qu'elle produit (réfléchir dans le sens d'une réflexion). Cela peut se concrétiser par un « entraînement sensoriel » en aidant les élèves à construire des images internes et à développer un corps sensible⁹², mais aussi en interrogeant le « dedans » pour mieux cartographier le « dehors »⁹³. Cela suppose une manière d'interagir avec les élèves sur la base de leur ressenti en se méfiant des questionnements contrôlants (par exemple, les bilans invitant les élèves à réciter les contenus) et des outils désincarnés (par exemple, les carnets de ressentis complétés de façon formelle). L'entraînement sensoriel peut aussi inviter à une forme de décroissance pédagogique⁹⁴ pour simplifier les environnements d'apprentissage en supprimant ce qui empêche le contact direct entre l'élève, son corps et l'environnement. Par exemple, le « désaménagement » matériel (se propulser uniquement avec les mains en kayak) et la proscription d'un sens (soulever une charge avec un bandeau sur les yeux) peuvent extrémiser des sensations et favoriser le réfléchissement du vécu.

Dans le cadre d'une éducation physique de qualité, ces pistes pédagogiques illustrent la fécondité d'une approche holiste en EPS pour révéler ce que les élèves apprennent. Elles trouvent une cohérence autour du développement d'un mode de relation résonant avec son corps et son environnement qui fait écho à des objectifs de santé, d'ouverture aux autres et d'écologie.

Bibliographie

- Bernard Andrieu, *Donner le vertige. Les arts immersifs*, Montréal : Liber, 2014.
- Bernard Andrieu, *Apprendre de son corps. Une méthode émergente au CNAC*. Rouen : Presses Universitaires, 2017.
- Bernard Andrieu, *Manuel d'émersiologie- Apprends le Langage du Corps*. Sesto San Giovanni : Mimésis, 2020.
- Philippe Corcuff, *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. Paris : Textuel, La discorde, 2003.
- Philippe Descola, *Une écologie des relations*. Paris : CNRD éditions de vive voix, 2019.

92. A. Paintendre, 2017.

93. C. Sève & N. Terré, 2016.

94. N. Terré & L. Gottsmann, article soumis.

- Anne Dizerbo, « Être et avoir un corps à l'école. Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire », in Christine Delory-Momberger, *Éprouver le corps*. Paris : Éres, 2016.
- Marc Durand, et Frédéric Yvon, « Réconcilier recherche et pratiques formatives », in Frédéric Yvon et Marc Durand (dir.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2011, p. 9-25.
- Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris : La dispute, 2005.
- Sylvia Faure, « Apprendre par corps : devenir des individus », in Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*, Paris : Édition EPS, 2011, p. 45-60.
- Caroline Ganière, *L'organisation motrice de l'élève apprenant en EPS : élaboration d'un cadre d'analyse pour l'intervention*. Thèse de doctorat. Clermont-Ferrand, 2015.
- Céline Garcia, « Cet "autre" inaccessible », *Corps et culture*, n° 5, 2000.
- Marie Gaussel, « Que fait le corps à l'école ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 126, 2018.
- Benoît Huet & Nathalie Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*, Paris : Édition EPS, 2011.
- Katherine V. Kortenkamp et Colleen Moore, « Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas », *Journal of Environmental Psychology*, n° 21, 2001, p. 261-272.
- Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 1945.
- Aline Paintendre, « Slow awareness dans un sport rythmé une oasis de décélération ? », in B. Andrieu, *Manuel d'émersiologie, Apprends le langage du corps*. [Milan] : Mimésis, 2020.
- Aline Paintendre, Mary Schirrer et Carole Sève, « Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques. Analyse des pratiques et pistes professionnelles », *eJRIEPS*, n° 3, 2020.
- Aline Paintendre, *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de Doctorat. Paris : Université Paris-Descartes, 2017.
- Isabelle Queval, « Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps », *Carrefours de l'éducation*, n° 32, 2011.
- Harmut Rosa, *Rendre le monde indisponible*, Paris : La Découverte, 2020.
- Harmut Rosa, *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris : La Découverte, 2018.
- Jacques Saury, David Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève et Jean Trohel, *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, Paris : Éditions EPS, 2013.

- Christophe Schnitzler et Jean Saint-Martin. « Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France : un défi pour l'EPS du XXI^e siècle ? », *eJRIEPS*, 49, 2021, p. 35-55.
- Carole Sève et Nicolas Terré, *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur, Dossier EPS*, n° 84, Paris : Éditions EP&S, 2016.
- Mary Schirrer, « Construire des savoir-faire perceptifs en apnée. Une méthode de réflexivité en action coach-pratiquant », *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, n° 99, 2018.
- Magali Sizorn, « Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? », *STAPS*, n° 103, 2014, p. 23-38.
- Nicolas Terré & Léa Gottsmann (sous presse), « Le potentiel écologique de l'EPS : pour une décroissance pédagogique », *Les cahiers pédagogiques*.
- Nicolas Terré, Carole Sève, et Benoît Huet, « L'évolution de l'espace d'actions des élèves : une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer », *eJRIEPS*, n° 47, 2020.
- Nicolas Terré, « Apprentissage des techniques corporelles et expérience des pratiquants », in Arnaud Devezeaux et Carole Sève (dir.), *L'apprentissage des techniques corporelles, Les essentiels*, Paris : Éditions EP&S, 2021.
- Jacques Theureau, *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octarès, 2006.
- Yannick Vanpouille, « Connaissance par corps et épistémologie en STAPS », *STAPS*, n° 92, 2011, p. 75-90.
- Yannick Vanpouille, « Expérience vécue, intelligence motrice, phénoménologie et nouveaux paradigmatiques », *Movement & Sport Sciences*, n° 81, 2013.
- Francisco J. Varela, *Autonomie et connaissance*, Paris : Le Seuil, 1989.
- Georges Vigarello, *Histoire des pratiques de santé. Le sain et le malsain depuis le Moyen Âge*, Paris : Le Seuil, 1999.
- Georges Vigarello, *Le Sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*, Paris : Le Seuil, 2014.
- Guy Vincent, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, 2008, p. 47-62.

Sources

- Conseil supérieur des programmes, Note du GEPP-EPS sur les projets de programme EPS pour le Lycée d'enseignement général et technologique, 2019.
- Conseil supérieur des programmes, Éléments de présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture par le Conseil supérieur des programmes, 2014.
- Ministère de l'Éducation nationale. Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977.
- _____. Programmes des classes des collèges. Éducation physique et sportive. Arrêté du 14 novembre 1985.

- _____. Instructions officielles des lycées. Éducation physique et sportive. Arrêté du 14 mars 1986.
- _____. L'éducation physique et sportive au collège. Arrêté du 18 juin 1996.
- _____. Programmes des classes de troisième des collèges. Éducation physique et sportive. *BOEN*, 10, 1998.
- _____. Programmes des lycées. Éducation Physique et Sportive. *BOEN* hors-série, 5, 1999.
- _____. Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. *BOEN* hors-série, 6, 2000.
- _____. Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminal des séries générales et technologiques. *BOEN* hors-série, 5, 2001.
- _____. Thèmes de convergence. *BOEN* hors-série, 5, 2005.
- _____. Socle commun de connaissances et de compétences. *BOEN*, 29, 2006.
- _____. Programme d'enseignement des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième de collège. *BOEN spécial*, 6, 2008.
- _____. Programmes d'éducation physique et sportive pour les lycées professionnels. *BOEN spécial*, 2, 2009.
- _____. Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. *BOEN spécial*, 4, 2010.
- _____. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013.
- _____. Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture. 12 février 2015, 2015a.
- _____. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *BOEN*, 17, 2015b.
- _____. 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. *BOEN spécial*, 2, 2019a.
- _____. Référentiel national pour le contrôle en cours de formation (CCF). Baccalauréat général et technologique, enseignement commun d'éducation physique et sportive (EPS). *BOEN*, 36, 2019b.
- _____. Renforcement de l'éducation au développement durable. Agenda 2030. *BOEN*, 26, 2020.