

La prise en compte de l'expérience corporelle et la sensibilité lors d'apprentissages techniques en éducation physique et sportive

Jacques Gaillard

Ces quelques mots d'introduction afin de présenter ce texte qui peut sembler un peu abrupt. Je l'ai livré à Pierre tel qu'il sera publié. Il correspond à un chapitre de livre : "L'expérience corporelle", pour lequel j'ai été sollicité, afin d'écrire l'un des six chapitres. La demande provient de Marc Durand, PU en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) par l'entremise de Nathalie Gal-Petifaux, MCF STAPS à l'Université de Clermont-Ferrand, coordinatrice du projet. Le livre s'intègre à une collection de la revue EPS, "Pour l'action". Celle-ci s'adresse, en premier lieu, aux étudiants STAPS de Licence-Maîtrise. Le livre sera publié, en principe, à la rentrée universitaire 2010. Les contraintes éditoriales (mais pas que.....) ont été très lourdes : nombre de paragraphes, nombre de caractères par paragraphes, encadrés, résumés pour chaque paragraphe, lexique et questions afférentes au domaine, le tout dans un format extrêmement serré. Je tiens de ce fait à préciser, que même si les grandes lignes de ce que je tenais à exprimer sont bien présentes, je reste plutôt insatisfait de ce texte qui, comme celui des autres co-auteurs, aura mis presque trois années à être "formaté". Disons que j'ai un peu de mal à me retrouver dans la forme de ce texte, dont le découpage au scalpel d'une certaine mise en ordre, me semble nuire à la qualité que requiert la saisie de la subjectivité. Je me sens effectivement loin de la forme et du style que j'utilise habituellement pour écrire à propos de l'expérience subjective. Au risque, peut-être, de ne pas me faire entendre....A vous, si vous le voulez, de me dire...

Le rapprochement de deux termes aussi opposés que ceux de sensibilité et d'apprentissage technique peut surprendre. Il nous invite à reconsidérer le rapport que nous avons à notre corps, la place que nous accordons à la prise en compte du vécu quand nous agissons. Ce chapitre ouvre à des méthodes pédagogiques et à des attitudes d'intervention essentiellement centrées sur la prise en compte de son expérience, par l'élève, telle qu'elle lui apparaît.

Toute pratique pédagogique en éducation physique et sportive (EPS) se fonde sur des conceptions souvent implicites **qui donnent une légitimité à sa mise en oeuvre**. Par exemple, s'intéresser à l'élève sous l'angle de la biomécanique (c'est-à-dire, comme un ensemble de leviers et forces selon le modèle de la physique), sous celui de la neurophysiologie (c'est-à-dire, comme une machine qui exécute des messages émanant de réseaux neuronaux) ou sous celui du cognitivisme (c'est-à-dire, comme système de traitement de l'information), n'est pas neutre. Ces perspectives scientifiques, qui imprègnent **fortement** les conceptions actuelles de l'apprentissage en EPS, conduisent à une vision positiviste* du corps et de l'humain, conçus comme des objets soumis à des lois déterministes, et sur lesquels l'enseignement exercerait, « de l'extérieur », des effets objectivables et quantifiables. Cette posture conduit à des formes d'intervention de l'enseignant, **à des attitudes**, orientées de façon privilégiée par le souci de modeler, sinon de formater les apprentissages des élèves. Or, le corps est un tissu vivant, et l'humain est doté d'une conscience. Celle-ci se saisit dans un vécu subjectif, qui présente la propriété d'être personnel, intime, singulier. Selon les approches po-

sitivistes, ce vécu n'est généralement pas retenu comme important, parce qu'il est subjectif, et de ce fait non quantifiable "objectivement". Pourtant, la prise en compte de la dimension subjective et singulière de l'action, dont la sensibilité est un des aspects, pourrait être davantage **prise en compte** par les méthodes de l'EPS, historiquement davantage attirées par les approches positivistes de l'humain.

Ce chapitre **propose de redonner toute sa place à la dimension subjective de l'élève ;** il se situe pleinement, de ce fait, dans des finalités éducatives centrées sur le respect de soi, avec pour horizon la santé, par l'écoute attentive des informations proprioceptives et plus largement de l'ensemble des informations qui parviennent du corps. Cette finalité correspond, en EPS en France, à la « Composante Culturelle²¹ n°5 », dite « CC5 ». Notre intention est ainsi de rattacher la prise en compte de l'expérience corporelle, **telle qu'elle apparaît à l'élève**, sa dimension sensible en particulier, à l'élaboration d'une attitude pédagogique qui viserait cette finalité, en EPS, quelle que soit l'Activité Physique et Sportive pratiquée.

SENSIBILITE ET APPRENTISSAGE TECHNIQUE

Le terme de sensibilité renvoie souvent aux domaines de l'art et de l'esthétique, et se rattache à des notions telles que l'affectivité et l'émotion. Pourtant, la sensibilité est une qualité intrinsèque fondamentale de tout tissu vivant, dont la fonction première est d'informer l'organisme de sa plus ou moins bonne adaptation à l'environnement. Ainsi, il y a selon nous une relation étroite entre la prise en compte de la sensibilité et les apprentissages techniques. En effet, nous considérons la technique comme l'ajustement du corps le plus pertinent et le plus économique aux contraintes définies par la réalisation d'un objectif (par exemple, sauter en hauteur ou nager). G. Vigarello²² a montré comment, dans leur évolution historique, les techniques ont progressé en prenant mieux en compte les caractéristiques du corps. Ainsi, le geste sportif techniquement « juste » est celui dans la réalisation duquel, curieusement, les sensations sont quasiment inexistantes. Tout se passe comme si l'action se déroulait d'elle-même, comme si le sportif « n'y était pour rien ». N'avez-vous jamais vécu ces moments de « grâce » lors desquels vous avez joué excellemment ou battu votre record, alors que vous n'éprouviez pas de sensations d'effort ? Les recherches concernant l'état de "flow" par M. Csikszentmihalyi²³ attestent de ce paradoxe d'une extrême efficacité sur fond sensoriel de grande aisance, dans une plénitude vécue paradoxalement comme une absence à soi.

L'état de "Flow" *

L'état de "Flow" (en français : flux, ou fluidité) rend compte d'un état spécifique caractérisé par une sensation de grande aisance, de facilité, de fluidité, associée à une efficacité exceptionnelle, sur fond d'attention très diffuse. Cet état est paradoxal par rapport aux représentations de notre culture qui associe efficacité et performance à l'effort et au dépassement de soi, mais aussi à une augmentation de concentration. Dans l'état de flow, tout se passe comme si les actions s'enchaînaient d'elles-mêmes, sans effort particulier pour se dépasser, et sans que les sportifs se sentent très attentifs à ce qu'ils font.

De nombreuses expériences de "flow" ont été rapportées dans des domaines aussi variés que ceux de la performance sportive, de la musique, de la danse, de l'enseignement. Voici par

²¹ La compétence de la composante culturelle de l'EPS n°5 (CC5) est ainsi définie dans les programmes d'éducation physique et sportive en vigueur pour le cycle terminal des séries générales et technologiques au lycée (BO n°5 du 30 août 2001) : « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi ».

²² VIGARELLO (G.), *Techniques d'hier et d'aujourd'hui*, Éditions Revue EP.S, Paris, 1988.

²³ CSIKSZENTMIHALYI (M.), *La créativité*, Robert Laffont, Paris, 2006.

exemple des extraits d'interviews menés par J. Visioli²⁴ :

"Et puis il y a eu cet échange qui a duré une éternité où ça se termine par un coup droit en bout de course, prise ouverte ; le coup limite impossible, et qui finalement atterrit dans le terrain... Et j'en avais d'autres où j'avais la sensation que le contrôle moteur m'échappait mais dans le positif... Le bras est parti tout seul. La plupart du temps, j'avais l'impression de contrôler tout ce que je faisais par rapport à l'intention, *mais parfois, ça m'échappait et dans le positif*" (un joueur de tennis).

"Il y a une frontière assez étroite entre l'état où on est détendu et l'état où on est concentré. Je me dis toujours, en musique, ce qui est difficile à atteindre, c'est un état où on est à la fois détendu et concentré. En général, quand on est concentré, il y a une tension, et quand on est détendu, il y a une déconcentration. C'est quand on arrive à atteindre cette alchimie là que ça se produirait" (un musicien).

La « bonne » technique supposerait donc de moins contrôler le corps, de lui permettre de se laisser ajuster à la configuration de la tâche. Nous verrons qu'il ne s'agit pas d'un *non-faire*, mais d'un *faire autrement*, qui sollicite la capacité sensible et intuitive du corps, par l'attention qu'on lui porte. Il s'agit d'une des composantes fondamentales de l'expérience corporelle. Nous suggérons ainsi que toute technique (sportive ou non) peut s'apprendre, non seulement sans violence ni douleur, mais en s'appuyant prioritairement sur la sensibilité du corps et sur l'écoute des messages qui en parviennent. **L'écoute active de son expérience devient de ce fait l'objet essentiel de l'intervention pédagogique, permettant à l'élève d'apprendre tout en respectant ses possibilités du moment.**

EN RESUME

- *La sensibilité du corps nous informe en permanence du déroulement de nos actions.*
- **Un apprentissage technique peut s'opérer dans l'aisance si l'attention de l'élève est tournée vers l'écoute de lui et non vers le contrôle du geste.**
- *L'état de « flow », qui accompagne la réalisation de performances exceptionnelles, traduit une attention particulière à son expérience corporelle, sans intention de contrôle.*

L'EXPERIENCE CORPORELLE, C'EST-À-DIRE ?

L'expérience corporelle est ce qui nous est le plus familier, puisque nous vivons en permanence dans un corps qui reçoit des informations par ses sens extéroceptifs* (vue, ouïe, odorat, goût, toucher), mais aussi par un sens interne, la proprioception*. De façon permanente (mais dans une conscience pourtant très diffuse), nous sommes ainsi informés de notre rapport au monde (les perceptions), et de notre état interne (les sensations), et ce, à chaque moment de notre vie.

De quoi est faite l'expérience corporelle ? Prenons l'exemple d'un acte simple comme celui de courir. Dès que je me mets en mouvement, que se passe-t-il ? Deux modifications viennent m'informer que je suis effectivement en train de réaliser ce geste : celles venant du monde extérieur, celles venant de mon état interne. Ma vitesse de déplacement ayant changé, je vois les objets qui m'entourent défiler plus vite dans mon champ de vision ; j'entends le

²⁴ VISIOLI (J.), Etude exploratoire des caractéristiques des déterminants et des conséquences de l'état de performance optimal dans le domaine du sport, de la musique et de l'enseignement, *Mémoire de D.E.A. S.T.A.P.S.*, Université de Haute Bretagne, Rennes 2, 2003.

bruit de mes appuis au sol qui ont changé, plus secs, plus puissants ; je sens l'air fouetter mon visage. Ce sont là des informations extéroceptives. Mais aussi, je sens dans mes muscles une augmentation de pression, des frottements accrus dans le jeu des articulations de mes jambes, je perçois la façon dont l'avant de mon pied, à chaque appui, vient faire pression sur le sol, cette pression glissant progressivement vers l'arrière de mon corps ; l'augmentation du balancement de mes bras, caractéristique de la course, me parvient, ainsi que la phase de suspension ; je sens l'air pénétrer plus vigoureusement dans ma bouche et ma gorge, mes côtes se dilater vers le haut, etc. On le voit, les données corporelles de l'expérience sont infinies et l'on peut pousser très loin leur description.

Extéroception/Proprioception - Perceptions/Sensations

L'humain dispose de deux sources d'informations pour s'orienter dans le monde :

- celles qui lui parviennent de l'environnement où il évolue, par les organes des sens ; il s'agit des sens extéroceptifs (vision, audition, olfaction, goût, toucher). L'extéroception lui permet de percevoir le monde et, de s'y orienter ;

- celles qui lui parviennent de l'intérieur de lui-même par des récepteurs sensoriels situés dans les tissus musculaires, les tendons, les fascia (la membrane de tissu conjonctif qui enveloppe les muscles et participe à leur maintien)... tout un ensemble de cellules spécialisées constituant la proprioception. Par elles, je sais par exemple, les yeux fermés, si mon bras est levé; je peux aussi éprouver l'intensité de l'effort musculaire que je fournis lors d'une action, également estimer le poids d'un objet à soulever, par exemple. La proprioception permet de s'ajuster au monde à partir d'informations issues de son propre corps.

Les deux sources d'informations fonctionnent simultanément, même si notre éducation tend à privilégier la source extéroceptive et néglige souvent la prise en compte de ce qui parvient du corps, les sensations.

L'expérience vécue ne se réduit cependant pas à l'expérience corporelle. D'autres aspects, moins saillants, et moins accessibles à la conscience, en font partie. Il s'agit de l'attention (à quoi et comment je suis attentif), du langage interne (ce que je me dis), des croyances (ce que je pense juste et possible de faire), des valeurs (ce que je crois bien de faire). Ces aspects sont moins facilement conscientisables, pour deux raisons : ils laissent peu de traces sensorielles permettant de les repérer, et surtout, ils se trouvent masqués par la prégnance des données corporelles.

Reprenons l'exemple de la course : mon attention peut se fixer sur la façon dont mon pied attaque le sol, sur une douleur venant de la jambe ; elle peut se porter également sur le point d'arrivée ; elle peut se focaliser sur le souci de battre un record, à moins qu'elle ne se tourne vers l'environnement pour me faire apprécier la beauté du lieu où se déroule la course. Au niveau du langage interne, je peux me dire, par exemple, que j'en ai assez de m'entraîner, que je ne serai pas prêt pour les prochaines compétitions, etc., ou au contraire, que c'est vraiment l'activité que je préfère. Les croyances pourraient concerner, entre autres, la façon dont je pense que mes bras doivent se balancer, que ma respiration doit se faire (par le nez, par la bouche, en poussant l'air par la gorge, par le ventre ?...), la manière de gérer, sur la durée, l'effort de course, etc. Je peux enfin accorder de la valeur à l'effort, au dépassement par la douleur, de mes performances, ou au contraire valoriser la qualité du travail, les repos jugés nécessaires, l'écoute et le respect de mon corps.

Ainsi, l'expérience englobe, en un écheveau complexe, toutes ces données, dont celles venant du corps et des sens. Celles-ci sont à tout moment présentes ; elles sont constitutives du vécu subjectif. Simplement, je ne les perçois pas, ou peu, parce que je n'y suis pas attentif, un peu comme si je vivais insensible à ce qui me constitue.

EN RESUME

- *La dimension sensorielle – faite de perceptions extéroceptives et de sensations proprioceptives – n'est qu'un des aspects de l'expérience.*
- *D'autres données moins accessibles à la conscience, la constituent également : l'attention, le langage interne, les croyances, les valeurs.*
- *L'ensemble de ces données constitue ce que l'on appelle, communément, le vécu subjectif.*

PRENDRE CONSCIENCE DE L'EXPERIENCE

Peut-on prendre conscience du vécu subjectif de l'action ? Comment peut-on y accéder ? Prenons l'exemple d'une passe manquée en rugby, expérience vécue qui m'a laissé une impression désagréable. Si je cherche rétrospectivement à comprendre ce qui s'est passé, j'essaie alors de retrouver ce moment où l'adversaire, interceptant ma passe, fonce vers l'embut de mon équipe. Rien de bien net ne m'apparaît, hormis le souvenir d'une émotion intense. Pour le reste, ce qui se passe au moment de mon choix de passe, et juste avant, fait partie d'un ensemble compact dans lequel toutes les données se mélangent. J'essaie d'analyser, mais faute de données descriptives concernant la situation et son évolution, j'en reste à de vaines suppositions. Je ne parviens pas à me fixer sur ce moment crucial, un blanc vide d'images se forme dans mes pensées, comme si ma mémoire était incapable de fonctionner. **Cette expérience de vide est très commune chez qui n'a pas l'expertise de l'introspection.** Pourtant certains auteurs, P. Vermersch²⁵ en particulier, montrent que l'expérience peut être décrite finement, du point de vue de celui qui l'a vécue, grâce à l'activité réflexive* de la conscience. Pour ce faire, une procédure précise doit être respectée : il faut tout d'abord arrêter d'agir, suspendre son **activité**, puis de là, tourner l'attention à l'intérieur de soi vers un moment spécifié (la passe manquée, par exemple) ; enfin, dernier acte mental fondamental, *laisser venir de façon passive, sans faire d'effort*, les données du vécu. Cet acte mental, P. Vermersch, l'appelle « visée à vide ». L'auteur nous rappelle que c'est un acte qui demande une expertise, qui suppose une méthode précise et de la rigueur. La mémoire du vécu concerne en effet une mémoire dite concrète* fonctionnant indépendamment de notre volonté, et délivrant des informations, pareillement, de façon « passive » et non volontaire. En sollicitant spontanément cette mémoire (**en faisant l'effort de chercher à se souvenir, en particulier**), nous ne recueillons que des données très élémentaires de l'expérience, le vécu apparaissant comme un écheveau inextricable. Pour pénétrer davantage le vécu subjectif de l'action, l'accompagnement d'un tiers est grandement facilitant, mais cet accompagnement suppose une expertise et une formation.

L'activité réflexive de la conscience

Pour J. Piaget, l'action est une connaissance autonome. C'est dire que nous avons une conscience diffuse de ce qui se passe lors de l'agir. En général, nous tournons notre attention vers ce qui est en train de se passer uniquement quand il y a problème, quand "ça ne marche pas". Pourtant, ce qui n'est pas conscient lors de l'expérience - qui est pré-réfléchi*, selon les termes de P. Vermersch - peut rétrospectivement le devenir. L'activité réflexive permet ainsi de faire passer du pré-réfléchi au réfléchi. Pour ce faire, il faut solliciter une capacité particulière de la conscience qui est son activité réflexive, celle qui consiste à retrouver, par la mémoire concrète, un moment passé, puis à l'évoquer pour en décrire les multiples aspects. Cette activité ne correspond pas à une « réflexion » dans le sens que nous donnons habituellement à ce terme (l'activité cognitive que nous mettons en œuvre pour traiter des données déjà présentes),

25

VERMERSCH (P.), *L'entretien d'explicitation*, Editions E.S.F., Paris, 1994.

mais à un *réfléchissement**, acte mental permettant, comme dans l'exemple de la passe en rugby, de décrire une situation passée. Le réfléchissement est une sorte d'effet de miroir dans lequel on voit mentalement se dérouler le 'film' de l'expérience passée. Il s'agit là, exclusivement, d'une description dont la *fonction première est de s'informer*.

Si un expert de l'explicitation de l'expérience m'accompagne, après un moment, j'entre dans ce que P. Vermersch nomme une « évocation » de l'action. Des images concrètes de ce moment vécu se forment dans ma tête, élaborant progressivement le scénario de ce qui s'est passé, cela dans deux directions : selon la chronologie des événements et leur succession ; et, dans en même temps, selon les différentes couches de l'expérience. La première direction consiste en une « fragmentation » du vécu, la seconde en son « déploiement ». Suivant le cours de ce double processus **de recueil de données subjectives**, j'élabore petit à petit un « film » précis de ce moment, me donnant les informations dont j'ai besoin pour analyser, sur des données fiables, la situation.

La mémoire concrète

Parmi les différents types de mémoire ayant été mis à jour, il en existe un qui fonctionne en permanence, qui inscrit en nous ce qui provient de nos expériences, sans exiger d'effort particulier de mémorisation. Cette mémoire est dite également corporelle, ou intuitive, **pour souligner qu'elle sollicite d'abord le corps et les sens**. Elle est constitutive du fait même de vivre, puisque le corps, par ses tissus doués de sensibilité, est en contact permanent avec ce qui se vit (même si l'on n'en a pas conscience). C'est une mémoire qui fonctionne, pour reprendre un terme de la phénoménologie, de façon "passive", sans que nous ayons à faire un effort conscient, comme cela est le cas dans une activité de mémorisation délibérée. La faire fonctionner demande un acte de rappel qui permet, par l'éveil sensoriel de ce qui a été antérieurement vécu, de revivre en images mentales ce qui était présent, mais non conscient, lors de ce moment. Cet acte de rappel conduisant à l'évocation est inhabituel : tout comme la mémorisation se fait de façon passive, la restitution "se donne" de façon passive. **Plutôt que de faire l'effort de se souvenir**, il faut "laisser venir" les données qui émergent au fur et à mesure. Ceci implique une compétence particulière qui s'apprend facilement, et dont un enseignant d'EPS pourrait favoriser le développement.

Reprenons l'exemple de la passe manquée en rugby. Si j'en ai l'expertise, ou bien que l'on me guide dans l'évocation, après un moment de vide, l'image de la scène commencera à se constituer : je verrai la sortie de balle très rapide, très « propre » de la mêlée, plein centre du terrain sur la ligne des 22 mètres adverses, sa transmission sans bavure au demi d'ouverture. Je me verrai me dire que là, c'est une occasion en or, un cas d'école, qu'il suffira de l'écartier sur l'aile rapidement. Je sentirai l'arrière venir par derrière s'intercaler entre l'ailier et moi, créant le surnombre ; j'entendrai le bruit de ses foulées qui montent à ma hauteur. « C'est du tout cuit » m'entendrai-je me dire.

Je me verrai alors recevoir la balle du demi, une passe sèche et précise ; j'en sentirai le cuir un peu humide et mes mains en contrôler l'ovale. Et là ce sera clair : je me verrai, au lieu de la transmettre immédiatement à l'arrière venu à ma hauteur, au-delà de toute logique, jeter un regard rapide à l'intérieur, faire une foulée de plus et donner la balle ; je me verrai alors transmettre sans regarder ce qui avait changé dans ce temps très bref à l'extérieur. Je verrai alors qu'un des défenseurs, anticipant la passe, a fermé la circulation de balle vers l'extérieur, et que, tellement obnubilé par le schéma de départ, alors que j'avais senti sa présence sans le voir, et malgré ma foulée de trop, j'étais malgré tout allé au bout de ce que j'avais projeté. Je sentirai alors comme un éclair happer la balle, entre mon partenaire et moi, mon corps se raidir de consternation et d'impuissance. Et là, je comprendrai l'erreur de jeu : une conjonction

de raisons faite d'un excès d'anticipation, d'un manque de prise d'information, et d'une hésitation à mener une action dans sa cohérence jusqu'au bout (la foulée de trop et le regard « de sécurité » à l'intérieur).

EN RESUME

- *L'expérience est ce qui nous est le plus familier, puisqu'elle est, par ses différentes couches, constitutive de notre vécu.*
- *Pour autant, elle ne nous est pas ou peu connue, le cours de nos actions se déroulant, en général, dans une conscience très diffuse du vécu subjectif.*
- *Cependant, les données non conscientes au moment de l'expérience peuvent être ultérieurement réfléchies, grâce à une activité particulière de la conscience : le réfléchissement.*

LA SENSIBILITE, MOYEN D'INFORMATION

Si, comme nous venons de le voir, nous pouvons prendre conscience rétrospectivement de données qui étaient « pré-réfléchies » lors de l'expérience, grâce au réfléchissement, peut-on devenir plus sensible à l'ensemble de ces données au moment même de l'action ? Peut-on opérer un réfléchissement en action ? Peut-on affiner sa sensibilité aux données sensorielles qui accompagnent toute expérience corporelle afin de mieux respecter les possibilités de son corps ?

Le corps est doté de très nombreux récepteurs qui laissent dans le corps des traces sensorielles. Celles-ci nous informent de la qualité de notre contact avec le monde, de celle de nos gestes. Prenons, comme exemple, un étirement des muscles ischio-jambiers. Assis au sol, les jambes tendues, inclinons le buste en avant et dirigeons nos mains vers les pieds, cherchant à étirer ces muscles, souvent rétractés. Généralement, nous projetons notre attention vers le dépassement de ce que nous savons faire, le corps docile serviteur se projetant également au-delà de ses possibilités ; répondant à l'étirement, de façon réflexe, les muscles se contractent, produisant un pic de sensations (une douleur), sur lequel nous appliquons de nouveaux étirements, etc. Pourrait-on néanmoins réaliser ce même exercice *en écoutant* son corps et ses afférences sensorielles ? Pourrait-on se respecter davantage en restant dans les limites sensorielles de ce que le corps est capable de réaliser, *maintenant* ?

Le modèle psycho-phénoménologique* de la conscience proposé par P. Vermersch peut être éclairant. Il fait en effet apparaître des relations très puissantes entre ses différentes composantes (procédures, sensations, activité de l'attention, langage interne, croyances, valeurs). En particulier, l'activité de l'attention (ce qu'elle prend comme objet, son mode de saisie) oriente celle de la structure corporelle, l'implique dans des procédures plus ou moins adaptées, et engendre un faisceau sensoriel s'échelonnant selon un axe de plus ou moins grande aisance. Par exemple, lors de l'étirement, chercher à dépasser la limite de ses pieds dès le début du mouvement, est une focalisation attentionnelle particulière qui projette hors du présent ; elle provoque une bouffée sensorielle, perçue sous forme de tension. Egalement, placer le corps dans une posture de départ et chercher à le guider dans la succession des mouvements censés provoquer l'étirement, est une focalisation attentionnelle provoquant un contrôle a priori du geste, perceptible, avant tout déplacement du buste, dans des tensions.

En revanche, il est possible de réaliser ce geste d'étirement en restant à l'écoute, à chaque instant, de l'évolution des sensations du corps, celui-ci assurant une régulation à la mesure de ce que chacun est capable de produire, dans l'état de souplesse où il se trouve, *actuellement*. Il faut simplement pour cela réaliser *deux actes mentaux* inhabituels : d'abord tourner l'attention vers le déroulement de l'action (et non son résultat), puis la mettre dans une modalité d'écoute (et non de contrôle) de ce qui est en train de se passer. Ce faisant, on se rend attentif à ce qui parvient du corps. Il est important de noter que ce n'est pas le corps que

l'on cherche à rendre sensible, mais le *rapport que l'on a à lui*. Au lieu que l'attention soit tournée contre lui, *elle s'adoucit pour s'y rendre sensible*. Micro-temporellement, au lieu de fonctionner avant le geste pour le contrôler, l'activité attentionnelle se déplace juste après, pour le moduler. P. Vermersch dit que l'attention passe d'un statut de « juge » qui censure à celui de « témoin » bienveillant. Ainsi, se mettre dans une écoute sensorielle fine de l'expérience permet de moduler l'activité de l'attention, *afin de minimiser les contrôles désorganisateur qu'elle exerce sur le corps*. Pratiquement, cela consiste, si l'on retrouve l'exemple de l'étirement, à incliner *doucement* son buste vers l'avant en restant, au fur et à mesure du mouvement, sensible aux sensations d'étirement. Il me faut rester attentif pour rester en-deçà d'un seuil de douleur, **qui est un signal tout à fait juste que je ne respecte plus mon corps**. Dans ce cas, je ne cherche ni à me dépasser, ni à me corriger, je reste présent à ce qui se passe, au plus près de mes possibilités de souplesse du moment. **Ainsi, un travail peut se faire sans violence, en préservant le plaisir que délivre naturellement la mise en jeu du corps, si on respecte ses possibilités du moment.**

EN RESUME

- *Il est possible d'améliorer sa conscience proprioceptive de l'action en inscrivant l'attention dans le déroulement du geste et **surtout**, en la plaçant en position d'écoute.*
- *Ce faisant, on accroît sa sensibilité à la plus ou moins bonne adaptation du corps à la tâche, compte tenu de ses compétences du moment, ce qui garantit le respect de l'intégrité du corps.*

CROYANCES, VALEURS ET ACTIVITE ATTENTIONNELLE

Les croyances et les valeurs sont des éléments constitutifs de l'expérience. Celles-ci donnent du sens aux projets, orientent la motivation ainsi que l'activité attentionnelle de chacun. En cela, elles prédéterminent fortement l'activité procédurale, la façon de nous y prendre pour réaliser une tâche, qui en est la conséquence.

Beaucoup de croyances et de valeurs sont limitantes, en ce qu'elles viennent projeter une certaine vision du monde et de ce qu'il *faut* faire pour être efficace, avant même que le corps, qui est doté de capacités auto-adaptatives, n'ait pris la mesure de ce qui est juste nécessaire de produire pour réaliser une tâche. F. Varela²⁶ montre comment grâce à ses caractéristiques sensibles, et en interaction avec le milieu, tout organisme vivant construit conjointement son propre monde, et son mode de relation avec lui. Par son inscription sensible dans l'environnement, l'organisme, nous dit F. Varela, « éacte » son adaptation, c'est à dire construit sensoriellement les conditions de son adaptation optimale dans le monde.

A l'inverse, réaliser une action, telle qu'on pense qu'elle devrait être réalisée, dans le déni des informations proprioceptives de l'expérience, nous fait perdre le puissant moyen de régulation qu'est l'écoute attentive de nos sensations. Par exemple, chercher à s'étirer sans prendre en compte les limites sensorielles de notre souplesse du moment, est un mode de fonctionnement « aveugle » qui se manifestera, un jour ou l'autre, par des pathologies myo-articulaires (tendinites, arthrose, etc.). De ce fait, pédagogiquement, il s'agira d'éduquer l'écoute de ce qui émerge du corps pour que, chacun à son niveau, trouve l'adaptation momentanée qui lui convienne. Mais les croyances et les valeurs agissent directement sur l'attention, en amenant à focaliser sur une idée prédéterminée de ce qui doit être réalisé et/ou de la façon dont cela doit se faire. D'une certaine façon, elles tendent à mettre l'attention dans une position de « blocage », limitant l'émergence du geste adapté, ainsi que l'illustre l'exemple

²⁶ VARELA (F.), THOMPSON (E.), ROSH (E.), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, Paris, 1993.

suisant.

« Ne pas couler... » ou comment une croyance empêche d'apprendre le dos crawlé

Il s'agit d'une étudiante qui est incapable de nager plus de 10 mètres, en dos crawlé, bien que nageant la brasse avec une bonne flottaison ventrale. Sur le dos, sa flottaison est très déficiente ; le corps, oblique dans l'eau, s'enfonce irrémédiablement et ses bras essaient, sans succès, de maintenir un équilibre précaire. Après lui avoir proposé d'évoquer cette expérience, elle identifie des tensions dans la nuque et le bas du dos. Plus tard, je l'invite à s'intéresser à **ce qui la préoccupe** au moment où elles apparaissent et là, elle me dit que pour elle, « il s'agit de ne pas couler » et qu'elle fait des efforts « en gonflant le ventre et en le poussant vers le haut ». On le voit, une croyance naïve associée à une image (celle du ballon), plus une focalisation sur le résultat (ne pas couler en poussant le ventre vers le haut), provoque une désorganisation du corps. S'appliquant des représentations sans ancrage dans l'expérience, elle inhibe la capacité naturelle qu'a le corps de flotter, que, par ailleurs, elle maîtrise parfaitement en nage ventrale. Le schéma est simple : sa croyance la conduit à se focaliser sur des procédures sans lien avec son expérience corporelle immédiate. Effectivement, après lui avoir demandé de se mettre à l'écoute de l'eau et de son contact à elle, sans chercher à agir ni sur elle ni sur le corps, la portance de l'eau naturellement lui accorde son soutien. Débarrassé des tensions nées de représentations erronées, son corps détendu, flotte parfaitement. Lui reste à accepter ce curieux paradoxe qu'en se focalisant moins sur soi, c'est plus efficace et plus agréable (il s'agit là d'un cas singulier de "flow" lors duquel une efficacité accrue s'accompagne d'une impression sensorielle "flottante", associée à une moindre concentration). La question est, de ce fait, d'accepter de lâcher-prise avec les croyances et les focalisations attentionnelles qui viennent altérer la capacité auto-adaptative de l'organisme et perturbent la modulation de l'action par écoute de l'expérience sensorielle.

EN RESUME

- *Les croyances et les valeurs orientent directement l'activité attentionnelle et la mise en œuvre de procédures.*
- *Projetant le sujet dans l'action, elles peuvent inhiber les possibilités auto-adaptatives du corps et développent incoordinations, maladresses, tensions.*
- *Selon cette conception, l'aide pédagogique porte prioritairement sur le guidage de l'élève vers une meilleure prise en compte de la dimension sensorielle de l'expérience.*

AVOIR UNE INTENTION TOUT EN MAINTENANT UNE ATTENTION OUVERTE : LA CLEF DE L'EFFICACITE TECHNIQUE

Dans les exemples présentés plus haut, nous avons vu de quelle façon, par excès de contrôle anticipé, nous inhibons les capacités d'adaptation de l'organisme, induisant bien involontairement incoordinations, maladresses et tensions²⁷. Il est important d'insister sur ce point : ce n'est pas le corps qui est responsable d'une mauvaise adaptation gestuelle, c'est le rapport qu'on a à lui. Ceci déplace considérablement l'interprétation que l'on peut faire des difficultés motrices, des excès de tensions en particulier : elles ne sont pas le problème, *elles ne sont qu'une information juste d'un rapport à soi-même déficient*. De nombreuses pratiques corporelles, parmi elles les techniques somatiques*, s'intéressent, à partir de la mise en jeu du corps, à la modification de l'attention qu'on lui porte. L'élève apprend à moduler son atten-

²⁷ GAILLARD (J.), *Expérience sensorielle et apprentissage. Approche psycho-phénoménologique*, L'Harmattan, Paris, 2004.

tion, à la placer en écoute sensible de ce qui lui parvient lors de l'action, le principe fondateur étant que le geste est d'autant plus juste qu'il se réalise sur fond sensoriel très discret. N'est-ce pas le principe même de la "bonne" technique, d'être économique, permettant efficacité optimale sur fond sensoriel de facilité ?

Les techniques somatiques

Le terme de techniques somatiques regroupe un ensemble de pratiques corporelles dont le dénominateur commun est de développer l'écoute du corps, afin d'agir de la façon la plus économique possible. Il s'agit de formes de 'gymnastiques' visant à vivre dans un meilleur rapport à soi-même, dans un souci de respect de soi et de santé : **par exemple**, la gymnastique Feldenkrais, la Technique FM Alexander, le Trager, la Gymnastique holistique²⁸. Plutôt que d'agir sur le corps pour chercher à le transformer, l'objectif des techniques somatiques est d'écouter la proprioception corporelle pour changer le rapport que l'on a à lui. Autrement dit, plutôt que de chercher à contrôler le corps, *je lui donne la parole*; ce faisant, je l'écoute et calibre mes gestes en fonction de ce que je sens de lui, la règle d'or étant que "moins je sens", dit autrement plus la proprioception est diffuse, meilleure est l'adaptation. Ainsi, le geste juste se construit sur la base d'une diminution des informations proprioceptives qui me parviennent du corps. Nous retrouvons là le paradoxe du 'flow'.

Chaque fois que l'élève gagne en sensibilité attentionnelle, chaque fois, son corps gagne en aisance, en efficacité, en justesse, en puissance, en disponibilité. Ainsi l'élève développe une compétence générale, une attitude dans le rapport à son corps qui peut-être transférée à toute pratique, lui permettant de se mettre en action de façon respectueuse de lui-même. Pour ce faire, il lui faut apprendre à préserver une intention d'apprentissage, tout en gardant une attention ouverte à ce qui se passe au fur et à mesure de son activité. Il lui faut développer une compétence de volonté persévérante mais bienveillante, à l'écoute de l'expérience, bien différente du volontarisme forcené qui cherche à faire plier le corps à l'ordre technique.

Ainsi, ce n'est pas la technique qui est responsable des difficultés d'apprentissage, c'est la façon dont on positionne l'élève pour se l'approprier. En particulier, le faire se focaliser sur ce qu'il devrait réussir à faire, de préférence rapidement, plutôt que de tourner son attention vers ce qui se déroule lors de l'apprentissage, même s'il ne sait pas encore le faire, est un moyen efficace pour le mettre en échec. Est-ce que les APS, dans leur variété, pourraient devenir, en prenant des orientations pédagogiques particulières, le point de départ de la construction de cette compétence transversale à partir de laquelle l'élève affine la prise en compte de la dimension sensorielle de son expérience ? Si l'on admet que cet objectif est concevable, de quelle nature devrait être la pratique de ces APS, pour les élèves ? Qu'est-ce que cela supposerait en termes de méthode, mais aussi d'attitude pédagogique, de la part de l'enseignant ?

EN RESUME

- *Les tensions, les incoordinations lors d'un apprentissage sont une information juste d'une activité de l'attention désordonnée.*
- *Maintenir une intention tout en restant présent au vécu de ce qui est en train de se passer, sans se focaliser sur le résultat, est la clef d'un apprentissage harmonieux et progressif.*
- *La technique n'est pas, en soi, responsable des difficultés d'apprentissage; c'est le fait de vouloir se l'approprier rapidement qui crée le désordre adaptatif.*

²⁸

Pour plus d'informations, consulter le site : www.education-somatique.ca

LA TECHNIQUE ENSEIGNEE A PARTIR DE LA SENSIBILITE : REPERES POUR UNE ATTITUDE D'ENSEIGNEMENT EN EPS

Comment un professeur de technique somatique permet-il à l'élève de se mettre à l'écoute attentive de son expérience ? Deux principes-clefs orientent sa méthode et son attitude, qui pourraient inspirer l'intervention des professeurs d'EPS. En premier lieu, *il ramène l'attention de l'élève au présent de l'action*, à ce qui est train de se passer, tout en l'invitant à repérer les conditions et les procédures lors desquelles cela est plus facile pour lui. Régulièrement, il éveille son attention, l'invite à recueillir les données de l'expérience, stimule sa vigilance sensible. Ainsi, l'élève découvre peu à peu, en s'informant de sa sensorialité, les conditions d'un meilleur ajustement, et d'une aisance accrue, lesquels témoignent d'un apprentissage. Ensuite, il invite l'élève à tenter des procédures, des façons de s'y prendre multiples, même celles qui peuvent sembler peu pertinentes, l'engageant dans un rapport plus *ludique* à lui-même. Essayer "pour voir", tout en restant engagé dans l'intention d'apprendre, et sensible à ce que cela produit. Ce faisant, il évite que l'élève se focalise sur une procédure exclusive, s'entête dans une direction, ou dirige son attention sur ce qu'il *devrait* produire. Tout simplement : il le ramène à la conscience de son expérience, lui apprenant à se re-connaître, et ce faisant à développer une capacité à nommer ce qui vient de lui. Par exemple, il invitera les élèves à remettre en cause leur position de départ, à trouver celle où ils se sentent le mieux, à ne pas insister, à suivre les lignes de mouvement où ils se sentent bien, à apprécier les moments où le geste est plus facile, à défocaliser leur attention du corps quand des tensions apparaissent, à jouer avec des procédures apparemment sans intérêt, à rester présents à tout ce que signale leur corps en termes de résistances et de tensions, ou à l'inverse, d'aisance et de détente. Il saura également accorder du temps aux élèves, sachant rappeler qu'un apprentissage n'est pas immédiat, peut être long ; il les encouragera à se tromper en gardant néanmoins en permanence la conscience sensible de ce qui se passe dans l'organisation de leur corps. Pas d'urgence, mais un plein engagement dans la présence sensible aux effets sensoriels de leurs actes. Ainsi, un professeur de gymnastique Feldenkrais* peut guider des élèves, une séance entière, dans la découverte de la mobilité de leur bassin et de sa connexion, par la colonne vertébrale, avec la tête.

Quelles incidences pourraient avoir une importation des principes issus de ces pratiques sur l'enseignement en EPS ? Reprenons l'exemple de l'étirement des muscles ischio-jambiers (**Assis au sol, jambes allongées, fléchir le tronc vers l'avant**). L'enseignant devra amener l'élève à *défocaliser son attention du souci de se dépasser*, à se mettre à l'écoute de ce que produit sensoriellement chaque mouvement, à rester grâce à cette sensibilité, en deçà du seuil d'un étirement douloureux, mais aussi à explorer différentes procédures et leurs effets sensoriels. Par exemple, tirer violemment les épaules vers l'avant en inversant la courbure lombaire ne produit pas les mêmes effets sensoriels que d'incliner progressivement la ligne du tronc à partir de l'articulation coxo-fémorale, tout en respectant les courbures vertébrales. Dans ce cas, le mouvement est beaucoup plus aisé, agréable ; l'information sensorielle indique alors à l'élève qu'il met son corps en activité, dans le respect de sa physiologie et de ce qu'il est capable de faire. Il ne travaille alors plus sur le corps, mais *à partir de lui*. Méthodologiquement, au lieu d'exhorter les élèves à "tenir" le plus longtemps possible, à dépasser le seuil de douleur, plutôt que d'imposer des "séries" et des répétitions fixées arbitrairement, l'enseignant pèsera les mots de la consigne qui feront mettre les élèves en activité. Ce sera par exemple, pour ce même exercice: «Vous allez chercher la façon de vous y prendre, permettant d'étirer les muscles arrières de vos cuisses. Prenez le temps de chercher différentes façons de le faire ; repérez celles qui vous donnent le plus de facilité ; veillez à rester toujours en deçà d'un seuil de douleur supportable. Nous prendrons un temps, ensuite, pour mettre des mots sur vos expériences. » Pendant le temps de recherche, l'enseignant rappelle aux uns et autres qu'il faut

rester curieux, remettre en cause certaines positions, se mettre à l'écoute des zones corporelles où apparaissent des tensions, ne pas insister, interrompre le mouvement si celles-ci persistent ; il stimulera la sensibilité des élèves en les invitant à rester à l'écoute des sensations qui accompagnent leurs essais ; il réactivera l'attention de ceux qui abandonnent trop vite, il tempêrera l'excès de volontarisme de ceux qui brutalisent leur corps. Puis, après un temps de recherche suffisant, il regroupera les élèves pour mener un travail de réfléchissement de leur expérience. Il lui faut là encore peser ses mots pour permettre à la mémoire concrète de fonctionner : « Je vous invite à tourner votre attention vers un moment où vous sentiez que ça allait mieux, où c'était plus facile, plus ample, plus léger. Prenez le temps, ne faites pas d'effort, laissez venir. Nous prendrons un moment d'échange ensuite ». S'en suit une phase de parole permettant de porter en conscience, pour ceux qui le veulent, certains effets sensoriels, certaines façons de s'y prendre ; *à partir de ces données expérientielles*, des mises en relation peuvent se faire, permettant de dégager de façon active les procédures les mieux adaptées (par exemple, fléchir la ligne du buste progressivement vers l'avant, accepter une légère flexion des genoux), et de repérer celles qui engendrent des tensions. La séance s'organise ainsi à partir d'allers et retours entre expérience et verbalisations.

Suivant cette démarche, qui valorise un processus intuitif, un apprentissage technique émerge, se stabilise, sans violence. Bien évidemment, le repérage et la stabilisation des procédures les plus justes demandent de reprendre l'exercice, de tenter de nouvelles procédures, d'affiner l'écoute, de progresser dans l'expertise de rendre compte des données de l'expérience. Ce travail s'inscrit donc nécessairement dans la durée et exige de la persévérance, sans urgence ni volontarisme. Mais aussi, au-delà d'apprentissages techniques particuliers, les élèves développeront, au fil des séances, une nouvelle attitude dans le rapport à eux-mêmes : s'écouter en agissant, respecter leur corps. Ils développeront également un autre rapport à l'apprentissage, les faisant s'intéresser expérientiellement à ce qu'ils font, et les amenant à se défocaliser de l'exigence d'un résultat rapide et de son corollaire, la peur de l'échec. Ils apprendront à se tourner vers le présent de leur activité, modulant leurs gestes en restant au plus près des informations sensorielles de leur corps. Ainsi, sollicités dans la prise de conscience de leurs expériences, au travers de la pratique de la multiplicité des APS, les élèves peuvent développer un rapport à eux-mêmes les rendant sensibles à leurs possibilités et limites corporelles, c'est à dire respectueux de leur corps. Nous rejoignons ici un objectif de santé qui est bien celui des finalités transversales de l'EPS en matière de développement d'une "culture corporelle" chez les élèves, mais également d'autonomie, puisque la mise en mots des expériences n'est rien d'autre que l'exercice de la capacité à se « nommer soi-même ».

Enfin, au niveau de l'attitude, l'enseignant doit composer avec deux exigences apparemment contradictoires : être ferme sur le respect des cadres de fonctionnement (entre autres, même s'il est libre de ses essais, l'élève est dans l'obligation de le faire, et d'agir dans les limites du cadre posé), tout en incitant l'élève à explorer librement la situation didactique et l'expérience dans laquelle elle l'engage. Pour ce faire, il lui faut apprendre à se défocaliser lui-même du souci de voir les élèves être rapidement efficaces, pour s'intéresser pleinement à leurs expériences présentes en train de se faire et aux données qu'ils en rapportent, surtout lorsqu'elles accompagnent des difficultés d'apprentissage. S'intéresser d'abord aux erreurs et aux difficultés des élèves devient de ce fait le coeur de l'intervention pédagogique. N'est-ce pas le sens même de la pédagogie (le pédagogue étant celui qui conduit les enfants) que de s'intéresser en priorité à celui qui apprend, plutôt qu'à ce qui doit être appris?

EN RESUME

- *Deux principes clefs assurent des conditions propices à l'apprentissage : être présent au vécu de l'action, et dégager par une écoute sensible les procédures les plus adéquates.*
- *Il convient en EPS de proposer à l'élève des situations qui fassent sens pour*

lui, de l'inciter à tenter des procédures multiples, puis à mettre des mots sur ses vécus.
· L'enseignant doit mettre en place des "cadres de pratique" précis tout en donnant aux élèves toute liberté de mener des expériences de leur point de vue, et "lâcher prise" avec son désir de les voir réussir rapidement.

Lexique:

Activité réflexive : mouvement particulier de la pensée qui permet de se tourner vers une expérience passée, pour la revivre mentalement et en réaliser de possibles prises de conscience.

Feldenkrais* : **Technique dite "somatique", du nom de son fondateur, Moshe Feldenkrais (1904-1984), fondée sur une multiplicité de petits exercices de coordinations, permettant de développer un rapport ludique à son corps.**

Flow : état paradoxal lors duquel une performance exceptionnelle est réalisée, alors que l'attention paraît flotter et que les impressions sensorielles sont très diffuses, comme si tout se passait "tout seul", sans effort ni contrôle.

Mémoire concrète (ou intuitive ou passive) : mémorisation sans effort mental des traces de l'expérience, pour la plupart pré-réfléchies.

Modèle psycho-phénoménologique : **Approche cognitive de la subjectivité créée par P Vermersch, cherchant à décrire finement l'expérience, telle qu'elle apparaît au sujet.**

Pré-réfléchi : caractéristique de la plupart des données de l'expérience qui sont non conscientes, mais qui, grâce à l'activité réflexive, peuvent le devenir.

Proprioception : sens qui, par des récepteurs situés dans le corps (muscles, tendons, articulations) informent de nos mouvements, leurs directions, leur vitesse, leur amplitude, ainsi que de leur qualité, de leur plus ou moins bon ajustement au monde.

Réfléchissement : acte mental initial de la prise de conscience et de l'élaboration des représentations, qui correspond à une **collecte d'informations présentes, mais non conscientes lors de l'action.**

Sens extéroceptifs : sens (au nombre de cinq : vue, odorat, ouïe, goût, toucher) qui informent des caractéristiques du monde extérieur dans lequel nous vivons.

Sensibilité : **Capacité qu'a l'humain d'être affecté par ses sens, des variations de ses états internes et de celles de l'environnement.**

Techniques somatiques : ensemble de pratiques corporelles qui développent, à partir de l'écoute du corps, un rapport plus économique au mouvement.

Vision positiviste : **doctrine limitant la connaissance aux seules données objectives et quantifiables de l'expérience, les données subjectives étant, selon elle, non fiables.**

Questions :

- Quels sont les éléments constitutifs de l'expérience?
- Comment peut-on rendre conscientes des données pré-réfléchies lors de l'expérience ? Essayez vous-même de le faire à propos d'un moment que vous avez vécu.
- Quelles relations entretiennent les représentations et croyances avec les procédures et l'activité attentionnelle ? Illustrez ces relations dans une activité de votre choix.
- En quoi l'attention sensible que l'on porte à ses sensations permet-elle de développer le respect de soi et de viser la compétence n°5 de la composante culturelle de l'EPS au lycée : « Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi » ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'attitude pédagogique permettant à l'élève d'apprendre en restant à l'écoute de ses sensations? Imaginez un scénario que vous la mettriez en œuvre, à partir de la course en durée par exemple.²⁹

²⁹ Docteur en sciences de l'éducation, membre du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), qualifiée formatrice aux techniques d'explicitation, elle anime, entre autre, des groupes d'analyse et d'échange de pratiques et forme des animateurs d'analyse de pratique.