

---

## Enseignement du yoga et apprentissages sensoriels : comment l'expérience des étudiants novices peut-elle guider l'élaboration d'une forme scolaire de pratique ?

*Yoga schooling in Physical Education and sensory Learning : How can the practitioner's experience guide the development of a school practice ?*

**Aline Paintendre et Mary Schirrer**

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/8222>

DOI : 10.4000/ejrieps.8222

ISSN : 2105-0821

**Éditeur**

ELLIADD

**Édition imprimée**

Pagination : 34-68

**Référence électronique**

Aline Paintendre et Mary Schirrer, « Enseignement du yoga et apprentissages sensoriels : comment l'expérience des étudiants novices peut-elle guider l'élaboration d'une forme scolaire de pratique ? », *eJRIEPS* [En ligne], 51 | 2022, mis en ligne le 01 juillet 2022, consulté le 08 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/8222> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8222>

---



Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Enseignement du yoga et apprentissages sensoriels : comment l'expérience des étudiants novices peut-elle guider l'élaboration d'une forme scolaire de pratique ?

Aline Paintendre\* & Mary Schirrer\*\*

\* Laboratoire Performance, Santé, Métrologie, Société, UR7507, Université de Reims Champagne-Ardenne, France.

\*\* Laboratoire Interdisciplinaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication, UR2310, Université de Lorraine, France.

### Résumé

*Cet article présente une analyse de l'activité d'étudiants engagés dans une séquence d'apprentissage de yoga à partir de la forme scolaire de pratique proposée par le législateur en EPS, en continuité du processus d'occidentalisation de cette pratique corporelle. En référence au cadre du cours d'action (Theureau, 2006), il s'agit d'éclairer les apprentissages notamment sensoriels des pratiquants, et plus précisément de rendre compte de la place et la nature des sensations corporelles ressenties et interprétées. Des entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec deux étudiants engagés dans une séquence de six leçons de yoga. L'analyse du vécu des pratiquants révèle leurs préoccupations, éléments pris en compte et connaissances construites et actualisées, en relation avec les choix didactiques de l'intervenant. Lors de la pratique du yoga, les étudiants sont avant tout préoccupés par la bonne exécution de la posture, par l'écoute de leurs sensations et par l'optimisation du confort postural. La quête d'une qualité posturale se structure par l'écoute de son corps et par la construction de connaissances sur son corps, à partir de sensations tant intéroceptives que relatives à la kinesthésie corporelle. Ces résultats invitent à une réflexion sur l'accompagnement et le temps nécessaire à la construction de compétences perceptives et sensibles lors de la pratique des postures, afin notamment d'agir au plus près de ses possibilités corporelles.*

Mots clés : yoga, forme scolaire de pratique, compétence perceptive et sensible, éducation physique et sportive, éducation et apprentissages sensoriels.

*Yoga schooling in Physical Education and sensory Learning: How can the practitioner's experience guide the development of a school practice?*

### *Summary*

*This article presents an analysis of the activity of students engaged in a yoga learning sequence based on the school form of practice proposed by the legislator in Physical Education, in continuity with the process of westernization of this practice. With reference to the framework of the course of action (Theureau, 2006), the aim is to shed light on the learning process, particularly the sensory learning of the practitioners, and more precisely to give an account of the place and the nature of the body sensations felt and interpreted. Self-confrontation interviews were conducted with two students engaged in a sequence of six yoga lessons. The analysis of the practitioners' experiences reveals their concerns, commitments and updated and constructed knowledge, in interaction with the didactic choices of the teacher. In the yoga activity, students are concerned by the good execution of the posture, by listening to their sensations and by optimizing postural comfort. The quest for postural quality is structured by listening to one's body and by building knowledge about one's body, based on both interoceptive sensations and sensations related to kinesthesia. These results invite to consider the supervision by teachers and the time necessary for the construction of perceptive and sensitive competences during the practice of postures, in order to act as close as possible to one's body possibilities.*

Key words: yoga, form of school practice, perceptual and sensitive competence, physical education, sensory education and learning.

### **Introduction**

La scolarisation du yoga en Éducation Physique et Sportive (EPS) au sein du lycée général et technologique (LGT) (MEN, 2019a) est désormais officielle. Cette mise en forme scolaire du yoga s'inscrit dans la continuité de son développement dans nos sociétés occidentales. Désormais, la quête occidentale yogique relative à une exploration de son corps par une « transcendance intime » (Tardan-Masquelier, 2002) s'invite à l'école, visant notamment à initier les élèves au développement d'une acuité perceptive (Paintendre, Schirrer et Andrieu, 2019) pour « construire durablement sa santé », « percevoir et [d'] interpréter des sensations » ou encore mieux se connaître (MEN, 2019a).

Se pose alors la question de la construction d'une Forme Scolaire de Pratique (FSP) du yoga qui serait porteuse d'un fond et d'invariants culturels, dans un environnement sociétal où se côtoient aussi diverses modalités de pratique (Iyengar (2003), Ashtanga, Sivananda Yoga, etc.). La pratique du yoga en milieu scolaire et universitaire permettrait-elle de construire de nouvelles compétences, sensorielles et perceptives, pour des élèves/étudiants agissant mais aussi ressentant ? Au cours de cet article, nous questionnerons le développement d'une culture corporelle qui accorde une place à l'intime et aux sens des pratiquants par la pratique du yoga. Puis nous nous attacherons à explorer les apprentissages de novices en yoga par un accès à leur expérience sensorielle à partir du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006) en nous appuyant sur l'objet théorique du « cours d'expérience ». En effet, il nous semble que la connaissance de l'expérience des étudiants dans cette pratique (Huet et Gal-Petitfaux, 2011) peut aider à la construction d'une FSP du yoga. In fine, il s'agit de discuter des pratiques d'enseignement possibles au regard de l'activité des étudiants (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013) dans cette pratique nouvellement intégrée en EPS.

## **1. Synthèse de littérature et question de recherche**

### **1.1. Développement et occidentalisation du yoga**

Le yoga se développe dans les sociétés occidentales à partir des années 1960, traduisant le désir d'une nouvelle quête du soi (Hoyez, 2014). Aujourd'hui, la massification du yoga, et plus encore, sa démocratisation, est indéniable, même si les chiffres sont difficiles à produire (éclatement des formes de yoga, des fédérations, des modalités de pratiques allant de l'association de village, à la salle de forme ou à la pratique personnelle appuyée par une application mobile). Ainsi, la diversité des espaces de pratique côtoie une multiplicité de formes de pratique (Iyengar, Ashtanga, Sivananda Yoga, etc.). À ce processus de développement d'une pratique corporelle pour soi s'ajoute également l'enjeu d'une pratique d'accompagnement d'autres activités physiques. Par exemple, de nombreux apnéistes s'adonnent au yoga afin d'améliorer leurs performances : amélioration de la souplesse de la cage thoracique, meilleure gestion de son souffle, lâcher prise et détente corporelle, développement de la conscience corporelle afin de mieux identifier les signaux fugaces de l'hypoxie (Schirrer, 2018).

Cependant, les attentes des pratiquants d'une partie de l'Occident semblent graviter autour du désir de (re)découverte du soi, pour « renouer avec son propre corps (...) [et] goûter à la sensation brute » (Tardan-Masquelier, 2002) et cela passe par un apprentissage sur son

corps. Ainsi, le pratiquant cherche à « se mettre à l'écoute du corps lui-même » (Katsiki, 2015), à se « tourner vers l'intérieur » afin d'unir corps et esprit (Iyengar, 2003) et *in fine* accéder à un état de bien-être corporel. Ysé Tardan-Masquelier (2002), historienne et spécialiste de l'hindouisme, explique que cela se traduit sous une forme de « transcendance intime » où l'exploration de l'espace corps (Hoyez, 2014) permet d'appréhender ses sensations corporelles internes selon sa propre grille de lecture (Katsiki, 2015) : « Une sorte d'outil de connaissance de soi (...) pour que l'on puisse mesurer, en le retrouvant, les variations qu'il peut y avoir dans notre corps, les fluctuations de soi d'un jour à l'autre, (...) » (*Ibid.*).

En yoga, Anne-Cécile Hoyez (2014), spécialisée en géographie, révèle comment le corps est source d'exploration par le yogi. Elle s'intéresse au corps du yogi contemporain qu'elle juge « prétexte » et « réceptacle des effets de la pratique du yoga ». L'espace corps en tant que plus petite entité géographique (Longhurst, 1994) devient un territoire sensoriel à explorer par le prisme des sensations corporelles puisque dans la pratique du yoga « le ressenti s'accroît, s'affine avec une attention totalement impliquée, engagée dans certains centres corporels » (Ferrerro, 2013). En effet, une « grille de lecture » personnelle du « schéma corporel » s'élabore avec une « géométrie » variable conduisant le yogi à percevoir des « variations » et « nuances » de son espace corps (Katsiki, 2015), « en atteignant les plus petits recoins du corps. (...) » (Iyengar, 2003).

## **1.2. Une approche holiste et sensible du corps par la pratique du yoga : exemple d'une forme scolaire en EPS**

Par la pratique du yoga, un nouveau rapport au corps est suggéré (Schirrer et Paintendre, 2017) où « le yoga, permet[trait] (...) d'exploiter un espace personnel », un « espace intérieur » (Hoyez, 2014) tel un lieu de connexions mental-corps par la pratique des « āsanas » et des techniques de « prānāyāma » (Iyengar, 2003). En sanskrit, āsana signifie tenir le corps (Iyengar, 2003). « Ces postures sont réalisées dans un compromis entre l'effort, la fermeté (sthira) et le confort, l'aisance (sukha). » (MEN, 2019b). La fermeté de la posture, par une forme de stabilité installée et l'impression d'un effort qui cesse lors d'une pratique régulière (Iyengar, 2003), contribue à atteindre l'union du corps, du mental et de l'âme. Chaque famille d'āsana (debout, assises, avant, torsions, arrière, inversées) a une fonction pour la santé du corps. De manière générale, les bienfaits estimés par la pratique régulière des āsanas sont pluriels (réduction et suppression des tensions et des douleurs musculaires et articulaires, apaisement du mental, amélioration du sommeil et des capacités

de concentration, etc.). Prānāyāma correspond au contrôle du souffle pour aboutir à un calme mental et à la tranquillité nerveuse. En sanskrit « prānā » signifie air, souffle, énergie vitale et « āyāma » signifie expansion en longueur, largeur et volume. Par les techniques de prānāyāma, la cage thoracique gagne en « expansion en longueur, largeur et volume » (Iyengar, 2003). Rendre le souffle profond, le contrôler et le rythmer sont les principes de prānāyāma pour contribuer à une meilleure concentration des pratiquants. L'état de concentration recherché lors de ces techniques d'āsana et de prānāyāma oriente le yogi vers une exploration interne des mouvements de son corps (Bois et Austry, 2007) à partir de la perception sensorielle.

La scolarisation du yoga en EPS semble s'inscrire dans une dynamique d'ouverture de l'EPS à de « nouvelles cultures corporelles », dont le monde du sensible et des « techniques de conscience de soi » (Chenault, Hamard, Hilpron et Grison, 2013). Le yoga participe de ce groupe d'activités en lien avec le développement et l'entretien de soi (comme la musculation ou le step en Champ d'Apprentissage n°5 (CA5)) dont la finalité consiste à amener les élèves à apprendre à développer leurs ressources et à s'entretenir, et finalement à construire un ensemble de savoir-faire perceptifs (Paintendre, *et al.*, 2019 ; Schirrer et Paintendre, 2017). Le document ressource yoga – CA5 précise à ce titre : « Le but du yoga est la cessation de l'agitation du mental. Le problème abordé est donc celui de l'orientation du mental, de son apaisement en canalisant les perturbations afin de contribuer à l'émergence d'un esprit clair. » (MEN, 2019b). Pour ce faire, les techniques d'āsana et de prānāyāma sont particulièrement employées et par l'exercice des premières, le pratiquant serait plus à-même de s'installer dans une pratique de contrôle du souffle (prānāyāma) (Iyengar, 2003). En effet, la FSP, dans le document ressource proposé sur le site Eduscol, énonce de « s'investir dans un travail sur le plan physique (āsana), dans un travail sur le plan respiratoire (prānāyāma), voire dans un travail mental de concentration (dharana) ou de méditation (dhyana). » (MEN, 2019b).

Le législateur semble vouloir composer avec une définition des modalités de pratique qui respectent l'origine, les enjeux culturels et la finalité de cette pratique corporelle. En effet, on peut encore lire dans le document d'accompagnement destiné aux enseignants d'EPS que « la mise en œuvre d'un yoga scolaire ne doit pas trahir le yoga ancestral mais en permettre la divulgation. Sa transmission devrait se développer dans un processus d'adaptation qui ne touche que les modalités et pas le fond. » (MEN, 2019b). Par ailleurs, en conformité avec l'objectif de la discipline « de construire durablement sa santé » et notamment pour que « en développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives

et psychosociales, il [l'élève] améliore son bien-être » (MEN, 2019a), il s'agirait par l'introduction de la pratique yoga d'asseoir au cœur des interventions pédagogiques l'activité d'un élève holiste (Paintendre, Terré et Gottsmann, 2021), soit pris dans son entièreté (Vanpouille, 2013). Plus précisément, afin de favoriser le « développement et l'entretien de soi » relatif au CA5, la pratique du yoga permettrait d'initier l'élève au cheminement d'une écoute de son corps, pour affiner son acuité perceptive. Ainsi, la visée est aussi d'apprendre à « percevoir et [d'] interpréter des sensations » et in fine favoriser une « meilleure connaissance par l'élève de ses possibilités » (MEN, 2019a).

À l'issue d'une séquence d'enseignement en yoga, les élèves doivent être capables de mettre en place une séance autonome composée des différents types de travaux (āsana, prānāyāma, dharana et dhyana). Il s'agit de constituer un projet personnel en adéquation avec leurs ressources pour une atteinte du capacitaire (Paintendre et Andrieu, 2015 ; Paintendre et Bischoff, 2015, soit une réduction de l'interstice entre les possibilités du corps vivant et ce qui est vécu et ressenti par le pratiquant. La quête du capacitaire se traduit par une recherche d'une meilleure adéquation de ses capacités perçues lors de l'activité corporelle avec ses capacités corporelles réelles.

### **1.3. Expérience et sensations corporelles en yoga : vers des apprentissages de son corps ?**

L'expérience représente l'interface entre le monde extérieur et le monde intérieur (Barberousse, 1999) du sujet qui l'éprouve. « Elle est subjectivement vécue, et le corps est pleinement constitutif de cette expérience. (...) Ce caractère subjectif de l'expérience lui confère un caractère privé, ce qui ne la rend accessible que du point de vue du sujet » (Huet et Gal-Petitfaux, 2011). En effet, une expérience établit le premier contact avec l'environnement, son monde et l'intimité la plus profonde, ce qui renvoie à des façons d'être au monde, de le percevoir, d'y agir et de le transformer, sans négliger que chaque sujet est doté d'une histoire et d'une culture (Faure, 2011). L'expérience représente « une dimension essentielle » (Barberousse, 1999) de la vie humaine (Nagel, 1987) avec l'action et la pensée. Oscillant entre passivité et activité, elle est néanmoins toujours « féconde », dans le sens où elle est le point d'ancrage de transformations et d'apprentissage (Barberousse, 1999). Dans une perspective phénoménologique, une expérience corporelle est éprouvée par l'acteur (Barberousse, 1999) et incarnée (Merleau-Ponty, 1945 ; Varela, 1989). Un pratiquant éprouve et expérimente (Héas, 2013) son expérience corporelle par la mise en jeu de son corps. En EPS, les élèves vivent de multiples expériences corporelles au sein

des différentes APSA. « La dimension vécue de toute expérience est en effet inséparable de l'engagement corporel, moteur, perceptif et émotionnel de la personne » (Huet et Gal-Petitfaux, 2011). La qualité de l'expérience corporelle ou qualia (Dokic, 2000) est l'expression du caractère phénoménal de l'expérience (Merleau-Ponty, 1945) et se rapporte à un ensemble de perceptions sensorielles, signifiant notre relation avec notre propre corps. Nous retiendrons que toute expérience corporelle impacte celui qui la vit par des modifications internes ressenties par le sujet et que cette expérience du corps est toujours le fruit d'un nouvel apprentissage, d'une transformation, d'un changement, porteur de nouvelles potentialités (Paintendre et Andrieu, 2015). « Chacun peut évoquer des ressentis liés à cet engagement corporel : modifications de l'état du corps (élévation de la température, sudation), sensations d'effort, sentiment de difficulté ou, au contraire, de relâchement, d'aisance dans le geste, de bien-être. Lorsque ces ressentis s'accompagnent pour l'individu de connaissances nouvelles, sur soi ou sur son environnement, et que s'opère une transformation de ses ressources, nous pouvons alors parler d'expérience corporelle » (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p.11). En effet, la perception sensorielle est immanente à l'expérience corporelle de l'acteur et les sensations du corps, première strate du corps vécu (Straus, 2000), par leur opacité (Cizeron et Huet, 2011 ; Sève et Terré, 2016) mais aussi leur intensité (Schirrer et Paintendre, 2017), guident chacun dans une lecture toujours renouvelée de son activité. Selon Damasio, « sentir n'est pas percevoir ; sentir ne revient pas à construire un « modèle » (...) sentir est la forme la plus élémentaire de la cognition » (2021). La perception est une « exploration active », « une action simulée » (Berthoz, 2013, p.15) qui renvoie à ce qui est perçu de la sensation et résulte de l'interprétation que nous faisons à partir de la sensation « en réglant la sensibilité, en combinant les messages » (*Ibid.*). Les perceptions corporelles sont infinies (Leibniz, 1990) et la qualité perceptive dépend de l'attention portée aux sensations corporelles. Des « connaissances sensibles » (Barberousse, 1999) sont alors construites et actualisées au fil des expériences vécues par un recalibrage (Pijpers, Oudjans, et Baker, 2007) qui (re)structure le répertoire esthésiologique (Shusterman, 2009) ou référentiel perceptif du pratiquant (Da Silva, 2013). Ce processus itératif se réalise pendant l'action et certaines sensations (Farb *et al.*, 2015) permettent l'auto-ajustement du pratiquant « en faisant respecter les exigences de l'homéostasie » (Damasio, 2021). Ainsi, la focalisation que l'on opère dans sa pratique pour être à l'affût des informations sensorielles (Gaillard, 2011) permet au pratiquant d'ajuster son comportement, d'anticiper des conséquences de l'action et de réguler son engagement (Paintendre, Schirrer et Sève, 2020). C'est ce que nous



appelons savoir-faire perceptif, soit la « capacité à écouter et interpréter les sensations qui émanent de son corps, dans un dessein d'adaptation à l'environnement et/ou de meilleure gestion de son capital corporel » (Schirrer et Paintendre, 2017 ; Paintendre et *al.*, 2019).

Il est actuellement bien admis que nos cinq sens, extéroceptifs, captant des stimulations de contact (toucher, goût) ou des stimulations de source distante du corps (vision, audition, olfaction) ne suffisent pas à rendre compte de l'activité sensorielle humaine. La sensibilité interne ou endogène est couramment distinguée en intéroception et proprioception. Bien que cette distinction puisse être contestée (Simondon, 2015), elle nous sera très utile afin d'appréhender l'expérience corporelle des pratiquants.

En neurosciences, l'intéroception fait référence à la perception du corps à partir des sensations internes du sujet (Ceunen, Vlaeyen, et Van Diest, 2016 ; Craig, 2004). Ces sensations intéroceptives renvoient à l'ensemble des informations viscérales (Farb, Segal, et Anderson, 2012 ; Craig, 2003) (sensation de l'air qui passe dans la trachée, sensation des battements du cœur, sensation de l'activité sanguine au niveau des tempes, sensation de nœuds ou gargouillis au niveau des intestins, etc.) et seraient des modulateurs de l'état du corps perçu. De plus, cette « capacité perceptuelle » mise en tension avec une évaluation cognitive des états corporels aide au maintien de l'homéostasie (Gu et Fitzgerald, 2014 ; Craig, 2013 ; Herbert et Pollatos, 2012 ; Paulus, 2007) et à la prise de décision : « Dans la mesure où une personne est sensible aux signaux intéroceptifs, ces signaux guident la prise de décision (Dunn *et al.*, 2010). ».

La proprioception est relative aux sensations corporelles internes ciblées dans les muscles et articulations. Elle contribue à informer le sujet quant à la posture et la position de ses segments du corps dans l'espace par l'intermédiaire de différents capteurs (fuseaux neuromusculaires, récepteurs de Golgi, récepteurs articulaires). Nous pouvons à présent envisager la kinesthésie ou « sens du mouvement » (perception de l'ouverture de l'angle bras-tronc, perception de la vitesse de déplacement de sa jambe vers l'arrière, perception d'alignement corporel lors de la réalisation d'une posture, sensation de degré de contraction musculaire). Ce sens du mouvement repose sur la proprioception, le système vestibulaire et la vision. Il résulte de la « coopération de plusieurs capteurs et exige que le cerveau reconstruise le mouvement du corps et de l'environnement de façon cohérente » (Berthoz, 2013, p. 11). Finalement, la littérature montre surtout un modèle tri-dimensionnel, avec extéroception, proprioception, intéroception. Ce modèle est parfois contesté. C'est une façon de rendre compte de la réalité. Au cours de cet article, nous mobiliserons

essentiellement les notions d'intéroception et de kinesthésie pour rendre compte du registre sensoriel de l'expérience des pratiquants en yoga.

Dans la pratique du yoga Iyengar, Katsiki (2015) explique à propos de l'exploration corporelle : « je vois beaucoup plus sensiblement les endroits où mon corps s'écarte de cette géométrie (...) ». En effet, par la pratique répétée des āsana, le yogi entre dans « un état de perméabilité : on dirige l'attention vers un seul endroit, on fait un focus, ce qui élabore une perception très fine ». Elle expose toutefois la complexité de ce processus d'attention sensorielle avant d'être en plein état de dhyāna (concentration). En effet, « focaliser l'attention sur un point est difficile, l'attention résiste à la fixation (dans le quotidien, on n'exerce qu'une attention multidirectionnelle). Mais comme répéter une posture plusieurs fois est très dur, on s'accroche à une information. C'est ce qu'on appelle la « concentration sur un point », un processus qui permet de créer une sorte de porosité, parce qu'on s'accroche à une information en désactivant les autres : c'est à ce moment-là que je peux agir sur l'intelligence installée avec une nouvelle information. » (p.13).

Pour les neurosciences, lors de la pratique des activités contemplatives telle que le yoga « deux sens complémentaires émergent : la présence, sa connexion au moment et l'agence, sa capacité à effectuer des changements » (Farb et al., 2015), considérés comme des éléments fondamentaux pour déterminer le sentiment de bien-être d'une personne (Seth, Suzuki et Critchley, 2011). Pour favoriser ce focus attentionnel, le pratiquant devra être en mesure de se concentrer sur des signaux intéroceptifs spécifiques, l'engageant sans doute à ignorer d'autres signaux (Pollatos et al., 2005).

En EPS, les lycéens engagés dans des pratiques de développement de soi (step, musculation, course en durée, natation en durée, relaxation, yoga) sont invités à verbaliser leurs ressentis, par un travail de focalisation sur leurs sensations corporelles internes. Le terme « ressenti » renvoie ici à la capacité d'une personne à se rendre attentive à ses sensations internes. Différents travaux menés en EPS et dans certaines activités physiques se sont intéressés aux sensations corporelles dans les activités step (Paintendre et al., 2019 ; Paintendre et al., 2020) et apnée (Schirrer, 2018) et ont montré que le pratiquant construit lors de son expérience corporelle des connaissances sur son corps, à partir de la perception de sensations internes (Gaillard, 2011 ; Gaillard, 2002). À partir d'approches ethnographique, psycho-phénoménologique ou encore en neurosciences, ils montrent comment les pratiquants engagent des processus d'exploration et de construction d'une « cartographie sensorielle » (Wathelet, 2013), d'une « géographie sensible » et singulière (Paintendre et al., 2019 ; Sayeux, 2015 ; Schirrer, 2015). Nous avons pu montrer lors d'une

étude dans l'activité step (Paintendre et *al.*, 2019) comment le lycéen, par une focalisation sur ses ressentis, parvient à « éprouver des sensations » (MEN, 2019a) et à améliorer cette exploration interne de son corps : augmentation du nombre de sensations perçues, localisation plus fine des sensations dans l'espace corps, graduation de l'intensité des sensations sur une échelle personnelle (Paintendre et *al.*, 2019 ; Paintendre, 2020).

### **1.5. Problématique et question de recherche**

C'est une nouvelle culture du corps qui se développe en EPS en lien avec la vague de responsabilisation et d'individualisation qui traverse les politiques publiques de santé (Andrieu, 2012 ; Vrancken et Macquet, 2006) mais aussi avec ce besoin de reconnexion avec son propre corps d'une partie de la société occidentale (Andrieu, 2017 ; Schirrer, 2015). Les différents travaux sur les sensations, savoir-faire perceptifs et compétences perceptives en témoignent (Paintendre et *al.*, 2020), tout comme l'évolution des programmes EPS et des concours de l'enseignement de l'EPS avec des thématiques comme « artistique et sensible », ou encore à l'agrégation externe « sensations, perceptions et langage ».

Lors de la pratique du yoga dans un contexte scolaire/universitaire, quelle place occupent les sensations corporelles des pratiquants dans leurs apprentissages ? Structurent-ils des connaissances sur leur corps (Vanpouille, 2013) à partir de leurs ressentis ? Est-ce que les techniques d'āsanas à l'échelle d'une séquence d'enseignement permettent aux pratiquants d'explorer leur corps, et d'interpréter leurs sensations pour réguler leur pratique personnelle ?

Cette étude cherche à comprendre comment des pratiquants débutants engagés dans une FSP en yoga apprennent. Il s'agit d'identifier la nature de leur engagement, les éléments pris en compte lors de la réalisation des postures et s'ils construisent des apprentissages sensoriels, en nous référant à leur vécu, pour proposer des pistes d'accompagnement aux professionnels de l'Éducation Physique et Sportive.

Nous avons analysé l'activité d'étudiants en Licence 1 en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) dans le cadre de leur pratique en yoga. Tous novices en yoga, ils ont vécu une séquence d'apprentissage en semestre 1 qui s'inscrit dans la FSP proposée par le législateur (MEN, 2019b). Intégrée récemment dans les programmes de lycée (MEN, 2019a), nous n'avons pas identifié de terrains d'étude en établissement scolaire qui proposaient une séquence d'enseignement complète en yoga.

## 2. Cadre théorique du cours d'action

Notre méthodologie d'étude s'appuie sur le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2006, 2010) qui a été exploité dans diverses études sur l'activité des élèves (Saury et al., 2013). Nous nous sommes appuyées sur l'objet théorique du « *cours d'expérience* » qui exprime l'activité telle qu'elle est vécue par l'acteur « selon un grain très fin, et en particulier (...) ses détails sensoriels et émotionnels » (Theureau, 2010, p. 299). En effet, l'activité de l'acteur est en partie révélée par une description de son expérience, à un niveau qualifié de mimable, « montrable, commentable et racontable » (Theureau, 2006, p.59). Celui-ci peut rendre compte de son activité par plusieurs biais, où la parole tient un rôle essentiel mais non exclusif. Les traces de la conscience préreflexive (Theureau, 2006) retranscrites par le verbatim permettent d'accéder à une partie de l'activité de la personne non pas par l'intermédiaire d'un observateur externe mais « d'un acteur de l'intérieur » (Theureau, 2010) et de reconstruire le flux d'intentions, de perceptions, d'émotions, d'interprétations et de sensations correspondant à une fraction du vécu de son activité (Saury et al., 2013). Ce flux peut être restructuré par une analyse sémiologique de l'activité (Peirce, 1978). En effet, le cadre sémiologique identifie l'activité humaine comme une succession de signes, « l'homme pense et agit par signes » (Peirce, 1978) dans un flux discontinu. « L'expérience est discontinue. Un moment de conscience surgit, semble demeurer un instant, puis se dissipe pour être remplacé par le suivant (Varela et al., 1993). Les unités du cours d'expérience rendent compte de cette discontinuité. Chaque unité représente un signe dit hexadique dans la mesure où il est constitué de six composantes (Theureau, 2006) » (Terré, Saury et Sève, 2013). Les six catégories du signe hexadique contribuent par leur description à retracer l'activité de l'acteur de son point de vue, par ce qui est significatif pour lui (Tableau I). Le cours d'expérience est constitué de l'enchaînement d'unités du cours d'expérience. Elles permettent de rendre compte d'une fraction de l'activité qui est montrée, racontée ou commentée par l'acteur (Unité élémentaire du cours d'action (U)), des préoccupations de l'acteur (Engagement (E)), de ses attentes (Actualité potentielle (A)), des connaissances mobilisées (Référentiel (S)) et construites (Interprétant (I)), des éléments pris en compte pour agir (Représentamen (R)), au cours de périodes d'activité. Les différentes unités permettent de caractériser des phénomènes d'apprentissage. Le cours d'expérience est reconstruit sur la base de différentes données : des données objectives (traces de l'activité de l'acteur tels que des enregistrements audiovisuels, des prises de notes, etc.) et subjectives (verbalisations recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation au cours

desquels l'acteur, confronté à l'enregistrement audiovisuel de son activité, est invité à la commenter sans la rationaliser).

Lors de la pratique du yoga, l'engagement de l'acteur ouvre un ensemble de préoccupations (E) qui délimite des attentes particulières (A) et pouvant donner lieu à la mobilisation et l'actualisation de connaissances passées (S). À partir de cette structure, un ensemble de possibilités d'actions, focalisations, interprétations, etc. peut s'ouvrir (U), compte-tenu de ce qui est significatif pour l'acteur (R) et pouvant donner lieu à la construction, la validation ou l'invalidation de connaissances (I).

Tableau I : Signe hexadique n°7, Leçon n°6, Côte

<b>U</b>	Les yeux qui se ferment en sirsasana
<b>R</b>	Les tensions du corps
<b>E</b>	Calmer le corps et enlever les tensions en pensant à autre chose
<b>A</b>	NR
<b>S</b>	Le temps passe plus vite si on pense à autre chose comme en salle de sport En sport collectif, le souffle est différent qu'en yoga Peu de sommeil la veille
<b>I</b>	Se calmer dans la posture sirsasana peut prendre du temps Dans sirsasana, la fermeture des yeux permet de ne plus penser à ce qui est fait Avec une respiration lente et forte, le souffle calme s'installe Sirsasana donne une impression de s'endormir quand on ferme les yeux et se détend Les sensations aux épaules et nuque disparaissent

Pour répondre à notre objet d'étude relatif à la place des sensations corporelles pour un étudiant novice lors d'une FSP en yoga, nous nous focalisons principalement sur ses préoccupations (E), la nature des éléments qu'il prend en compte pour agir (R), ainsi que la nature des connaissances qu'il a construites et actualisées (I). En effet, nous cherchons à documenter le registre sensoriel de l'expérience des pratiquants (Vors et Gal-Petitfaux, 2014) et identifier s'ils apprennent de leur corps lors de la réalisation des différentes postures. Si l'un des objectifs de la pratique du yoga réside dans une exploration interne de son corps, est-ce que les pratiquants ont des préoccupations (E) d'exploration de soi par une écoute des sensations corporelles ? Lors des différentes postures, les informations sensorielles sont-elles des éléments significatifs (R) pour l'acteur ? L'expérience du pratiquant contribue-t-elle à la construction, la validation ou l'invalidation de connaissances sur son corps par les sensations corporelles (I) ?

### 3. Méthodologie de recherche

#### 3.1. Participants et situations observées

Nous avons réalisé notre étude au sein d'un groupe de 25 étudiants volontaires et débutants en yoga de Licence 1 en STAPS lors d'une séquence d'apprentissage de six leçons. Au cours de leur parcours de formation, ils avaient déjà vécu au moins une séquence d'enseignement dans le CA5 en lycée. Tous ces étudiants ont un vécu sportif relativement conséquent depuis leur plus jeune âge, pratiquent le football et disposent de qualités physiques notamment de vitesse, de force et d'explosivité. Nous proposons des résultats à partir de deux études de cas Côme et Alban (les prénoms ont été modifiés), qui accompagnent leur pratique du football d'un travail de musculation régulier.

Au cours de cette séquence, la forme de yoga enseignée appartient à la famille du Hatha Yoga, très proche du yoga Iyengar (2003), se concluant systématiquement par un travail de *prānāyāma* (respiration). L'enseignante a proposé une intervention qui repose sur l'usage des programmes EPS au lycée (Tableau II), avec notamment une entrée par le thème « *Se stimuler* » et des stratégies d'enseignement structurées pour se focaliser sur les Attendus de Fin de Lycée (AFL) 1 et 2 relatifs à la nature des choix de paramètres d'entraînement et la capacité de s'entraîner pour développer ses ressources et s'entretenir. Son intervention s'est organisée autour de la démonstration, du guidage des pratiquants, et de régulations relatives à la posture adéquate par l'usage d'un matériel adapté (briques, sangles, couvertures, chaises). L'enjeu était de proposer progressivement un accompagnement individualisé des étudiants autour de la réalisation de la posture, du matériel et des paramètres utilisés ainsi que des questionnements et invitations à l'écoute de leurs ressentis lors de la pratique.

Tableau II : Yoga en CA5 – à partir du document ressource Eduscol

<p>L'activité physique yoga s'organise autour de trois thèmes de travail que l'étudiant expérimente pour en choisir un :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'apaiser</li> <li>2. Se stimuler</li> <li>3. S'équilibrer</li> </ol> <p>Elle a pour visée de construire trois types d'attendus de fin de lycée (AFL) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AFL1 : " S'engager pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel, en faisant des choix de paramètres d'entraînement cohérents avec le thème retenu."</li> <li>• AFL2 : "S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction des effets recherchés."</li> <li>• AFL3 : "Coopérer pour faire progresser."</li> </ul>
--

## eJRIEPS 51 Juillet 2022

Les étudiants doivent apprendre à concevoir leur propre séance personnelle en yoga, à analyser leur pratique ainsi qu'à moduler et réguler leur projet de pratique pour atteindre les effets recherchés selon le thème choisi. L'AFL 2 engage l'élève dans une démarche d'écoute de son corps pour être en mesure de concevoir et réguler sa pratique personnelle au plus près de ses possibilités. En effet, « *les postures réalisées, les sensations et ressentis éprouvés permettent à l'élève d'ajuster sa pratique de séance en séance par rapport à son projet* » (MEN, 2019b). Pour ce faire, la séquence d'enseignement (Tableau III) s'articule autour de l'apprentissage de différentes postures (debout, couché sur le dos, inversé, couché sur le ventre, assis, d'ouverture, de fermeture, de torsion, d'ouverture latérale, d'équilibre) ; de différentes techniques de réalisation de ces postures : dynamique (la posture est réalisée sur un ou deux cycles respiratoires), statique (la posture est maintenue sur plusieurs cycles respiratoires), mixte (la posture est réalisée sur un mode dynamique puis progressivement statique) ou encore enchaînée (les postures se succèdent sur un mode dynamique) ; et enfin de l'emploi de différents paramètres (exemple: ordre des postures, entrées et sorties de postures, contre-postures, nombre de répétitions et de cycles respiratoires ou encore travail de prānāyāma).

Tableau III : Contenus des trois leçons support des entretiens

Leçon 1	<p><i>Objectifs</i> : Focalisation sur ancrage au sol et ouvertures des deux chaînes scapulaire et pelvienne (AFL2)</p> <p><i>Contenus</i> : Les postures debout : travail approfondi de tadāsana (posture de la montagne et utthita trikonāsana (posture du triangle) ;</p> <p><i>Organisation</i> : Diversification de modalités de pratique des postures par l'usage du matériel (briques, sangles, tapis, couvertures, chaises) et de l'environnement (mur).</p> <p><i>Attendus de leçon</i> : Se focaliser sur ses sensations corporelles par l'emploi de la respiration et identifier un état de relâchement dans la posture malgré l'effort et l'inconfort perçus.</p>
Leçon 3	<p><i>Objectifs</i> : Focalisation sur ouverture scapulaire et chaîne abdominale pour s'équilibrer (AFL1 et 2)</p> <p><i>Contenus</i> : Postures inversées : travail approfondi de sirsāsana (posture sur la tête) et halāsana (posture de la charrue) ;</p> <p><i>Organisation</i> : Diversification de modalités de pratique des postures par l'usage du matériel (briques, sangles, tapis, couvertures, chaises), de l'environnement (mur) et des pairs (aide à l'installation dans la posture).</p> <p><i>Attendus de leçon</i> : Se focaliser sur ses sensations corporelles par l'emploi de la respiration et identifier un état de relâchement dans la posture malgré l'effort et la situation renversée inhabituelle.</p>

Leçon 6	<p><i>Objectifs</i> : Réalisation en autonomie de sa séquence de yoga d'une durée de 45' à 1 heure. Intégration d'un travail de prānāyāma en fin de séquence d'une durée maximale de 15'.</p> <p><i>Organisation</i> : La séquence de pratique est structurée et représentative des différentes familles d'āsana (proche de la formulation du législateur en CA5)</p> <p><i>Attendus de leçon</i> : Être capable de proposer un usage adéquat du matériel, de l'environnement. L'utilisation des pairs pour l'installation est conseillée. Se focaliser sur ses sensations corporelles pour moduler sa séance en cours si nécessaire, et pour accueillir les bienfaits de la posture. Se référer en autonomie sur son cahier d'entraînement/fiche de ressentis.</p>
---------	---

### 3.2. Recueil des données

Nous avons observé le déroulement des leçons et l'activité des pratiquants lors de l'ensemble de la séquence, et tenu un cahier d'observation. Nous avons utilisé une caméra positionnée pour une visualisation du groupe en plan large, afin de recueillir diverses traces audiovisuelles de l'activité des pratiquants. Cette caméra, que nous qualifions de prise de vue en troisième personne (Paintendre, 2017) est relative au regard de l'observateur extérieur à l'activité de l'acteur. Cette caméra a été branchée en continu dans les leçons qui servaient de support à l'autoconfrontation.

Des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010) d'une durée moyenne de 45 minutes ont été réalisés à l'issue des leçons 1, 3 et 6 (réalisation autonome de la séance personnelle) pour étudier l'évolution des préoccupations, éléments pris en compte et connaissances des pratiquants au cours de la séquence (pour plus de détails, voir Paintendre et *al.*, 2019 et Paintendre, Schirrer, et Sève, 2020). Ces entretiens se sont appuyés sur de courtes séquences de pratique (5 à 7 minutes), exclusivement lors d'un travail d'une à deux postures debout et inversées. La fiche de séance personnelle construite par l'enseignante et renseignée par les pratiquants dans le cadre de la leçon 6 (ordre et nature des postures, aménagements, paramètres de la forme scolaire de pratique yoga, analyse de pratique personnelle) a été mobilisée lors des entretiens par les pratiquants pour les aider à exprimer leur vécu.

L'objectif des entretiens est de recueillir des données permettant de documenter les composantes du signe afin de reconstruire le cours d'expérience du pratiquant. L'identification des composantes des signes hexadiques a été conduite à partir d'une analyse simultanée des données d'observation et d'entretien. La conduite de l'entretien d'autoconfrontation s'est organisée de sorte à documenter l'ensemble des éléments du signe, bien que les préoccupations, éléments pris en compte et connaissances organisaient principalement nos relances. Notre démarche d'affinement du racontable a fait l'objet de questions ouvertes et de relances de fragmentations auprès de l'acteur, « *lorsqu'il se "remet*



*en situation*” au fur et à mesure du déroulement de la vidéo » (Saury et al., 2013). Cette démarche vise à permettre à l’acteur de décrire ses actions (U) (« Qu’est-ce que tu fais, ressens ? »), ses préoccupations (E) (Qu’est-ce que tu cherches à faire ? Quelle est ton intention ?), ce qui « fait choc » (R) (Terré et al., 2013) lors de son activité (« À quoi es-tu attentif ? Que remarques-tu ? »), ce qui est attendu par le pratiquant (A) (« À quoi t’attends-tu ? »), ce sur quoi il s’appuie lors de son activité (S) (« Sur quoi tu t’appuies ici ? »), ce qu’il construit, valide ou invalide au cours de son activité (I) puisque « *L’interprétant rend compte du fait que toute activité s’accompagne d’un apprentissage.* » (Sève, Saury, Theureau, et Durand, 2002) (« Que retiens-tu de tout ceci ? Est-ce que cela t’amène à de nouveaux éléments ? »). Au cours des différentes relances, nous portons attention aux ressentis que l’acteur pourrait décrire et raconter (« Quel est ton ressenti ? Pourrais-tu me décrire cette sensation « grosso modo » et me dire où elle se situe dans ton corps ? »).

### 3.3. Traitement des données

L’ensemble des données (entretiens, enregistrements audio-visuels, fiche de séance personnelle, observations *in situ*) a permis de reconstruire, pour les leçons 1, 3 et 6, le cours d’expérience des pratiquants (Theureau, 2006).

Cinq étapes ont jalonné le traitement des données : 1/ Identification des récits réduits à partir de l’analyse des données d’entretien d’autoconfrontation ; 2/ Synchronisation des récits réduits avec les observations du chercheur ; 3/ Reconstruction des signes hexadiques ; 4/ Etiquetage et catégorisation des préoccupations (Engagement), éléments pris en compte (Représentamen) et connaissances construites (Interprétant) des deux pratiquants. 5/ Quantification des étiquetages et identification de la part des catégorisations des préoccupations (Engagement), éléments pris en compte (Représentamen) et connaissances construites (Interprétant) des deux pratiquants pour chacune des leçons.

À partir du verbatim issu des entretiens, une identification des unités du cours d’expérience a été opérée par écoute des enregistrements des entretiens et lecture du suivi de notes, et retranscription. Toutes les unités d’expérience ont été repérées à l’initiative de l’acteur lors de la visualisation de l’enregistrement audiovisuel. Elles ont permis de construire les récits réduits. Notre seconde étape a été de synchroniser le volet « description de l’activité du sujet » (volet 1) qui correspond à une exposition objective de ce qui est observable par le chercheur lors des moments significatifs relevés par les étudiants, avec le volet « verbalisations de l’acteur » au cours des entretiens (volet 2). La troisième étape de notre traitement s’organise autour de la reconstitution des signes hexadiques. La plupart des

récits réduits ont été traduits en signes, avec six composantes. La quatrième étape du traitement des données a permis de nous centrer sur les différents types de préoccupations, des éléments pris en compte par les pratiquants ainsi que les connaissances qu'ils ont construites en cours d'activité. À partir de la composition de l'ensemble des signes hexadiques des différents entretiens, nous avons cherché, pour chacun des acteurs, à repérer des similitudes entre les différentes préoccupations, connaissances et éléments pris en compte par les pratiquants. Cette comparaison a donné lieu à l'identification de catégories qui rendent compte de la permanence, en cours de l'activité, de certaines préoccupations, connaissances et éléments pris en compte par les étudiants lors de la pratique des postures.

#### **4. Résultats**

Les résultats sont présentés en quatre temps : 1/ les préoccupations (E) des deux étudiants ; 2/ les éléments significatifs qu'ils ont pris en compte (R) ; 3/ les connaissances qu'ils ont construites et actualisées (I) ; 4/ l'évolution de la pratique des étudiants au fil de la séquence d'enseignement en nous appuyant sur les trois composantes précédentes. Ces résultats permettent de déterminer la place des sensations corporelles perçues lors de la pratique du yoga à l'échelle de la séquence d'enseignement. En effet, ils rendent compte du registre sensoriel de l'expérience des pratiquants en clarifiant s'ils ont pour intention de se focaliser sur leurs sensations corporelles, s'ils construisent et actualisent leurs connaissances à partir de leurs ressentis, et enfin, si ces ressentis sont des éléments pris en compte par les pratiquants lors de la réalisation des postures.

##### **4.1. Préoccupations des pratiquants en yoga**

Trois natures de préoccupations regroupant plusieurs sous-catégories ont été identifiées : exécuter correctement la posture et corriger son placement, écouter son corps et se focaliser sur ses sensations corporelles, et enfin optimiser le rapport inconfort postural-intensité des sensations internes perçues. Le tableau IV représente les trois natures de préoccupations identifiées chez les étudiants et divisées en 14 sous-catégories.

Tableau IV : Classification des préoccupations des pratiquants (E)

<b>Exécuter correctement la posture et corriger son placement</b>	Corriger et ajuster ses segments du corps (membres inférieurs, supérieurs, ceinture pelvienne)
	Écouter et appliquer les consignes de l'enseignante
	Se protéger
	S'équilibrer
	Gérer le matériel pour installer la posture
<b>Ecouter son corps et se focaliser sur ses sensations corporelles</b>	Se focaliser sur les sensations de contractions musculaires des membres supérieurs, inférieurs
	Se focaliser sur les sensations de douleur (différentes zones du corps et natures)
	Se focaliser sur ses sensations respiratoires
	Se relâcher pour accueillir les effets de la posture
<b>Optimiser le rapport inconfort postural-intensité des sensations internes</b>	Réduire ou sortir de l'inconfort postural perçu par les sensations corporelles
	Réduire la puissance de la sensation musculaire (différentes zones du corps)
	Réduire la sensation de chaleur
	Se reposer
	Résister dans la posture et maintenir dans le temps

#### 4.1.1. Exécuter correctement la posture et corriger son placement

Quand les étudiants en yoga avaient des préoccupations relatives à l'exécution correcte de la posture ou la correction de leur placement, ils étaient prioritairement centrés sur une réalisation idoine de la posture (e.g. « *réaliser le geste beaucoup mieux* » (Côme, L1, UE 18), « *pour faire l'exercice correctement* » (Alban, L1, UE6)). Ainsi, ils s'attachaient à écouter et respecter les consignes de l'enseignante (e.g. « *Les bras aussi, je suis focalisé sur tout ce que la prof dit* » (Alban, L3, UE3)). L'enjeu pour eux était de parvenir à effectuer une réalisation motrice optimale en ajustant leur placement corporel en réponse à ce qui est attendu et proposé par l'enseignante (e.g. « *Déjà je veux être positionné correctement donc je mets un peu plus de temps* » (Alban, L6, UE5)) ou encore en s'équilibrant dans la posture (e.g. « *trouver l'équilibre* » (Côme, L6, UE10)).

#### 4.1.2. Ecouter son corps et se focaliser sur ses sensations corporelles

Quand les étudiants présentaient des préoccupations relatives à l'écoute de leur corps, ils se concentraient sur certaines sensations corporelles comme l'état de la contraction de certains groupes musculaires (e.g. « *rendre ma cuisse puissante* » (Alban, L6, UE3)), sur des sensations perçues comme douloureuses et puissantes (e.g. « *je cherche limite la douleur pour être bien placé, même en la cherchant je peux pas* » (Alban, L3, UE9)) ou

## eJRIEPS 51 Juillet 2022

encore sur les sensations respiratoires (e.g. « *Je respirais, j'inspirais, des grosses inspirations et expirations* » (Côme, L3, UE6)). Ils cherchaient à se positionner dans un état d'écoute attentive de certaines zones corporelles en se rendant attentifs à la perception de sensations plurielles allant jusqu'à la quête d'un relâchement pour accueillir les sensations.

### 4.1.3. Optimiser le rapport inconfort postural-intensité des sensations internes

Enfin, les étudiants avaient des engagements liés à l'optimisation du rapport inconfort postural-intensité des sensations internes perçues lors de la réalisation des postures debout et inversées. En effet, lors du maintien de celles-ci, ils étaient prioritairement en quête d'une réduction d'états de tensions perçus en réalisant des mouvements ou en bougeant légèrement dans la posture (e.g. « *mes orteils je les... Je les monte et je les descends puisque j'ai super mal...* » (Alban, L6, UE17)), (e.g. « *Je vais baisser les bras histoire de les dégourdir* » (Alban, L1, UE2)). Parfois, ils recherchaient l'atteinte d'un état de repos lors de la réalisation de postures (e.g. « *J'essaye de tout calmer, tout le corps... Enlever les tensions en pensant à autre chose.* » (Côme, L6, UE7)).

## 4.2. Éléments significatifs pris en compte par les pratiquants

L'enjeu est d'identifier ce qui impacte le pratiquant et ce qu'il prend en compte lors de la réalisation des postures debout et inversées au cours des leçons 1, 3 et 6. Trois types d'éléments pris en compte regroupant plusieurs sous-catégories ont été identifiés : les injonctions et consignes relatives à la posture, la perception des sensations corporelles ou ressentis, et enfin les perceptions kinesthésiques et mouvements du corps. Parmi ces trois types d'éléments significatifs, un ensemble de 14 sous-catégories sont précisées au sein du tableau V. Cette catégorisation s'organise à partir des unités d'expérience révélées lors des entretiens.

Tableau V : Classification des éléments pris en compte par les pratiquants lors de la réalisation des postures

<b>Injonctions/consignes relatives à la posture</b>	Consignes de l'enseignante quant à l'installation, de correction dans la posture ou de retour d'une posture adressée au groupe, à un élève ciblé du groupe ou à l'acteur
	Injonction de l'enseignante quant à la poursuite et maintien du travail engagé
	Interpellation orale, visuelle et consignes d'installation et de correction de posture d'un pair
<b>Perception des sensations corporelles (ressentis)</b>	Absence de ressenti dans une zone du corps
	Sensations respiratoires
	Sensations activité sanguine
	Sensations de chaleur
	Sensations musculaires et articulaires : tête/nuque bras, épaules, doigts et jambes/pieds
	Sensation de fatigue
	Sensations de mal-être, gêne (plus ou moins conséquente et/ou douloureuse) dans une posture
	Sensations toucher
<b>Perceptions kinesthésiques et mouvements du corps</b>	Réalisation aisée ou installation du corps positive dans la posture
	Placement et mouvement du corps
	Sortie de la posture
	Placement de certaines zones du corps : jambes-genoux ; dos

#### 4.2.1. Les injonctions et consignes relatives à la posture

Lors de la réalisation des postures, les injonctions verbales formulées par l'enseignante ou les pairs influencent l'expérience des pratiquants. De plusieurs natures, ces consignes et remarques sont significatives pour Alban et Côme. Par exemple, quand l'enseignante explicite des consignes de correction dans l'installation ou le maintien de la posture envers le pratiquant, un pair ou le groupe entier (e.g. « *la prof a dit plusieurs fois « n'oubliez pas de gagner les rotules » »* (Côme, L1, UE9)) ou quand elle invite à la poursuite de l'effort et au maintien de la posture (e.g. « *Mon cerveau il s'est reconnecté comme ça. Il a entendu « changez de côté » »* (Alban, L1, UE24)). D'autre part, les remarques ou interpellations des pairs influencent l'expérience des élèves, malgré une conception relativement individuelle des postures proposées (e.g. « *Là je monte un peu, il me l'a dit (à propos d'Alban) »* (Côme, L3, UE11)).

#### 4.2.2. La perception des sensations corporelles ou ressentis

À de nombreuses reprises, les sensations corporelles perçues informent les pratiquants dans les différentes postures réalisées. Les sensations extéroceptives gênent rarement les étudiants et sont plutôt relatives au toucher par divers points de contact (e.g. « *là je suis*

*complètement collé au mur !* » (Alban, L6, UE18)). Elles sont liées aux aménagements proposés par l'enseignante lors de la réalisation des postures (posture contre le mur, avec des objets en guise d'aide telle que la brique en liège). Principalement, les sensations intéroceptives influencent l'expérience des pratiquants et s'organisent selon un continuum de perceptions plus ou moins intenses : de sensations fortes et perçues comme très désagréables (e.g. « *ça tire sur ...ça me tue les ischios* » (Alban, L3 UE4)) à des sensations plus anodines et perçues comme ordinaires en pratique physique (e.g. « *là je sentais mes trapèzes contractés* » (Côme, L1, UE3)). Ces sensations renvoient à des natures et des zones plurielles telles que des sensations respiratoires (e.g. « *je le sens et puis c'est plus, là c'est plus poussé je respire pas comme ça d'habitude, on sent qu'on travaille la respiration* » (Alban, L3, UE4)), sanguines (e.g. « *Là je sais que j'ai des fourmis aux bras* » (Alban, L3, UE7)), musculaires et articulaires des membres supérieurs (e.g. « *J'ai toujours mal aux bras là (...) juste biceps (...) Surtout, je le sens* » (Alban, L1, UE11) ; e.g. « *je commence à avoir une grosse douleur dans la nuque quand je me suis rendu compte que mes épaules étaient de nouveau descendues* » (Côme, L6, UE6)), musculaires et articulaires des membres inférieurs (e.g. « *j'avais super mal aux jambes, aux cuisses...Mes cuisses elles étaient cramées là !* » (Alban, L6, UE18)), ou encore des sensations de chaleur (e.g. « *J'ai chaud... Mais particulièrement à la tête. J'ai vraiment chaud, comme si on chauffait juste mon visage !* » (Côme, L6, UE5)).

Enfin, plusieurs sensations intéroceptives diffuses peuvent converger pour une interprétation par les pratiquants d'un état de fatigue générale (e.g. « *Là j'avais beaucoup de mal hein. (...) Puisque j'étais fatigué ! Ouais ben je le sentais* » (Alban, L6, UE10)).

#### 4.2.3. Les perceptions kinesthésiques et mouvements du corps

Lors de la pratique des postures debout et inversées, la perception du schéma corporel à partir des positions et mouvements du corps dans l'espace (dos, jambes, genou, nuque, etc.) représente un ensemble d'éléments pris en compte par les deux étudiants. Il les renseigne quant à la qualité de leur exécution (e.g. « *cette jambe-là qui était pliée alors qu'il fallait la garder droite.* » (Alban, L1, UE13) ; « *Là je penche encore plus* » (Côme, L6, UE4)).

### 4.3. Connaissances construites et actualisées par les étudiants en yoga

Au cours de la séquence d'enseignement, des connaissances émergent et sont validées lors de la réalisation des différentes postures. Le tableau VI expose quatre catégories de connaissances construites dans les postures debout et inversées.

Tableau VI : Classification des connaissances des pratiquants (I)

<b>Connaissances construites par la relation avec l'environnement</b>	Rapport à la consigne pour défocaliser la douleur
	Rapport à la consigne pour optimiser la posture
	Rapport aux éléments externes pour structurer sa posture (matériel, mur, etc.)
<b>Connaissances sur soi : état affectif et émotionnel</b>	Appréciation positive dans la réalisation d'une posture : progrès, sensation de bien-être ou soulagement
	Doute dans ses capacités personnelles et/ou appréciation négative dans la réalisation d'une posture
	Techniques d'optimisation pour l'atteinte d'un état positif dans la posture
	Techniques de modulation du projet d'engagement en relation avec l'état émotionnel
<b>Connaissances sur son corps par les perceptions kinesthésiques</b>	Perception kinesthésique non juste par rapport à l'attendu ou mouvement involontaire, contraint
	Géographie corporelle et kinesthésie questionnée
	Optimisation de la réalisation de la posture
	Positionnement du corps validé et/ou connaissance kinesthésique intégrée
<b>Connaissances sur son corps par la perception des sensations corporelles</b>	Sensations extéroceptives (toucher)
	Sensations musculaires et articulaires membres inférieurs et supérieurs (répertoire étendu)
	Sensations de tensions dans l'ensemble du corps pendant et à l'issue de la posture (répertoire étendu)
	Sensations de chaleur
	Sensations respirations (répertoire étendu)
	Sensations activité sanguine (répertoire étendu)
	Sensation de fatigue
	Appréciation sensorielle corporelle positive dans la réalisation d'une posture
	Absence de sensation

#### 4.3.1. Connaissances construites par la relation avec l'environnement

D'une part, ces connaissances émergent par une attention portée aux consignes et notamment dans l'appropriation progressive des préconisations de l'enseignante pour la réalisation des postures (e.g. « *une fois que la prof me dit « c'est bon » [la posture est bien réalisée], dans ma tête c'est bon là* » (Alban, L1, UE17) ; « *Au moment où la prof me dit « tu es bien droit », après j'avais compris que c'était le geste à faire et du coup, j'ai réalisé le geste à faire. Donc après je savais que j'étais bien droit, et je le sentais aussi dans au niveau...J'ai changé ma position, donc j'ai su après qu'il fallait que je sois dans cette position et pas dans l'autre position comme je l'étais au début* » (Côme, L1, UE12)). Elles sont également construites au cours de certaines interactions (verbales ou non verbales) avec les pairs (e.g. « *Quand Samuel n'est pas devant, je cherche mon point habituel [de fixation pour trouver l'équilibre]. Mais quand il passe devant plusieurs fois, je vais tomber parce qu'il*

*se relève. J'essaye de prendre l'autre point, plus excentré par rapport à ma vision, même s'il est moins intéressant.* » (Côme, L6, UE15)). D'autre part, ces connaissances se structurent par les éléments de l'environnement direct de l'étudiant tels que l'utilisation du mur ou des briques pour réaliser correctement les postures (e.g. « *il faut que les briques soient à côté de mon pied, sinon ça ne marche pas.* » (Alban, L6, UE5)).

#### 4.3.2. Les connaissances sur soi liées à l'état affectif et émotionnel

Elles représentent l'ensemble des connaissances structurées autour de l'état affectif et émotionnel du pratiquant. Elles sont visibles par son appréciation positive lors de la réalisation de la posture (e.g. « *ça minimise les risques en fait, ça me rassure et ça m'a relâché, ça m'a relâché d'un poids* » (Côme, L1, UE8) ; e.g. « *quand je reprends ma respiration, c'est juste la sérénité...sérénité, de voir le point et de, d'être tranquille* » (Côme, L6, UE12)). Certains états émotionnels négatifs organisent aussi les connaissances sur soi lors de la réalisation des postures (e.g. « *je l'ai super mal faite hein ! Mais tout le long ! Tout le long de la pose... Pour moi tout le long, cette posture je l'ai sub... Je n'étais pas content du tout, je n'arrivais pas à me stabiliser* » (Alban, L6, UE10)). De plus, ces connaissances se construisent et s'actualisent également quand les pratiquants cherchent à conserver ou retrouver un état affectif référence dans la posture par des techniques d'optimisation, de maintien ou de modulation de l'engagement physique (e.g. « *je fais une respiration totalement différente, je pense notamment que c'est plutôt une respiration pas comme en sport genre "fuu" "fuu" "fuu"* [souffle fort plusieurs fois de suite] *alors que là je calme, je souffle un peu plus fort et j'ai fermé les yeux longtemps* » (Côme, L6, UE7)).

#### 4.3.3. Les connaissances sur son corps par les perceptions kinesthésiques

Ces connaissances sont structurées autour d'un continuum de validation de la posture et la structuration d'un système de repérage du positionnement des segments dans l'espace. En effet, le pratiquant identifie un écart entre le réalisé et l'attendu, organise un questionnement relatif à sa géographie corporelle (e.g. « *Oui on le sent, on sent qu'on est plus droit en fonction du corps.* » (Côme, L1, UE2)) ou encore identifie des mouvements involontaires (e.g. « *les rotules montées oui ! (...) on ne s'aperçoit même pas que les jambes sont plus puissantes et que la rotule est redescendue* » (Côme, L1, UE9)). Il structure également de nouvelles techniques personnelles d'optimisation de la posture (e.g. « *Oui c'est cool, j'ai bien respiré avant quand on a fait la descente donc je peux descendre plus bas* » (Côme, L3, UE2)) ou encore valide certaines techniques (e.g. « *je sais que pour la prochaine fois,*



*je saurai comment faire, j'ai identifié le geste, la prochaine fois je n'aurais pas spécialement besoin de regarder mon épaule. (...) Oui, je pense que mon cerveau il a gardé ça en tête et il sait à peu près comment faire le geste » (Alban, L1, UE2)).*

4.3.4. Les connaissances sur son corps par la perception des sensations corporelles

Ces connaissances sont structurées et actualisées exclusivement à partir de la perception des sensations corporelles des pratiquants pendant la réalisation de la posture ou à son issue. Parfois, elles sont élaborées à partir des sensations extéroceptives et notamment le toucher (e.g. [à propos du crochetage des pouces] « *Ben j'ai tellement l'habitude de faire ça, que... Quand on voit la différence, ben je pense que c'est la peau qui n'a pas l'habitude d'avoir... D'être titillée comme ça...Je le sens.* » (Côme, L6, UE14)). Prioritairement, les connaissances se construisent à partir de la perception de sensations internes (intéroceptives et proprioceptives) étendues et diverses. En effet, des sensations musculaires et articulaires, assez fines et ciblées dans des zones corporelles précises, et qui reposent sur un continuum de tensions, renseignent par exemple le pratiquant dans la réalisation des postures debout et inversées (e.g. « *la nuque... (...) Je la tiens longtemps et là ça commençait à me faire mal ! Ça me tire* » (Côme, L6, UE9)) tout comme celles de chaleur (e.g. « *j'avais super chaud (...) C'est gênant, je suis pas bien, enfin quand on est comme ça on est pas bien dans son corps...c'est dans tout le corps* » (Alban, L1, UE6)), mais aussi relatives à l'activité sanguine, ou encore respiratoire (e.g. « *je fais une respiration totalement différente, (...) alors que là je calme, je souffle un peu plus fort* » (Côme, L6, UE8)), « *au niveau du nez, les narines qui se dilatent, (..) je l'entends et je le sens* » (Alban, L3, UE4)), et enfin parfois liées à une sensation de fatigue générale. De plus, peu à peu, les pratiquants élaborent des connaissances qui renvoient à de réelles stratégies fondées sur la perception de sensations internes (intéroceptives et proprioceptives) localisées (e.g. « *Plus on ramène les pieds sur la tête plus ça tire au niveau des ischios, je pensais plus aux bras ni à ma tête.* » (Alban, L3, UE8)).

#### **4.4. Evolution de la pratique des étudiants au fil de la séquence d'enseignement**

4.4.1. Des sensations corporelles saillantes dans les expériences des pratiquants

Dans le tableau VII, nous identifions à l'échelle de la séquence d'enseignement ce qui est principalement pris en compte par les pratiquants (analyse quantitative de l'ensemble des signes des différentes leçons) lors de la réalisation des postures debout et inversées, leurs

préoccupations dominantes ainsi que les connaissances principales construites lors de leur pratique.

Tableau VII : Préoccupations (E), éléments pris en compte(R) et connaissances (I) prioritaires d'Alban et Côme

Composantes du signes	Catégories prioritaires dans la séquence d'enseignement	Quantité de E, R ou I
Éléments pris en compte	Perception des sensations corporelles	48 (R) sur 111 (R)
Préoccupations	Exécuter correctement la posture ou corriger son placement	70 (E) sur 125 (E)
Connaissances	Connaissances sur son corps liées à la perception des sensations corporelles	119 (I) sur 286 (I)

Ainsi, un nombre important de préoccupations, d'éléments pris en compte et de connaissances intègrent ou reposent sur les sensations corporelles des deux participants Alban et Côme. En effet, qu'elles soient des éléments significatifs ou leviers à la construction de connaissances sur son corps en yoga, la perception des sensations corporelles anime et imprègne la pratique des étudiants. Au cours de cette séquence, les deux pratiquants sont particulièrement préoccupés par l'exécution des postures et la correction de leur placement du corps dans l'objectif d'une réalisation optimale des postures. Pour ce faire, une écoute de son corps s'installe reposant sur la perception des sensations intéroceptives et relatives à la kinesthésie corporelle.

#### 4.4.2. Une évolution des éléments significatifs pris en compte (R)

Au cours de la première leçon ayant pour objectif le travail de postures debout, Côme et Alban découvrent la pratique du yoga et prennent en compte essentiellement des éléments extérieurs à eux, telles que les consignes et injonctions de l'enseignante (21 (R) sur 45 (R)). En effet, ils sont très attentifs à l'accompagnement de l'enseignante dans l'installation et le maintien des différentes postures, notamment lors de la réalisation de *utthita trikonāsana* (posture du triangle).

Au fil des leçons, les éléments pris en compte par les pratiquants se diversifient. Lors de la troisième leçon centrée sur un travail de postures inversées, les sensations corporelles sont davantage prises en compte. Alban et Côme sont désormais tout autant attentifs à leurs informations sensorielles intéroceptives (11 (R) sur 30 (R)) et kinesthésiques (9 (R) sur 30 (R)) qu'aux injonctions de l'enseignante (10 (R) sur 30 (R)).

En fin de séquence, les étudiants réalisent leur séance personnelle tel que cela est préconisé dans le cadre du CA5. En totale autonomie, il apparaît que les expériences de Côme et Alban se construisent sur la base de la perception des sensations corporelles intéroceptives (18 (R) sur 36 (R)) et kinesthésiques (17 (R) sur 36 (R)). Au fil des leçons, il s'opère un glissement des éléments pris en compte par les élèves lors de la réalisation des postures : ils passent d'éléments extérieurs à internes.

#### 4.4.3. Une préoccupation (E) durable d'exécuter correctement les postures

Lors de la leçon 1, la préoccupation majeure de Côme et Alban est d'exécuter correctement la posture ou de corriger son placement (25 (E) sur 49 (E)). Cet engagement est en adéquation avec le fait que ce qui est pris en compte (R) par les pratiquants repose sur les injonctions de l'enseignante. Au fil des leçons, cette préoccupation d'exécution correcte par une pratique idoine de la posture demeure. En effet, les deux étudiants s'engagent autour du modèle proposé par l'enseignante (19 (E) sur 32 (E)) et une partie de leurs préoccupations sont également tournées vers l'écoute des sensations corporelles perçues lors de la pratique des postures (11 (E) sur 32 (E)). Lors de la dernière leçon, les pratiquants ont conçu leur séance à partir d'un cadre et sa réalisation démontre que la préoccupation majeure des étudiants est bel et bien d'exécuter correctement la posture et d'affiner le placement (26 (E) sur 41 (E)).

#### 4.4.4. Des sensations corporelles internes qui favorisent la construction de connaissances (I) en yoga

Tout au long de la séquence d'enseignement, Alban et Côme construisent de nombreuses connaissances sur leur corps reposant sur des sensations corporelles intéroceptives (119 (I) sur 285 (I)). En effet, lors de l'apprentissage de postures nouvelles debout (utthita trikonāsana : posture du triangle) et inversées (sirsāsana : posture sur la tête), la perception des sensations corporelles contribue à augmenter et affiner leurs connaissances sur leur corps pour articuler peu à peu perceptions kinesthésiques (32 (I) sur 109 (I) en L1 ; 26 (I) sur 70 (I) en L3) et perceptions internes (52 (I) sur 109 (I) en L1 ; 35 (I) sur 70 (I) en L3). Par conséquent, en fin de séquence, si les pratiquants préservent un désir d'une pratique maîtrisée des postures lors de leur séance personnelle, les connaissances sur leurs corps s'ajustent et s'actualisent par une écoute de soi, avec une focalisation conjointe sur la perception des sensations intéroceptives (32 (I) sur 107 (I)) et kinesthésiques (37 (I) sur 107 (I)).

## 5. Discussion et réflexions professionnelles

L'enjeu de cette étude était d'explorer comment les étudiants apprennent lors d'une séquence d'enseignement en yoga et quelle place occupent les sensations corporelles au cours de leur pratique. Au fil des leçons, ils ont appris à réaliser une diversité de postures et à créer une séance personnelle de pratique. Certaines postures, debout (le triangle) et inversée (posture sur la tête), leur ont permis d'identifier les effets de celles-ci sur le corps, en percevant et en interprétant des informations sensorielles de nature, intensité et géographie diverses dans le but de réguler leur pratique (savoir-faire perceptif).

D'autres études portant sur les apprentissages sensoriels en step (dans le cadre du CA5) ont mis en évidence que le lycéen construit des connaissances sur son corps à partir de la perception de sensations corporelles (Paintendre, 2017). Ces connaissances lui permettent d'adapter sa pratique physique à ses possibilités corporelles (Paintendre et Andrieu, 2015) et l'acuité perceptive s'affine au fil des leçons. Par ailleurs, ces préoccupations d'étudiants d'exécuter correctement les différentes postures et corriger leur placement corporel correspondent aux préoccupations des lycéens en step quand ils sont focalisés sur une réalisation optimale de leur enchaînement chorégraphique (Paintendre et *al.*, 2019). L'attention portée aux perceptions des étudiants en STAPS ou des élèves en EPS montre comment l'activité corporelle est totale (Ganière, 2015). Les états affectifs et émotionnels des étudiants lors de la pratique du yoga sont constitutifs de la construction de connaissances, tout comme les élèves en EPS apprennent de leurs émotions (Terré et *al.*, 2013). Enfin, lors de la réalisation des postures, les consignes et injonctions de l'enseignant sont des éléments récurrents pris en compte par les étudiants. Comme peut le montrer Schirrer (dans la pratique de l'apnée) (2018), les interactions entre l'entraîneur et l'entraîné servent à la construction de connaissances sur son corps. Pour les deux étudiants en yoga, les consignes et injonctions aident à la perception des sensations corporelles (diversité de nature et d'intensité de sensations et diversité de zones corporelles).

Enfin, ces différents résultats nous amènent à discuter deux points à propos de la FSP en yoga intégrée depuis 2019 en LGT, et la construction de savoir-faire perceptifs inhérente au yoga.

### 5.1. Construire des savoir-faire perceptifs par l'intégration de paramètres de pratique multiples

## eJRIEPS 51 Juillet 2022

Pour construire et réguler son projet de séance, de la même manière que les paramètres proposés par le législateur (ordre des postures, entrées et sorties de postures, contre-postures, nombre de répétitions, respiration ou encore prānāyāma (MEN, 2019b)), l'enseignante propose l'usage d'un matériel abondant (briques, sangles, chaises, tables, couvertures, bolster, etc.). Ce nouveau paramètre est un outil pour favoriser l'ajustement constant de sa pratique au plus près de ses possibilités et dans le respect des capacités personnelles de chaque pratiquant. L'aide des pairs (par exemple pour l'installation dans la posture) est également un paramètre ajouté par l'enseignante pour proposer des conditions idoines de pratique et adaptatives aux possibilités de chacun (Paintendre et Bischoff, 2015). Ce dernier paramètre fait écho à l'AFL 3 des programmes, relatif à coopérer pour faire progresser. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de faciliter la réalisation optimale des postures, pour une pratique du yoga qui reposerait sur un enjeu de « culture technique » (Sizorn, 2014) visant une reproduction de formes corporelles, mais bien de permettre à chacun par une posture installée et réalisée convenablement de bénéficier des bienfaits de celle-ci (Iyengar, 2003) et ainsi d'accueillir ses sensations corporelles pour la quête d'une union « corps et esprit » et une exploration de son corps (Hoyez, 2014).

Les sensations corporelles représentent des éléments saillants de l'expérience des pratiquants en yoga (Katsiki, 2015) et un support majeur de la construction de connaissances sur son corps pour Alban et Côme. Toutefois l'analyse de leurs connaissances construites nous permet d'observer que les deux étudiants présentent régulièrement des phases de questionnements quant à leurs possibilités corporelles (eg. « *Est-ce que mes trapèzes sont contractés ou pas en fait !?* » (UE3, L1, Côme) ; « *Est-ce que je vais tomber ? Est-ce que je ne vais pas tomber ?* » (UE5, L6, Côme)). Les savoir-faire perceptifs des étudiants sont en cours d'élaboration dans le sens où leur capacité d'écoute et d'interprétation des sensations corporelles dans un dessein d'adaptation de leur pratique (Schirrer et Paintendre, 2017) n'est pas totalement aboutie en fin de séquence. Par conséquent, cette éducation sensorielle se réalise pas à pas et on s'aperçoit que la construction d'une séance en autonomie à l'issue des six leçons renvoie encore les deux pratiquants à des hésitations.

Pour discuter cette difficulté, deux points peuvent être soulignés. D'abord, le questionnement indispensable autour de ses possibilités corporelles lors de sa pratique participe du processus de transformation en yoga : comment je me sens ? Est-ce que je suis capable d'interpréter les informations sensorielles que je ressens ? Comment dois-je pratiquer cette posture aujourd'hui ? Ensuite, l'abondance du matériel et l'aide des pairs

peuvent contribuer à une réalisation efficace de la posture, ce qui correspond aux préoccupations principales des deux étudiants. Par conséquent, la « mise en école » (Sizorn, 2014) d'un yoga postural dans le cadre du CA5 devrait reposer sur une logique adaptative (Paintendre et Bischoff, 2015) où l'enjeu n'est pas l'exploit technique et acrobatique en tant que tel, bien que certaines formes de yoga exigent une technique posturale aboutie voire millimétrée. En effet, la pratique du yoga engage la personne dans un processus singulier où les questionnements et l'exploration de son corps ont toute leur place. Cet usage des paramètres matériels et de l'aide des pairs donne l'opportunité à l'élève d'adapter sa pratique à ses potentialités, bien que cet apprentissage d'exploration de soi prenne du temps pour Alban et Côme.

## 5.2. Connexion à son corps : offrir du temps au pratiquant

Lors de cette séquence, les deux pratiquants ont surtout des préoccupations d'exécution optimale de la posture et de correction du placement. Si l'optimisation du rapport inconfort postural - intensité des sensations internes perçues représente un engagement important lors des différentes leçons, celui d'écouter son corps et d'analyser ses ressentis se manifeste plus rarement. Au regard du cadre du CA5 (dans une projection de notre étude avec un public scolaire) et de la visée d'une « pratique ancestrale » du yoga, « l'esprit du yoga » « indissociable d'une approche globale de la vie » se substitue à « un travail sur le plan physique (āsana) » (MEN, 2019b). Finalement bien que le yoga doive « rester avant tout une pratique qui libère, qui émancipe, en réalisant l'union du mental, du corps et de l'esprit. » (*Ibid.*), on s'aperçoit qu'une focalisation sur son propre corps et ses sensations internes peut sembler parfois difficile chez les deux étudiants. En effet, au cours de cette séquence d'enseignement, l'enjeu d'une exécution motrice parfaite prévaut sur celle d'une écoute de son corps pour un apaisement du mental.

Se pose alors la question du temps nécessaire pour rendre possible une quête d'écoute de son corps par les élèves. L'orientation de bien-être et d'exploration de son espace intime (Tardan-Masquelier, 2002) exige du temps pour que les sensations corporelles ne s'imposent plus à l'insu du pratiquant par l'extrémisation de sensations dans certaines postures mais que l'accueil de celles-ci soit recherché et entier (Rogers, 1968).

Le législateur propose une FSP qui investit « *un travail sur le plan physique (āsana), [dans] un travail sur le plan respiratoire (prānāyāma), voire [dans] un travail mental de concentration (dharana) ou de méditation (dhyana).* » (MEN, 2019b). Les techniques de prānāyāma favorisent l'exploration de son corps (zones plurielles du corps, diversité et

qualité des sensations corporelles) par un travail du souffle et de concentration. Cette forme de travail s'organise dans des postures où le relâchement corporel et musculaire est possible (allongé, assis en tailleur, etc.), ce qui permettrait peut-être aux élèves de s'extraire de cette préoccupation d'exécuter correctement les postures pour se tourner davantage vers une écoute de ses sensations corporelles. Il s'agit de réaliser des exercices de respiration nasale, afin d'améliorer les capacités ventilatoires du pratiquant (par exemple : une augmentation du débit expiratoire, un travail de rétention poumons vides et pleins, des respirations costale, claviculaire et dorsale, etc.) tout en se concentrant sur certaines zones du corps et sur ses sensations corporelles. En systématisant ce type de travail, et en lui consacrant par exemple des temps de pratique en départ de la leçon ou sur des phases de pauses actives durant la leçon, cette forme de pratique pourrait contribuer à la découverte des mouvements internes du corps (Bois et Austry, 2007) et optimiser le relâchement. Elle permettrait de structurer et d'améliorer l'utilisation de stratégies de focalisation (Gaillard, 2011), bénéfiques à une éducation sensorielle et à l'affinement de l'acuité perceptive (Paintendre et al, 2019).

Par ailleurs, nous l'avons observé, six leçons de yoga ne suffisent pas à apprendre de son corps et se mettre dans des dispositions d'ouverture à soi (Fourure, 2004). Ainsi, offrir du temps au pratiquant par des séquences longues pourrait être une piste intéressante pour les professionnels en EPS, tout comme dans le cadre de leurs projets pédagogiques, afin de rechercher la construction d'une compétence perceptive par les élèves (Paintendre et al., 2020), qui dépasse le savoir-faire perceptif dans la seule APSA yoga. En leur permettant d'articuler des épreuves sensorielles avec des raisonnements fondés sur des indices, et repères (Schirrer et Paintendre, 2017) dans des espaces diversifiés de pratique (multiples APSA), mais aussi d'écouter son corps, percevoir et donner du sens à des sensations, pour juger, décider et agir, la compétence perceptive s'exprime dans une multitude d'APSA, dépasse la seule pratique du yoga pour néanmoins en structurer le fil conducteur de la séquence d'enseignement.

## Conclusion

L'analyse de la pratique du yoga auprès d'étudiants en Licence 1 STAPS révèle comment ils apprennent de leur corps et à percevoir leurs sensations corporelles. En effet, le travail sensoriel peut procurer « *un état de confiance, de certitude, d'euphorie grisante* » qui invite chacun à aspirer « *retrouver [les sensations] et à les prolonger* » (Ménard, 2011). Par conséquent, l'introduction de la FSP du yoga en LGT apparaît comme une nouvelle

opportunité de construire des apprentissages sensoriels chez les élèves en EPS. Ainsi, « *l'enrichissement technique et perceptif* » (*Ibid.*) par la pratique des āsana et de prānāyāma devrait permettre aux élèves de construire des savoir-faire perceptifs. L'enjeu du CA5 de développement de ses ressources et de soi apparaît comme l'occasion d'apprentissages sur son corps afin d'adopter des comportements responsables par une meilleure connaissance de soi, au moyen d'une forme scolaire de yoga à la fois technique et sensible. Toutefois, les apprentissages sensoriels prennent du temps et engagent les élèves dans une réflexion constante à propos de leurs possibilités corporelles, nécessitant de la part des enseignants d'EPS d'apporter un ensemble d'outils et de paramètres de pratique qui répondent à la fois à leurs préoccupations d'exécution optimale mais aussi à la construction de connaissances sur leur corps.

### Bibliographie

- Andrieu, B. (2012). *L'Autosanté. Vers une médecine réflexive*. Paris : Armand Colin.
- Andrieu, B. (2017). *L'Écologie corporelle. Bien-être et cosmoèse*. Paris : L'Harmattan.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience*. Paris : Flammarion.
- Berthoz, A. (2013, 1<sup>ère</sup> éd. 1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Bois, D., et Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du sensible. *Réciprocités. Introduction au paradigme du sensible*, [en ligne]. Page consultée le 1<sup>er</sup> septembre 2020 de [http://www.cerap.org/sites/default/files/publicdownloads/articles\\_reciprocites/DB\\_D\\_A\\_paradigme\\_sensible.pdf](http://www.cerap.org/sites/default/files/publicdownloads/articles_reciprocites/DB_D_A_paradigme_sensible.pdf)
- Ceunen, E., Vlaeyen, J.W.S., et Van Diest, I. (2016). On the origin of interception. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Chenault, M., Hamard, A., Hilpron, M., et Grison, B. (2013). Les Techniques de Conscience du Corps : éthique non-compétitive entre Orient et Occident. *Corps*, 11, 181-194. <https://www.cairn.info/revue-corps-2013-1-page-181.htm>
- Cizeron, M., et Huet, B. (2011). Regard phénoménologique sur l'expérience corporelle. In B. Huet et N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (p. 11-24). Paris : Edition EP&S.
- Craig, A-D. (2003). Interoception: the sense of the physiological condition of the body. *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 500–505.
- Craig, A-D. (2004). Human feelings: why are some more aware than others? *Cognitive Sciences*, 8(6), 239-241.



- Craig, A. (2013). An interoceptive neuroanatomical perspective on feelings, energy, and effort. *Behavioral and Brain Sciences*, 36, 685–686.
- Damasio, A. (2021). *Sentir et savoir. Une nouvelle théorie de la conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Dokic, J. (2000). Qui a peur des qualia corporels ? *Philosophiques*, 27(1), 77-98
- Dunn, B. D., Galton, H. C., Morgan, R., Evans, D., Oliver, C., Meyer, M., et al. (2010). Listening to your heart. How interoception shapes emotion experience and intuitive decision making. *Psychological science*, 21, 1835–1844.
- Farb, N-A., Segal, Z-V., et Anderson, A-K. (2012). Mindfulness meditation training alters cortical representations of interoceptive attention. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8, 15–26.
- Farb, N., Daubenmier, J., Price, C.J., Gard, T, Kerr C., Dunn., B.D., Klein A.C., Paulus, M.P, et Mehling, W.E. (2015). Interoception, contemplative practice, and health. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Faure, S. (2011). Apprendre par corps : devenir des individus. In B. Huet, N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (p. 45-60). Paris : Edition EPetS.
- Ferro, G (2013) Symboliques du corps dans la pratique contemporaine du Hatha Yoga. *Corps*, 11, 161-170.
- Fourure, S. (2004). Awareness and consciousness. *Gestalt*, 27(2), 12.
- Gaillard, J. (2002). Entre Cap Blanc et Cap Gris Nez : « Fenêtres » et processus attentionnels en fonction de l'effort de course. *Revue Expliciter Journal de l'association GREX*, 45.
- Gaillard, J. (2011). Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité. In B. Huet, N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (pp.77-96). Paris : Edition EP&S.
- Ganière, C. (2015). *L'organisation motrice de l'élève apprenant en EPS : élaboration d'un cadre d'analyse pour l'intervention*. Thèse de doctorat en STAPS. Clermont-Ferrand.
- Gu, X., and Fitzgerald, T. (2014). Interoceptive inference: homeostasis and decision-making. *Trends in Cognitive Sciences*, 18, 269–270.
- Héas, S. (2013). Les sens des sens et de l'action physique hors norme. In B. Andrieu, *L'expérience corporelle* (pp.247-256). Clapiers : AFRAPS.
- Herbert, B. M., and Pollatos, O. (2012). The body in the mind: on the relationship between interoception and embodiment. *Topics in Cognitive. Science*, 4, 692–704.

- Hoyez, A-C. (2014). Le corps comme espace en soi et espace à soi ? Regards géographiques sur la complexité d'une pratique corporelle mondialisée : le yoga. *Information géographique*, 1, 57-72.
- Huet, B., et Gal-Petitfaux, N. (2011). L'inscription corporelle de l'expérience en EPS. In B. Huet, et N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (pp. 61-76). Paris : Edition EP&S.
- Katsiki, M. (2015). Témoignage de Toni d'Amelio. *Repères, cahier de danse*, 12-13.
- Leibniz, W. (1990). *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (pp. 41-43). Éditions Flammarion.
- Longhurst, R. (1994). The Geography Closest in the Body... the Politics of Pregnability. *Australian Geographical Studies*, 32, 214-223.
- MEN (2019a). Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique [en ligne], paru au BO spécial n°1 du 22 janvier 2019. Page consultée le 01/09/2020 de [https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid\\_bo=38502](https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid_bo=38502)
- MEN (2019b). La pratique scolaire du yoga. Document ressource publié sur Eduscol en décembre 2019. Page consultée le 01/09/2020 [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPS/02/5/RA19\\_Lycees\\_GT\\_EPS\\_2nd\\_1reTer\\_Yoga\\_1233025.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPS/02/5/RA19_Lycees_GT_EPS_2nd_1reTer_Yoga_1233025.pdf)
- Ménard, J-C. (2011). Développer ses sensations en planche à voile olympique. In B. Huet, N. Gal-Petitfaux (Eds.), *L'expérience corporelle* (pp. 97-116). Paris : Edition EP&S.
- Nagel, T. (1987). Quel effet cela fait-il d'être une chauve-souris ? In D. Hofstadter, D. Dennett, *Vues de l'esprit* (pp. 397-399). Paris : InterÉditions.
- Paintendre, A., et Andrieu, B. (2015). Le corps capacitaire des adolescent(e)s: Une émergence du vivant dans leur perception du step. *STAPS*, 108, 49-59. <https://www.cairn.info/revue-staps-2015-2-page-49.html>
- Paintendre, A. et Bischoff, C. (2015). La logique adaptative de la CP5 : découverte de son corps capacitaire. *Revue EP&S*, 366, 68-71.
- Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de Doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Artistiques. Paris Descartes.

- Paintendre, A. (2020). Slow awareness dans un sport rythmé : une oasis de décélération ? In B. Andrieu (Ed.), *Manuel d'émersologie, Apprends le langage du corps*. Sesto San Giovanni : Editions Mimésis.
- Paintendre, A., Schirrer, M., et Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Education Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement en step. *Activités, [En ligne] (16)*1.
- Paintendre, A., Schirrer, M. et Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : Analyse des pratiques et pistes professionnelle. *eJRIEPS, 3 (special issue)*. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4382>
- Paintendre, A., Terré, N., et Gottsmann, L. (2021). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? In T. Froissart, A. Paintendre & J. Saint-Martin (Eds.), *L'EPS du XXI<sup>e</sup> siècle ou les enjeux d'une EP de qualité (1981-2021)*. Reims : éPUre.
- Paulus, M. P. (2007). Decision-making dysfunctions in psychiatry—altered homeostatic processing? *Science, 318*, 602–606.
- Pollatos, O., Kirsch, W., and Schandry, R. (2005). On the relationship between interoceptive awareness, emotional experience, and brain processes. *Cognitive Brain research, 25*, 948–962.
- Rogers, C.R. (1968; Edition 1998). *Le développement de la personne*. Malakoff : Dunod.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions E.P&S.
- Sayeux, A.-S. (2015). L'apnée des surfeurs, un engagement aquatique. In M. Schirrer (Ed.). *S'immerger en apnée. Cultures motrices et symbolismes aquatiques* (pp.123-134). Paris : L'Harmattan.
- Schirrer, M. (2015). *S'immerger en apnée : cultures motrices et symbolismes aquatiques*. Paris : L'Harmattan.
- Schirrer, M. (2018). Construire des savoir-faire perceptifs en apnée. Une méthode de réflexivité en action coach-pratiquant. *Science et Motricité, 99*, 35-46.
- Schirrer, M. et Paintendre, A. (2017). Rapport au corps et savoir-faire perceptif dans les activités physiques et Sportives. In G. Cogérino (Ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. Clapiers : AFRAPS.

- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., et Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65, 159-190.
- Sève, C., et Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Paris : Édition EP&S (Dossier EPS, 84).
- Simondon, G. (2015). Deuxième partie : sensibilité intéroceptive et proprioceptive. In G. Simondon, *Sur la psychologie* (pp. 451-471). Paris : Presses Universitaires de France.
- Sizorn, M (2014). Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? *Staps*, 103, 2014/1, 23-38.
- Seth, A. K., Suzuki, K., et Critchley, H. D. (2011). An interoceptive predictive coding model of conscious presence. *Frontiers in Psychology*, 2.
- Straus, E. (2000). *Du sens des sens. Contribution à l'étude des fondements de la psychologie*. (G. Thines et J.-P. Legrand, trad.). Grenoble : Editions Jérôme Millon.
- Tardan-Masquelier, Y. (2002). La réinvention du yoga par l'occident. *Etudes*, 396, 39-50.
- Terré, N., Saury, J., et Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 287-322.
- Vanpouille, Y. (2013). Expérience vécue, intelligence motrice, phénoménologie et nouveaux paradigmatiques. *Movement et Sport Sciences*, 81, 57-66.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Le Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Le Seuil.
- Vrancken, D., Macquet, C. (2006). *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ?* Paris : Belin.
- Vors, O. et Gal-Petitfaux, N. (2014). Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile. *Recherches et Educations*, 12, 25-42.
- Wathelet, O. (2013). Ethnographie cognitive des sens. In M.-L. Gélard (Ed.). *Corps sensibles*, (pp. 303-317). Nancy : PUN.
- Iyengar, B-K-S. (2003). *Lumières sur les Yoga Sutra de Patanjali*. Paris : Buchet-Chastel.