

Le corps à la croisée des LVE et de l'EPS

Sarah Pochon et Sandrine Beulaigne

Abstract

This article explores the connections between language teaching and physical education (PE). First, we consider such notions as the “sensing body”, “the learning body”, “embodiment” and intercorporeality (physical interconnectedness), all of which are integral to the learning experience in PE. We then discuss ways in which PE can foster a strong sense of physical interconnectedness through sensory-motor experience, and an awareness of the bodily dimension of interpersonal relations. We close with a case study of collaborative work between a PE instructor and a language teacher who invite year 9 pupils to engage physically with works by the Mexican painter and poet Frida Kahlo.

Résumé

Cet article explore les zones de contact entre l'enseignement des langues étrangères (LVE) et l'Éducation Physique et Sportive (EPS). À partir d'un examen des notions de « corps sensible », de « corps apprenant », de « corporéité » et « d'intercorporéité » qui sont constitutives des expériences d'apprentissages vécues en EPS, nous analysons la manière dont l'EPS peut favoriser l'intercorporéité chez les élèves, en suscitant des expériences sensori-motrices et en intégrant le corps à la relation intersubjective. Nous terminons par l'évocation d'une expérience de collaboration entre EPS et enseignement des LVE, à partir d'œuvres picturales de la peintre et poétesse mexicaine Frida Kahlo, qu'une classe d'élèves de 4^e est invitée à interpréter par-corps dans le cadre d'un projet pédagogique.

1. Introduction

Apprendre une langue, c'est découvrir un univers où les mots se façonnent et se perçoivent différemment ; c'est investir un monde d'altérité sonores et structurales. Comme le rappelle Monique Plaza (2014), « le langage a deux versants, celui de la réception (qui permet de comprendre) et celui de la production (qui permet de s'exprimer) » (p. 99). Se placer en posture de réception, c'est également se mettre en état d'accueillir une prosodie autre, donc être attentif à la prosodie (la musique de la parole), un lexique et une syntaxe autres. C'est accepter d'écouter une parole dans son altérité, en ajustant ses organes récepteurs pour habituer son oreille à de nouvelles sonorités tout comme un danseur ajuste sa respiration à ses appuis pour jouer avec l'équilibre et le déséquilibre, et pouvoir « communiquer » avec son corps dans une langue gestuelle partagée. Produire de la parole en langue vivante étrangère, c'est ajuster le rythme de son élocution ; c'est combiner tout un ensemble de mots pour

former des structures de phrases comme un danseur combine des mouvements (un vocabulaire gestuel) pour construire une phrase chorégraphique ; c'est moduler son intonation tout comme un sportif développe des habiletés techniques spécifiques pour gagner en aisance motrice. Delphine Heller (2025) note ainsi qu'« on peut jouer avec la langue comme avec tous les muscles de la phonation » (p. 42). Mais apprendre une langue, c'est aussi faire travailler son corps différemment car l'énonciation est à la base une activité articulatoire et gestuelle très physique. La parole est foncièrement une expérience incarnée: elle s'inscrit physiquement dans un espace, elle est portée par le mouvement et elle se déploie.

Les recherches en didactique des langues, en sciences cognitives et en études gestuelles notamment, s'intéressent aussi bien au « geste pédagogique » et en ce sens, à l'usage du corps dans la relation pédagogique pour faciliter (ou non) les apprentissages (Eschenauer et al. 2022), qu'aux actions de l'apprenant qui réalise lui aussi tout un ensemble de mimiques, gestuelles, mouvements lorsqu'il découvre et apprend une nouvelle langue. Le corps de l'apprenant est en effet considéré comme moyen d'expression langagière (Gullberg, 1998 cité par Eschenauer et al. 2022). Cette « incarnation du langage », l'Éducation Physique et Sportive (EPS) la met en scène à travers une « intercorporité » marquée entre élèves et enseignants, mêlant prises de parole et exécution de mouvements. En EPS, les apprentissages se font essentiellement « par corps » (Faure, 2011) et les dimensions physiques, émotionnelles, kinesthésiques, relationnelles, réflexives, perceptives s'imposent d'elles-mêmes dans les situations d'enseignement-apprentissage. Par exemple en handball, les élèves intègrent des coordinations nouvelles qui leur permettent d'effectuer une passe dans la course d'un camarade démarqué en avant du jeu. L'apprentissage repose sur un dialogue sensoriel et corporel, une communication non verbale qui permet d'ajuster ses actions. Mais tout enseignant, quelle que soit sa discipline, s'engage corporellement pour rendre attractif les apprentissages, pour encourager les élèves, pour réguler une conduite sans user nécessairement de mots (Boizumault et Cogérino, 2012 ; Moulin, 2004). Il s'agit donc de considérer qu'à l'école, dans l'apprentissage des langues (qui nous intéresse plus spécialement ici) comme en EPS, les élèves déploient les ressources de leur « corps apprenant »,¹ un corps qui n'est pas nécessairement nommé et conscientisé comme tel, mais qui est manifestement présent et pertinent. Mobiliser une approche « par-corps » (*embodied*) revient à solliciter de manière consciente et marquée le corps des élèves en interaction avec d'autres corps. C'est engager l'apprenant dans des actes de connaissance qui intègrent la perception, le mouvement et la réflexion. Mais de quelle manière l'EPS peut-elle développer la « sphère sensori-motrice des élèves » (Lapaire, 2022, p. 281) ? Cette discipline n'est-elle pas

¹ On désignera ainsi « le corps d'une personne consciemment engagée (et guidée) dans un acte d'apprentissage » (Lapaire, 2022, p. 284).

la mieux placée pour mobiliser et valoriser le riche potentiel kinésique et réflexif du « corps apprenant » ? Et si cela est le cas, quelles correspondances, quelles synergies peut-on imaginer entre l'enseignement des langues et de l'EPS ?

Nous nous proposons donc d'explorer ici des zones de contact et passage entre les langues vivantes étrangères (LVE) et l'éducation physique et sportive (EPS), par le truchement du corps apprenant. En effet, si on admet que le langage est fondamentalement un phénomène corporel, mobilisant les sens et la motricité, alors l'EPS devient un terrain fécond pour en éprouver la dynamique physique. Et si l'on admet que le corps apprenant en EPS parle, que ce corps est langage, alors l'EPS devient elle aussi un espace d'expression langagière à part entière.

Après avoir examiné les notions de « corps perceptif », de « corps sensible », de « corporéité » et « d'intercorporéité » constitutives des expériences d'apprentissages vécues en EPS, nous illustrerons les manières dont ces concepts s'appliquent aux pratiques corporelles dans les leçons de la discipline. Nous explorerons par ailleurs les façons dont l'EPS favorise l'intercorporéité chez les élèves en les invitant à vivre un ensemble d'expériences « sensori-motrices » (Piaget, 1936 ; Parlebas, 1999) qui favorisent l'intégration du corps dans une relation intersubjective. Enfin, nous évoquerons la synergie qu'il est possible d'établir entre mobilisation du corps, création d'expériences sensibles, sensorielles, expressives et compréhension d'un texte poétique en langue vivante étrangère.

2. Les « mondes corporels » éprouvés en EPS

L'école joue un rôle clé dans la réduction des inégalités corporelles en offrant à tous les élèves des expériences corporelles diversifiées. L'objectif est de permettre à ces derniers d'explorer un « corps enrichi » et de développer des compétences sensori-motrices, indépendamment de son origine sociale. Ainsi, des recherches en éducation montrent comment le corps peut être mobilisé de manière augmentée pour comprendre des concepts complexes. Par exemple, la reconstitution du système solaire avec le « planétaire humain » permet d'engager le « corps apprenant » pour comprendre la mécanique céleste (Rollinde et al. 2016, 2021 cités par Lapaire, 2022) ; des poèmes peuvent être appris « par corps » en proposant une lecture expressive et une mise en scène corporelle des vers pour faciliter l'appropriation du texte, de son sens et sa mémorisation (Michaux, 2025). En mathématiques, il est possible de positionner son corps dans l'espace pour représenter des formes géométriques ce qui permet d'intégrer des propriétés spécifiques à la discipline : « le triangle isocèle (deux mêmes jambes), former un angle droit avec son coude, en pliant ses jambes, se tenir droit, courber le dos, autant de mots qui prennent aussi sens en mathématiques » (Grau, 2025, p. 42). Des recherches ont ainsi montré que « dans l'apprentissage de la géométrie, la relation au monde

extérieur par le corps constitue un élément important des expériences spatiales, en particulier chez les très jeunes élèves » (Coutat et Dorier, 2018, p. 23).

L'EPS, « discipline corporelle dans son essence même » (Mili et Leutenegger, 2016, p.11) engage directement le corps des élèves à travers un riche panel d'expériences en pratiquant des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA)². En renvoyant au fait « d'éprouver quelque chose » (Lalande, 1926), l'expérience est à considérer à la fois comme « subjective et incarnée » (Huet et Gal Petit-Faux, 2010) car en EPS, l'élève éprouve des ressentis, vit des émotions en lien avec les mouvements qu'il produit. Il interprète ce qu'il vient d'éprouver au regard d'un registre d'émotions et de sensations, ainsi qu'au regard de ce qu'il a incorporé au cours de sa socialisation primaire car bien sûr « selon les milieux sociaux et les expériences vécues, les individus font des apprentissages divers au cours de leur existence » (Faure, 2000, p. 45). Les programmes de la discipline EPS ont catégorisé les APSA en quatre puis cinq « champs d'apprentissage » (CA) au lycée, car chaque CA renvoie à des expériences culturelles et corporelles très spécifiques (Coston et Testevuide, 2012).

Le CA1 renvoie à l'expérience d'un corps en quête de performance, d'un corps qui se mesure, qui cherche à battre des records. Pour les élèves, il s'agit d'apprendre à « reconnaître et interpréter des sensations corporelles, les relier avec des repères externes pour réguler son effort » (Programme EPS lycée BO spécial n°1 du 22 janvier 2019). Le CA2 renvoie à un corps qui explore et s'adapte à l'environnement physique. Les élèves apprennent à « gérer [leurs] efforts en fonction des contraintes du milieu et de ses ressentis » (Op. cit). Le CA3 fait référence à l'expérience d'un corps assumé, parfois normé, un corps qui éprouve des émotions. En danse, plus spécifiquement, l'enjeu pour les élèves est de « s'engager pour composer et interpréter une chorégraphie collective selon un projet artistique en mobilisant une motricité expressive (...) » (Op. cit). Le CA4 favorise le vécu et le partage d'émotions collectives à travers des modalités d'affrontement et la recherche du gain de la rencontre. Il faudra « réaliser des actions techniques d'attaque et de défense » (Op. cit). Au lycée, le CA5 favorise l'expérience d'un corps qui s'entraîne et qui perçoit les effets de son activité en vue de gérer « son capital corps » (Détrez, 2002).

En faisant l'expérience de ces cinq champs d'apprentissage sur l'ensemble de leur parcours de formation, les élèves accèdent à des cultures corporelles variées, à « des mondes corporels » (Andrieu, 2010) pluriels. C'est l'expérience de cette variété d'APSA qui doit leur permettre de dépasser leur « corporéité quotidienne ou indifférenciée » pour accéder à un des corporéités spécialisées inscrites dans « les codes génétiques des APSA » (Lenzen et Cordoba, 2018, p. 109). Dans le cadre de l'EPS, la notion de corporéité renvoie ainsi à une conception unifiée du corps et de l'esprit dans laquelle le corps est à la fois vécu, agissant, perçu et signifiant. En

² Nous utiliserons l'acronyme APSA dans la suite de l'article.

nous inspirant des travaux de Varela, Thompson et Rosch (1993), on peut envisager la corporéité comme le lieu de la cognition incarnée. C'est-à-dire que les processus de pensée sont indissociables de l'expérience corporelle. Cette perspective rejoint une lecture phénoménologique du corps défendue notamment par Merleau-Ponty (1945), pour qui le corps n'est pas un objet parmi d'autres, mais le **fonds** permanent de toutes nos expériences³. En EPS, cette approche permet de penser le corps apprenant (Lachheb, 2008) comme un corps en transformation, façonné par la pratique et porteur de sens (Lenzen et Cordoba, Op.cit.). Nous définissons alors la corporéité comme l'expérience vivante du corps en action, en relation avec soi, avec les autres et avec le monde en mobilisant des dimensions sensori-motrices, affectives, expressives et réflexives. Cette conception s'inscrit dans une vision unifiée du corps et de l'esprit où les apprentissages moteurs participent pleinement à la construction de soi et au développement de compétences transversales.

La multiplicité des expériences que vont vivre les élèves dans le cadre des leçons d'EPS renvoie à la mission principale de l'enseignant qui « enseigne le corps » : un corps sensible, un corps qui ressent, un corps subjectif, un corps qui s'adapte, un corps qui performe, un corps qui acquiert des techniques corporelles, un corps entre en relation avec les autres... Pour A. Coston et S. Testevuide (2015), « l'expérience est [ainsi] à la fois singulière et sociale mais également relevant du sensible et du cognitif » (p. 52). Cette conception de l'expérience corporelle trouve un écho dans le champ de l'enseignement des langues où l'élève ne se contente pas d'acquérir des structures linguistiques : il mobilise une corporéité langagière, faite de gestes, d'intonations, de postures, de rythmes et d'affects. Dans les deux disciplines, l'élève est engagé dans un processus d'apprentissage incarné qui sollicite à la fois ses facultés cognitives, sa réflexivité et ses sensations (des informations en provenance des organes sensoriels). Parler une langue étrangère, tout comme entrer dans une activité physique ou artistique nouvelle, suppose une adaptation corporelle, une manière d'habiter différemment le monde et de se rendre disponible à l'altérité. Ainsi, EPS et enseignement des langues peuvent être pensés comme deux voies d'un même projet éducatif : celui d'accompagner l'élève à révéler un potentiel expressif, réflexif et relationnel.

« Corps perceptif » et « corps sensible »

Ressentis, émotions, sensations, motricité, actions : tout s'entrelace au cœur des expériences vécues en EPS. Celles-ci vont notamment confronter les élèves à des sensations et des « savoirs faire perceptifs » (Paintendre, 2017) auxquels ils vont apprendre à prêter attention

³ La notion d'expérience est questionnée de manière approfondie dans ses perspectives phénoménologiques, anthropologique, sociologique ainsi qu'en référence du champ du mouvement humain et des sciences cognitives dans l'ouvrage de B. Huet et N. Gal-PetitFaux (Op.cit.).

pour les identifier et les nommer. Ils vont apprendre à les rechercher pour les affiner afin d'adapter leur activité, leur effort en situation. Ces « savoirs faire perceptifs » sont définis par Aline Paintendre et al. (2020) comme « une 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 ». Les auteurs ont étudié la manière dont des lycéens de première générale développent leur attention aux sensations corporelles et apprennent à les interpréter dans les leçons de step. L'objectif était de comprendre comment les pratiquants articulent les données objectives fournies par un cardiofréquencemètre avec leurs ressentis subjectifs. Les résultats révèlent une diversité des sensations corporelles perçues entre deux élèves : fatigue musculaire dans les jambes, chaleur au visage ou dans le corps, battements cardiaques ressentis dans la poitrine ou au niveau de la carotide, sensations respiratoires liées à l'essoufflement. Mais deux élèves ont en commun d'être attentifs à leur effort, à leurs ressentis internes ce qui les amène à développer une forme d'écoute corporelle, une acuité perceptive variable. En effet, une élève mobilise davantage les outils technologiques (données du cardiofréquencemètre), une autre s'appuie sur des perceptions plus incarnées et subjectives. Chacune construit ainsi à son rythme, un système de repérage sensoriel singulier qui structure son rapport au corps et influence l'évolution de son échelle de sensibilité, un « corps sensible ». Par ailleurs, le langage occupe une place essentielle dans ce processus d'apprentissage perceptif car les élèves ne se contentent pas de ressentir : ils apprennent à nommer, à qualifier et à exprimer leurs sensations au moyen d'outils comme les carnets d'entraînement, les échanges avec l'enseignant ou les discussions entre pairs. Cette médiation langagière agit comme un appui réflexif qui facilite la mise en mots de ce qui, au départ, relève d'une expérience souvent diffuse ou difficile à formuler. Les métaphores corporelles (« ça me tire », « mes jambes sont lourdes », « ça brûle à l'intérieur ») jouent ici un rôle clé dans la verbalisation pour aider les élèves à partager des ressentis subjectifs et parfois ambigus. L'usage du langage permet également de construire une culture sensorielle partagée, sans uniformiser les ressentis : il s'agit moins de standardiser les perceptions que de permettre à chacun d'élargir son répertoire expressif et perceptif, en s'inspirant des formulations des autres, en s'aidant des expériences mises en mots par les camarades. En ce sens, « l'altérité aide à la constitution d'une culture sensorielle partagée sans asservir mais davantage à nourrir l'acuité perceptive de chacun » (Paintendre et al., 2020). Le langage devient ainsi un outil de structuration du rapport au corps, qui soutient l'apprentissage de savoir-faire perceptifs. Cette articulation entre langage et perception permet d'envisager une « compétence perceptive et sensible » (Paintendre et al., 2020) non pas uniquement comme une capacité individuelle à sentir, mais aussi comme une aptitude à dire, à interpréter, et à communiquer ce que l'on ressent — une compétence qui est donc à la fois corporelle, cognitive et langagière.

De la même manière que les « savoir-faire perceptifs » engagent une écoute fine de soi en EPS, les pratiques langagières développent une écoute sensible de l'autre et une conscience accrue de la communication incarnée. Par exemple, au sein d'ateliers menés conjointement par des comédiennes de langue allemande et anglaise dans la pratique théâtre, Sandrine Eschenauer (2014) montre de quelle manière les élèves accèdent progressivement aux langues étrangères par une pédagogie du corps, médiation corporelle. Lors de l'échauffement corporel véritable « bain linguistique » (p. 16), la comédienne germanophone utilise d'abord deux niveaux de langue en parlant « dans un flot verbal dont elle ne s'attend pas à ce que les élèves comprennent les détails, dans lequel elle détache certains éléments linguistiques » (p. 16). Les enfants ont saisi ce qu'on attend d'eux, même s'il y a peu de mots. Ils ont perçu l'objectif de l'action par l'observation, l'intuition corporelle, ou l'ambiance globale. Ils réagissent à ce que fait la comédienne avec son corps : mouvements, postures, rythmes. Elle utilise des gestes comme des stimuli (déclencheurs d'action). Les enfants imitent les gestes plus qu'ils n'écoutent les paroles. L'apprentissage passe par une forme de kinesthésie (apprendre par le mouvement) et non par une compréhension verbale. Le langage verbal n'est pas là pour expliquer, décrire ou informer. Il a une fonction performative, c'est-à-dire qu'il accompagne ou renforce l'action en cours. Par exemple, dire « je saute » en sautant : les mots et les gestes vont ensemble, mais les mots ne sont pas nécessaires pour comprendre. La comédienne essaie de faire correspondre un mot à un geste, comme on le fait quand on apprend une langue : « ça, c'est "tourner" », « ça, c'est "ralentir" ». Elle veut créer un lien entre corps et langage, entre le vécu gestuel et « l'étiquette sonore » du mot (p. 16) ; en ce sens elle développe des « connaissances par corps » (Vanpouille, 2013). Cette démarche d'enseignement est aussi utilisée en école primaire lorsque les enfants vivent un cycle de danse. Pour faciliter la mémorisation des mouvements, les enseignants s'appuient assez facilement sur une comptine bien connue des enfants qu'ils vont illustrer avec leur corps.

Dans le cas du step comme dans le cas de la pratique théâtrale, l'apprentissage ne passe pas d'abord par des explications verbales mais par l'expérience corporelle directe. En step, les élèves apprennent à écouter leurs sensations (musculaires, respiratoires, cardiaques, thermiques), à les interpréter en lien avec des données objectives (cardiofréquencemètre) ou subjectives (échelle de ressenti). Dans le cas de la comédienne, les enfants comprennent l'action par l'imitation kinesthésique : ils intègrent les consignes par le geste, sans passer par une verbalisation directe. Alors, le corps précède le langage. Le savoir s'élabore en mouvement, en éprouvant, en ressentant. C'est l'apprentissage de la sensibilité corporelle.

Par ailleurs, si le discours s'incarne dans la modulation et l'intonation de la voix, dans les gestes, dans le regard de l'apprenant, il ne faut pas oublier « l'intérieur de ce décor » (Heller, 2025, p. 42) et ce qui se passe en l'élève lorsqu'il est en situation d'apprentissage. Les

émotions et les sensations perçues sont des éléments constitutifs de cet apprentissage incarné ou « incorporé » selon Sandrine Eschenauer pour qui « l'interaction langagière se construit à partir de mécanismes d'empathie (imitation, résonance kinesthésique, émotionnelle, changement de point de vue, de « point de sentir ») » (Berthoz, 2004). Les émotions jouent bien sûr un rôle dans les processus cognitifs (Damasio, 1999) et de la sorte, les élèves en EPS comme les enfants dans l'atelier de théâtre mobilisent une sensibilité fine à ce qui se passe en eux et autour d'eux. Ces notions d'émotion et de sensibilité sont liées par une forme de réciprocité : les émotions nourrissent la sensibilité tandis que la sensibilité permet de percevoir plus finement les émotions. Dans la perspective de Damasio, les émotions sont des réponses corporelles à des situations, tandis que les sentiments émergent comme la perception consciente de ces états corporels. Ainsi, la sensibilité peut être comprise comme cette capacité à percevoir, affiner et mettre en forme ce ressenti. Lorsqu'un élève apprend une langue, ses émotions (la peur de se tromper, la gêne devant les autres, mais aussi sa joie d'apprendre...) affectent son état corporel et l'aident à affiner à la fois la sensibilité corporelle (la conscience de ses mouvements, sa posture) et la sensibilité émotionnelle (la manière dont on ressent ces émotions). Il existe alors une analogie entre la peur de se montrer à un public en danse et celle de prendre la parole dans une langue étrangère : dans les deux cas, l'élève est confronté à une exposition de soi, à une forme de mise à nu symbolique, qui engage son rapport au regard de l'autre. Cette pédagogie du sensible et de la perception invite à reconsidérer le rôle du langage dans l'apprentissage : non comme vecteur de prescriptions descendantes mais comme espace partagé d'écoute et de transformation sensible.

Intercorporéité et langage corporel

À l'école, la « coprésence des corps » est forcément le point de départ de toutes les activités qu'on scénarise dans l'espace classe » (Lapaire, 2022, p. 5). L'EPS est une discipline qui permet d'une manière très singulière d'explorer l'intercorporéité, c'est-à-dire l'apprentissage grâce aux interactions physiques avec autrui. Car le corps est mis en jeu sous les yeux des autres, avec les autres, contre les autres... À travers des situations d'opposition ou de coopération, les élèves mobilisent leur corps comme un véritable outil de langage, ils affinent leurs perceptions du mouvement de l'autre et ajustent leurs propres actions en conséquence. Ce dialogue corporel silencieux enrichit leur capacité d'adaptation et leur compréhension du monde par le corps. Dans l'activité basket-ball, les élèves « porteurs de balle » construisent des postures spécifiques pour transmettre des intentions sans avoir recours à la parole. Le corps devient ici un vecteur de communication essentiel : un ballon tenu à hauteur de taille signale une difficulté, une mise sous pression défensive par exemple, et traduit le besoin d'un appui rapproché (pour « échange court »). À l'inverse, un ballon levé au-dessus de la tête exprime l'intention d'un jeu vers l'avant, d'un « échange long » et les partenaires à se projeter

vers l'avant dans des espaces libres. Dans la mesure où « le corps de l'apprenant est considéré comme un corps « langageant » (Maturana et Varela, 1994, p. 214), ces codes gestuels, appris et interprétés dans l'action, illustrent la façon dont les élèves construisent des langages corporels partagés qui révèlent ainsi la dimension profondément communicative du corps en mouvement. En acrosport, cette écoute corporelle du partenaire est exacerbée par une interdépendance acrobatique où le corps de l'autre est l'agrès indispensable pour réaliser des figures. Les « savoir-faire perceptifs » prennent tout leur sens dans la mesure où ils s'appuient sur des pré-requis essentiels : perception du corps, référence posturale, tonicité générale, solidité et stabilité des appuis manuels et pédestres, tous indispensables à la pratique. Le langage corporel du porteur donne des informations essentielles à la maîtrise de la figure mais aussi au déclenchement de l'action du voltigeur. Avant de s'engager, c'est-à-dire de monter sur le dos du porteur, ce dernier doit adopter une posture stable et sécuritaire (équilibré sur ses appuis, le dos droit, un corps tonique et gainé) car c'est cette organisation corporelle qui garantit l'intégrité physique des acrobates. Le passage à l'oral est alors essentiel pour construire cette écoute corporelle de l'autre. Elle nécessite d'identifier, de verbaliser, d'exprimer des sensations éprouvées : « - Je me sens déséquilibré ». Ces interactions sont nécessaires à la mise en place d'un projet d'action adapté aux ressources des élèves avant de s'engager dans la figure ; elles se construisent dans les interactions entre pairs et avec l'enseignant.

3. Des mots aux mouvements : une illustration EPS -Espagnol

Le projet « Frida Khalo, au-delà des apparences »⁴ a croisé l'enseignement de l'espagnol et l'EPS. En s'appuyant sur la proposition initiale de Cédric Préhaut et Sandrine Beulaigne (2025), l'ambition était d'amener des élèves de quatrième à mieux appréhender des œuvres (picturale et littéraire) de l'artiste peintre en engageant leur corps. Dans une démarche d'enseignement inversée, le poème « Tu mérites un amour » (en langue étrangère), n'est dévoilé aux élèves qu'après une série d'expériences corporelles menées dans l'activité danse en EPS en exploitant la version française du poème. Le langage y est d'abord incarné : les élèves explorent corporellement les champs lexicaux (de la féminité, de la douleur...) et les figures de style (métaphores, anaphores...) qui deviennent des « inducteurs »⁵. Par exemple, à partir des inducteurs : « décrocher la lune », « marcher à tes côtés », « t'accompagner dans ton vol » (verbes d'action présents dans le poème), les élèves ont pour consigne de « Trouver trois mouvements différents pour chaque inducteur ». Cette mise en corps du langage

⁴ Projet interdisciplinaire mis en œuvre par S. Beulaigne et R. Guedi en 2023-2024 auprès d'un public de 4^{ème}.

⁵ Les inducteurs correspondent à une contrainte donnée par l'enseignant, amenant l'élève à entrer dans le processus de création artistique par leur vécu, leur sensibilité et/ou leur imaginaire.

poétique mobilise des verbes et expressions d'action, qui deviennent autant de déclencheurs moteurs (ou inducteurs). Des recherches en neurosciences cognitives ont d'ailleurs montré que la préparation motrice de certains gestes pouvait renforcer la compréhension de verbes ou d'énoncés d'action (Boulenger et al., 2006 ; Zappa et al., 2019). Alors les élèves testent des mouvements en solo puis réalisent des mouvements en relation avec chaque inducteur. Certains se représentent un partenaire imaginaire pour évoquer une marche commune, d'autres réalisent des mouvements en direction du ciel, bras tendus et le regard orienté vers le haut pour suggérer le fait de « décrocher la lune », un autre réalise des mouvements du bas vers le haut pour évoquer le fait de porter un partenaire imaginaire, là ou d'autres s'imaginent être un oiseau. Une fois cette étape de sollicitation par l'inducteur et cette phase d'exploration par le corps réalisées, l'enseignant d'EPS engage l'élève dans une étape de structuration. Cette étape correspond à une phase de choix, où l'élève trie et sélectionne un mouvement pour chaque inducteur. Ces trois mouvements enchaînés constituent une première phrase chorégraphique individuelle prémisses du projet expressif des élèves. L'étape suivante consiste à transformer ces mouvements afin de donner davantage d'épaisseur à ce projet expressif. L'enseignant guide et enrichit les réponses des élèves en leur proposant de varier et de transformer les mouvements en binôme à partir de paramètres (définis par l'espace, le temps et l'énergie).

Vers une conscience du corps et de l'interaction : la dimension performative de l'EPS

Les élèves ont ressenti le poème avant même de le lire car c'est seulement après cette première étape qu'ils découvrent le texte en espagnol. L'étude du poème par le corps semble alors avoir levé certains freins liés à la compréhension du texte. En donnant un sens incarné aux mots, l'exploration par le corps a dédramatisé l'accès à la langue. La dimension performative de l'EPS prend ici tout son sens : le corps devient un support d'expression, de communication, et de lien à l'autre. Le poème n'est plus seulement une suite de mots à déchiffrer mais devient un récit vécu, ressenti, interprété physiquement. Pour certains élèves, cette approche provoque une curiosité qui peut déclencher le désir d'en apprendre plus sur l'artiste, son œuvre, sa vie ; pour d'autres, cela a suscité l'envie de poursuivre le travail impulsé en EPS. Dans la suite du projet, les élèves structurent leur chorégraphie en l'enrichissant à partir de nouvelles contraintes de création. Cette étape de production met en avant le choix du mode de composition ici le scénario où les élèves retranscrivent avec leur corps les différents vers du poème, comme s'ils signaient le poème en langage des signes. Ce dispositif rend visible le fil narratif du poème et en facilite la mémorisation. La langue espagnole et le mouvement corporel s'enrichissent mutuellement, dans un dialogue sensible et créatif. Ce va-et-vient entre langue et geste ancre les apprentissages : les élèves mémorisent le vocabulaire de manière sensible. Puis l'enseignant d'EPS introduit une contrainte de composition

supplémentaire : celle du leitmotiv chorégraphique, inspiré de l'anaphore « Tu mérites un amour » qui ouvre plusieurs strophes du poème. Chaque début de séquence de mouvement reprend alors ce motif corporel récurrent qui crée un effet de boucle rythmique. Par ce travail, les élèves font l'expérience de la force expressive de la répétition – aussi bien en langue qu'en danse – et comprennent comment celle-ci structure le texte, renforce son impact émotionnel et poétique, que ce soit à l'écrit, à l'oral, ou dans l'espace scénique. Dans cette approche interdisciplinaire, EPS et langue vivante se rejoignent pour développer à la fois la conscience du corps et la mémorisation de la langue. Le corps est un levier pédagogique majeur pour vivre le poème : les élèves construisent une mémoire kinesthésique du poème. Cette mémoire favorise ensuite la compréhension du texte en cours de langue vivante, où mots et mouvements se font écho, et où figures littéraires et chorégraphiques se répondent dans un même geste poétique. La dynamique texte/mouvement constitue un levier central de la performance chorégraphique. Dans ce projet, les élèves sont invités à articuler leur création dansée avec différentes modalités d'appropriation du poème. Tout est possible dans cette mise en relation : certains élèves choisissent d'accompagner leur chorégraphie par la récitation intégrale du poème et transforment le texte en univers sonore. D'autres préfèrent s'emparer d'extraits choisis – certains vers, voire quelques mots forts – qu'ils font résonner avec leurs gestes. Par exemple, des élèves répètent à voix haute « Mereces un amor », en écho à une séquence de mouvements répétitifs et renforcent ainsi l'effet de l'anaphore verbale par l'itération corporelle. Ici, le mot guide le geste autant que le geste donne corps au mot. De plus, lorsque l'enseignant d'espagnol aborde le poème en espagnol, il engage les élèves dans une discussion sur son sens. Les élèves doivent saisir les émotions, les images poétiques... présents dans le texte, renforçant ainsi leur capacité à comprendre l'espagnol en vue de retranscrire une intention expressive du poème dans leur chorégraphie collective.

Le projet expressif développe aussi la capacité à interagir avec les autres dans un projet commun. En effet la relation entre danseurs se concrétise par la réalisation d'un duo combinant les chorégraphies de deux danseurs. Les élèves sont tour à tour interprètes, chorégraphes et spectateurs de leur projet expressif qu'ils mettent en corrélation avec l'enseignement de l'espagnol. L'entraide devient alors indispensable pour avancer individuellement et collectivement dans leur projet. Cela passe par une aide apportée à son camarade dans la compréhension du texte, la mise en relation des mots avec le mouvement... Les élèves n'hésitent pas lors de la structuration de leur chorégraphie à se conseiller, à s'encourager.

4. Conclusion

Les apprentissages en EPS ne se limitent pas à la performance et à l'enseignement d'habiletés motrices mais s'attachent à la perception, au ressenti, aux sensations ainsi qu'à la relation à l'autre. En ce sens, la discipline joue un rôle central dans le développement du potentiel sensori-moteur des élèves en leur permettant d'explorer des corporéités plurielles, d'affiner leurs capacités perceptives et motrices dans des contextes variés, de développer une sensibilité et une confiance en leurs capacités. Les apprentissages réalisés, qu'ils soient techniques, sensibles ou expressifs, ne relèvent pas d'une simple exécution mais participent à la construction des expériences plurielles du corps et de l'interaction avec autrui.

Dans l'apprentissage des langues – dans toutes les disciplines scolaires en réalité – l'apprenant ne vient pas « avec » son corps : il est son corps et ce corps qui est indissociable de son être, de sa pensée et de son agir, entre nécessairement en interaction avec d'autres corps. Ce n'est pas là une théorie mais un état de fait que l'EPS a le mérite de mettre en évidence et que l'oralité première des langues, qui elle aussi engage expressément le corps, vient souligner. Ainsi, les deux disciplines mobilisent des formes de conscience corporelle et expressive, fondées sur l'attention, l'écoute de son corps, l'écoute de l'autre, l'adaptation, l'interprétation et la verbalisation. Dans cette perspective, EPS et enseignement des langues participent conjointement à l'éveil des élèves sur un plan perceptif, réflexif et relationnel pour qu'ils deviennent capables de dire, de ressentir et d'agir dans le monde de manière située. Cela interroge les modèles classiques d'enseignement et invite à penser des formes d'apprentissage plus sensibles, plus incarnées, plus situées.

Bibliographie

- Andrieu, B. (2010). Le monde corporel, préface de Alain Berthoz (Collège de France). Lausanne : Edition L'Age d'Homme.
- Bernard, M. (1972). Le Corps. Paris, Éditions universitaires.
- Berthoz, A. (2004), « Physiologie du changement de point de vue », in Alain Berthoz et Gérard Jorland : L'empathie, Paris, Odile Jacob, p. 251-275
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). « La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant », Staps, 98(4), 67-79. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>
- Boulenger, V., Roy, A., Paulignan, Y., Deprez, V., Jeannerod, M., & Nazir, T. (2006). Cross-talk between language processes and overt motor behavior in the first 200 msec of processing, Journal of Cognitive Neuroscience, 18(10), 1607-1615.
- Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. New York, Routledge.

- Collinet, C. (2000). « Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix », *Corps et culture* [Online], 5, <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.704>
- Coston, A., & Testevuide, S. (2015). « Expériences culturelles en EPS. Un allant de soi pas si évident que cela... », *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS : Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS*, 14, 51-63.
- Coutat, S., & Dorier, J.-L. (2018) « Comment la corporéité peut-elle être impliquée dans l'apprentissage des mathématiques ? Quelques références et deux exemples », *Revue suisse de recherche en éducation*, 38(1), 23-38. [doi:10.24452/sjer.38.1.4968](https://doi.org/10.24452/sjer.38.1.4968).
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris, Odile Jacob.
- Détrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*, Paris : Points essais.
- Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). « Encorporer les langues vivantes : reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 38, <https://doi.org/10.4000/tipa.4790>
- Eschenauer, S. (2014). « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance », *E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion*, 6, 1-24. hal-01818564f
- Faure, S. (2011). *Apprendre par corps, devenir des individus*. In B. Huet, & N. Gal-Petitfaux, (Eds.), *L'expérience corporelle* (pp. 45-59). Paris, Editions EP&S.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris, La Dispute.
- Grau, S. (2025). « L'abstraction mathématique par le corps », *Les Cahiers Pédagogiques*, 597, 41-42. <https://doi.org/10.3917/cape.597.0041>
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*, Lund University Press.
- Heller, S. (2025). « Des "corps poétiques" en langue vivante, *Les cahiers pédagogiques* », 597, 42-43. <https://doi.org/10.3917/cape.597.0042>
- Huet, B. & Gal Petit-Faux, N. (2010). *L'expérience corporelle* (Eds.). Paris, Editions EP&S.
- Lachheb, M. (2008). « Un corps de femme dans un sport d'homme. Regard sur l'expérience corporelle de judokas tunisiennes », *Recherches féministes*, 21(2), 57-74. <https://doi.org/10.7202/029441ar>
- Lalande, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique philosophique*, Éditions PUF.
- Lapaire, J-R. (2022). *Le corps apprenant. Une notion en mal d'inclusion*. In (eds.) Hélène Duval, Caroline Raymond, Delphine Charbonneau, *Engager le corps pour enseigner et apprendre*. Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 279-302.

- Lenzen, B., & Cordoba, A. (2018). « Fondements épistémologiques des activités physiques, sportives et artistiques et corporéité des pratiquants. Quels sont les effets de la transposition didactique en éducation physique ? », *Revue suisse de recherche en éducation*, 38(1), pp. 109-125.
<https://doi.org/10.25656/01:14037>
- Maturana, H. R., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'invisible*. Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Michaux, C. (2025). « Apprendre des poèmes par corps », *Les Cahiers Pédagogiques*, 597, 39-40.
<https://doi.org/10.3917/cape.597.0039>
- Mili, I., & Leutenegger F. (2016). « Approches didactiques de corporéités au service des apprentissages », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(1), 5–12. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131777>
- Moulin, J.-F. (2004). « Le discours silencieux du corps enseignant La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159.
<https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>
- Paintendre, A., Schirrer, M., & Andrieu, A. (2019). « Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step », *Activités [En ligne]*, 16-1, <https://doi.org/10.4000/activites.4055>
- Paintendre, A., Schirrer, M., & Sève C. (2020). « Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse de pratique et pistes professionnelles », *eJRIEPS [En ligne]*, Numéro spécial 3, <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4382>
- Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de doctorat. Sorbonne Paris Cité.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux Et Niestlé.
- Plaza, M. (2014). « Le développement du langage oral. Contraste », 39(1), 99-118.
<https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>
- Préhaut, C. & Beulaigne, S. (2025 à paraître). « Apprendre à danser le poème pour vivre autrement la littérature... grâce à un projet interdisciplinaire au service de la coopération ». In. A. Van De Kerkhove et R. Baron. *La coopération en EPS et à l'école*, Editions AE-EPS.
- Rollinde, E., Ferlet, R., Melchior, A.-L., Delva, P., & Chagnon, G. (2016). « Enseigner la physique et les mathématiques autrement : EU-HOU, Hands-On Universe EU-HOU, Hands- On Univers », *Le Bulletin de l'Union des Professeurs de Physique et de Chimie*, Union des professeurs de physique et de chimie, 1-24. hal-02303711f

Rollinde, E., Decamp, N., & Derniaux, C. (2021). "Should frames of reference be enacted in astronomy instruction?", *Physical Review Physics Education Research*, 17(1).

<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.013105>

Vanpouille, Y. (2013). « Expérience vécue, intelligence motrice, phénoménologie et nouveaux paradigmatiques », *Movement & Sport Sciences*, 81, 57-66. <https://doi.org/10.1051/sm/2013056>

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Zappa, A., Bolger, D., Pergandi, J.-M., Mallet, P., Dubarry, A.-S., Mestre, D., & Frenck-Mestre, C. (2019). Motor resonance during linguistic processing as shown by EEG in a naturalistic VR environment, *Brain and Cognition*, 134, p. 44-57.