

COURS VERSION 2019 (Juin)

Geneviève EMOND
emondgenev@gmail.com

Titre du cours (45 caractères maximum): Savoir-être son corps en enseignant

Formule de cours en présentiel en ligne

Descripteur du cours (675 caractères maximum)

Cibles de formation :

1. S'exercer à percevoir ses signaux-sensations, par la conscience du corps en mouvement.
2. Comprendre les liens entre la conscience de son corps, la conscience des autres et la conscience de l'environnement.
3. Intégrer une analyse holistique de soi à une analyse de sa pratique.
4. Enrichir sa pratique réflexive sur son enseignement, dont le rapport à ses valeurs et à son identité professionnelle.
5. Collaborer avec les pairs et apprendre de leurs expériences.

Contenus :

Corporité, conscience du corps en mouvement, analyse holistique de soi dans sa pratique, valeurs et identité professionnelles, cohérence de l'enseignement, somatique sociale

Types de pédagogies utilisées

- Exposés interactifs
- Expériences pratiques, par le biais d'exercices corporels et réflexifs (à l'oral et à l'écrit)
- Activités en groupe de pairs et partage en grand groupe
- Autoformation et formation à distance: journal de bord et forum de discussion (en ligne)
- Vidéoscopie (analyse)

Principaux cadres de référence (théories et recherches scientifiques)

Ce cours s'appuie sur un cadre théorique construit sur l'épistémologie du pragmatisme américain, la pédagogie de l'expérience de Dewey (1938). Il intègre des outils phénoménologiques (van Manen, 2014) et psycho-phénoménologiques (Depraz *et al.*, 2011) pour l'analyse de la pratique enseignante, tout en faisant des références directes aux cadres d'analyse de Korthagen et ses collaborateurs (2005, 2004), pour la professionnalisation de l'enseignement. L'outil de l'entretien d'auto-confrontation simple et croisée (théorie de l'énaction), appuyée sur la vidéoscopie, est convoqué pour les étudiants qui le désirent pour leur analyse finale. Les propositions d'exercices corporels s'ancrent dans le champ de théories et de pratiques de l'éducation somatique, étude de la conscience du corps en mouvement dans son environnement (Eddy, 2016).

Propres travaux de recherche, croisant enseignement et éducation somatique:

- Emond, G. (2018). L'apprentissage de la conscience de la corporité chez des enseignantes et des formatrices et les influences perçues sur la cohérence interne-externe de leur pratique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UQAM.
- Emond, G. et Rondeau, K. (2019). Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporité en contexte de formation à l'enseignement. Dans Rondeau, K. et Jutras, F. (dir.)

L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : s'accompagner, accompagner, être accompagné [Chapitre de livre]. Presses de l'Université du Québec, (pp.69-86), mars.

- Emond, G. et Fortin, S. (2016). Perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation. *Éducation et formation*, e-305, mars, 77-86.
- Emond, G. (2014). *Étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignants du primaire en formation initiale en contexte de stage*. Mémoire de Maîtrise en danse, UQAM.
- Lachance, J., Emond, G., & Vinit, F. (2018). Learning to be a Sensitive Professional: A Life-Enhancing Process Grounded in the Experience of the Body. *Adult Education Quarterly*, 69/1, 21-41, November 8.

Éducation somatique:

- Bainbridge-Cohen, B. (2016, c1998). *Sentir, ressentir et agir*. Bruxelles: Éditions Contredanse. (Éd. française).
- Cooper Albright, M. (2019). *How to Land. Finding Ground in an Unstable World*. Oxford University Press.
- Eddy, M. (2016). *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. University of Chicago Press (incluant la somatique sociale).
- Joly, Y. (2006). L'image du corps et la conscience de soi. *Psychologie Québec*. Mai, 21-23.

Corporéité en enseignement/corps de l'enseignant¹:

- Baniel, A. (2017). *La méthode Anat Baniel*. Montréal: Éditions de l'Homme.
- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41/1, 34-45.
- Estola, E. et Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Curriculum Studies*, 35 (6), 697-719.
- Estola, E. et Syrjälä, L. (2002). Love, Body and Change: a teacher's narrative reflections. *Reflective Practices*, 3/1, 57-69.
- Gaillard, J. (2016). *L'enseignant, maître de lui?* GB: Amazon.
- Giles, D. (2010). Developing pathic sensibilities: A critical priority for teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1511-1519.
- Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF.
- Rodgers, C. et Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 12/3, June, 265-287.
- Stieha, V. et Raider-Roth, M. (2012). Presence in context: Teachers' negotiations with the relational environment of school. *J Educ Change*, 13, 511-534.

Éducation/pratiques expérientielles/phénoménologie:

- Depraz, N., Varela, F. et Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta Books.
- Dewey, J. (1949, c1938). *Experience and Education*. New-York: MacMillan.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing 'Education' through Mindful Attention. Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. London : Palgrave & McMillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. N-J./U-S: Prentice Hall.
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11/1, 47-71.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20/1, 77-97.

¹ Peu de travaux en français existent dans ces champs de recherche. Je propose aux étudiants des ouvrages traduits en français ou facilite l'accès aux travaux en anglais.

- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner - How professionals think in action*. New-York: Basic Books.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. California: Left Coast Press.

Somatique sociale:

- Colombetti, G. (2015). *The Feeling Body*. MIT Press.
- Eddy, M. (2016b). Dancing Solutions to Conflicts: Field-Tested Somatic Dance for Peace. *Journal of Dance Education*, 16, 99–111.

Justifier la pertinence d'offrir une telle activité pédagogique :

La formation des enseignants intègre encore peu la conscience de la corporéité (Barnacle, 2010; Dall'Alba, 2009; Giles, 2010), les liens existants entre la relation avec son propre corps, avec celui des autres personnes et avec son environnement (Johnson, 2007). La recherche démontre pourtant sa pertinence afin de favoriser un développement holistique et continu des compétences personnelles et professionnelles des enseignants. Mieux percevoir ses signaux-sensations (son corps vécu) permet d'être davantage en mesure de s'autoréguler efficacement en contexte d'enseignement, de réguler et consolider sa pratique, d'adapter son enseignement à ses élèves (différenciation pour les contenus et les méthodes), de tolérer la pression et l'incertitude des milieux institutionnels et sociaux et de s'organiser pour trouver des solutions aux défis rencontrés. Le professionnel de l'éducation peut aussi arriver à mieux faire face à l'anxiété et au stress. En l'occurrence, la conscience de la corporéité amène à prendre davantage de pauses et à trouver des ressources internes pour varier ses perceptions des relations éducatives.

Le travail effectué dans ce cours permet l'accompagnement du développement professionnel des étudiants, par l'analyse de leur pratique (cadres phénoménologique, psycho-phénoménologique, é actif), à l'aide notamment des signaux-sensations corporels. Cet engagement dans la réflexion à partir du corps permet de s'approcher au plus près de (l'expérience) de l'activité réelle d'enseignement, cette *immédiateté* de la pratique (Dewey, 1938). Le travail corporel permet aussi de mieux voir sa pratique et ses élèves (besoins). Il offre des occasions de changer ses habitudes afin de mieux enseigner (cohérence et pertinence). Le travail soutient le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant et les éventuels liens entre ses valeurs, ses croyances, ses compétences et ses actions. De l'enseignant qu'il croit être, il aide l'enseignant à se rapprocher de l'enseignant qu'il souhaite être (Kolb, 1984; Schön, 1983). La pratique réflexive des enseignants se trouve enrichie d'une dimension corporelle, qui héberge notamment les savoirs tacites (Polanyi, 1966) des pratiques de savoir-être et de savoir-faire. La relation pédagogique en bénéficie particulièrement, par une amélioration de la cohérence et de la pertinence de l'enseignement face aux besoins, aux attentes et aux demandes des élèves.

De plus, avec les recherches actuelles en augmentation (phénoménologie et enseignement; corps et formation des professionnels; applications de l'éducation somatique à l'éducation/l'apprentissage; neurosciences, neuroplasticité et apprentissage), les professionnels peuvent bénéficier de l'intégration de contenus à leur cursus de formation privilégiant des conceptions holistiques de l'apprentissage, ainsi que l'accès à des outils somatiques permettant le développement de leur savoir-être dans l'enseignement et par là, le renouvellement de leurs actions. Au-delà des effets de mode des dernières années dans des champs connexes (présence attentive, méditation, yoga), l'engagement dans le travail somatique proposé mobilise une conscience de soi qui dépasse les effets sur le développement personnel (sans l'évacuer), mais en ciblant les influences sur l'amélioration de la qualité de la pratique enseignante. Les activités proposées dans le cours, ainsi que le travail d'analyse à poursuivre de manière autonome, consistent en des propositions concrètes, toutes étayées par des outils issus de projets conduits en formation (évaluées) et en recherche au cours des dernières années. Leurs influences sur des

changements possibles chez les personnes, dans leur cadre professionnel, sont pour la plupart mesurées et anticipées. C'est cet angle de regard sur la pratique qui rend la proposition originale.

.....

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetic of Human Understanding*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New-York: Doubleday & Company.

Mise en évidence des retombées et limites (perspective critique)

Le corps a encore peu de place dans la formation des enseignants, en particulier d'un point de vue interne, tel que je propose de l'aborder. Quelques pionnières l'expérimentent en formation et en parlent dans les années 1980 (Pujade-Renaud, 1983a), mais il faut ensuite attendre plus de vingt ans avant que l'on y fasse de nouveau référence, bien que souvent d'un point de vue externe (gestuelle, posture, positionnement dans l'espace). Toutefois, depuis ces dernières années, le corps vécu attire de plus en plus l'attention de chercheurs et de formateurs dans le champ de l'enseignement, ainsi que de manière générale chez les professionnels des champs sociaux et de la santé (Lachance *et al.*, 2018; Winther, 2015).

L'intégration d'une approche de formation donnant accès au corps vécu permet de s'approcher davantage de l'expérience d'enseignement, telle qu'elle est réellement vécue. La conscience de la corporéité agit comme un liant permettant non seulement à l'enseignant de se sentir mieux avec lui-même, mais aussi de mieux ressentir les autres et son environnement. Avec l'épuisement et la maladie en constante augmentation chez les enseignants (Lantheaume, 2008), des approches diverses favorisant leur bien-être et leur autorégulation peuvent contribuer à la construction de leur résilience, permettant ainsi l'amélioration de la qualité de leur pratique. L'enseignant a aussi la possibilité de se positionner pour jouer un rôle de catalyseur de changement, dans des contextes faits de nombreux soubresauts relationnels et socio-institutionnels nécessitant son adaptation constante.

L'approche expérientielle proposée permet aux étudiants de progresser à leur rythme dans l'atteinte des objectifs, accompagnés de la formatrice et/ou de leurs pairs. Le cours s'organise en tant qu'espace d'expérimentation soutenant le changement et la transformation des personnes et de leur pratique et, par ricochet, des milieux institutionnels et sociaux où elles évoluent. L'accompagnement individuel y demeure toutefois limité. Les activités proposées dans le cours, ainsi que l'accompagnement apporté, se maintiennent à des dimensions éducatives introductives. Des limites aux changements possibles sont aussi clairement vécues, puisque le travail corporel nécessite temps et engagement, ce que le cours offre dans des proportions limitées. Enfin, les participants seront encouragés à respecter leur rythme dans l'appropriation des concepts. Personne n'aura à réaliser des exercices qu'il ne souhaite pas faire (code éthique). Au besoin, certains étudiants seront encouragés à aller chercher une expertise de soutien externe (physique, psychologique, de sens) et/ou à accepter les limites possibles du travail pour soi au moment de l'engagement dans ce cours et/ou à son terme (dues par exemples à des résistances, des blessures ou des souffrances, des limites réelles inhérentes du processus, des limites liées aux conditions de vie actuelles, la gestion des transitions professionnelles ou de vie, etc.). Enfin, il est important que ce cours soit suivi volontairement par les participants et qu'il ne constitue pas une obligation dans le cadre d'un programme de formation. Il demeure une voie d'accès possible parmi d'autres à l'expérience et à l'analyse de la pratique. Il se positionne en complémentarité d'autres travaux d'analyse de pratique conduits par les participants.

.....

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2008/2,18. 49-56.

Winther, H. (2015). The Dancing Nurses and the Language of the Body. Training Somatic Awareness, Bodily Communication, and Embodied Professional Competence in Nurse Education. *Journal of Holistic Nursing*, 33/3, September. 182-192.

Description préliminaire des onze séances de cours ou des différents modules (en ligne) :

Séances de cours :

1. Introduction, plan de cours, modalités d'évaluation, travaux et mode de fonctionnement
2. Corporéité relationnelle et enseignement
3. Enseignement et perception de soi: le savoir-être
4. Perception de soi (partie 1) et signaux-sensations: l'éducation somatique
5. Perception de soi (partie 2) et corporéité: le cycle perception-action et la régulation
6. Corporéité spatio-temporelle et socio-institutionnelle (environnement) et enseignement
7. Attention et exploration somatique (* Préparation de l'analyse)
8. Élèves aux besoins *particuliers* et soutien somatique (vitalité/détente, organisation et désorganisation, transitions, contenant/contenu-toucher)
9. Neuroplasticité, apprentissage et développement
10. Somatique sociale et exploration/intégration somatique
11. Analyse avec intervention des pairs; *Évaluation des apprentissages et retour sur les objectifs*
À partir de la 7^e séance, un travail personnel d'analyse de la pratique enseignante est engagé.

Les grandes sections de contenu suivantes seront abordées, transversalement. Les outils d'intégration somatique permettent l'enrichissement de l'enseignement:

- Pratique de corporéité (liens entre signaux-sensations physiques, émotionnels et cognitifs; sens internes et externes; liens entre perception de soi, des autres et de l'environnement; cycle perception-action; autorégulation, pratiques méditatives/de présence attentive)
- Conscience du corps en mouvement² (par exemples: respiration, posture, plans du corps, qualités du mouvement, tonus, fluidité, rythmes, contenu/contenant, relation à la gravité, limites corporelles, attention en mouvement, systèmes du corps, toucher, déplacements, vitalité et détente, intégration regard/voix/corps)
- Analyse holistique de soi (écrite, orale, en groupe de pairs, en grand groupe, en vidéoscopie: entretiens phénoménologiques et d'auto-confrontation simple et croisée)
- Analyse de sa pratique enseignante (relations conscience du corps et enseignement; intentions et actions; valeurs et identité; mission et sens; perceptions et intentionnalité; relations aux sensations des élèves; autorégulation en enseignement; gestion du stress, de l'anxiété et de l'épuisement; pertinence; cohérence interne-externe)
- Pratique réflexive (écrite et orale; médium artistique divers; seul et en groupe de pairs)
- Somatique sociale et impacts systémiques en éducation (troubles d'apprentissage et de l'attention; diversité; équité; espaces et temporalités; unicité/singularité vs besoins/demandes; vivre ensemble en salle de classe; qualité de l'enseignement)

Évaluation :

- Travail sur son expérience somatique de l'enseignement (25%)
- Journal de bord individuel et forum de discussion en ligne (30%)
- Travail d'analyse de son enseignement avec intervention des pairs (35%)
- Présence, participation et auto-évaluation (10%)

² Nous nous inspirons des approches d'éducation somatique suivantes pour les propositions d'exercices: Body-mind centering (BMC), Continuum, Feldenkrais, mouvement authentique et Roy Hart. L'éducation somatique se veut l'«étude de la conscience du corps en mouvement dans son environnement» (Joly, 2006, p.21).