UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPRENTISSAGE DE LA CONSCIENCE DE LA CORPORÉITÉ D'ENSEIGNANTES ET DE FORMATRICES ET SES INFLUENCES SUR LA COHÉRENCE INTERNE-EXTERNE DE LEUR PRATIQUE

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
POUR LE DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
GENEVIÈVE EMOND

10 JUILLET 2018

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES
LISTE DES FIGURES …….. x
LISTE DES TABLEAUX …….....xi
ACRONYMES ET SIGLES ……. xii
LISTE DES ANNEXES …….xiii
RÉSUMÉ …….. xv
ABSTRACT ……...xvii
REMERCIEMENTS ……xx

INTRODUCTION ……...1
PROLOGUE GENÈSE DU PROJET ……...3
Motivations ……...3
Résultats du mémoire de maîtrise ……...9
Mise en contexte ……11

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE ……15

1.1 Apprendre ……15
1.1.1 Apprendre de son expérience ……16
1.1.2 S'adapter ……17
1.1.3 Apprendre pour un enseignant ……18
1.1.4 Apprendre et enseigner s'appuient sur la corporéité ……21
1.2 La corporéité de l'enseignant: enjeux contemporains ……23
1.2.1 Défis de l'enseignant ……25
1.2.2 Accès à l'expérience somatique ……26
1.3 La conscience de la corporéité n'est pas enseignée ……27
1.4 … bien qu'elle puisse faire l'objet d'apprentissages ……29
1.5 Recherches sur la conscience de la corporéité des enseignants ……30
1.5.1 Expériences de la corporéité par l'enseignant ……35

1.6 Corporéité et cohérence interne-externe ……37
1.6.1 Corporéité ……37
1.6.2 Pratique enseignante ……39
1.6.3 Cohérence interne-externe ……40
1.6.4 Pratique réflexive ……40

1.7 But, visée et questions de recherche ……41

CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ……44

2.1 Ancrages paradigmatiques et épistémologiques ……45
2.1.1 Un premier ancrage humaniste : le pragmatisme américain……46
i. Apprentissage expérientiel ……47
2.1.2 L'expérience vécue: la phénoménologie ……48
2.1.3 Une approche intégratrice corps-environnement: l'énaction 49

2.2 Corporéité ……49
2.2.1 Définition de la corporéité ……49
2.2.2 Soma et corps vécu, composantes de la corporéité ……50
i. Champ de l'éducation somatique ……53
2.2.3 Origines et fondements disciplinaires ……54
i. Robotique et neurosciences ……55
ii. Phénoménologie ……56
iii. Psychanalyse et gestalt-thérapie ……57
iv. Des thérapies corporelles vers l'éducation somatique ……59

2.3 Pratique enseignante ……60
2.3.1 Définition de la pratique enseignante ……61
2.3.2 Cohérence interne-externe ……62
2.3.3 Pratique réflexive ……64
2.3.4 Action et activité ……67
2.3.5 Transformation de la pratique ……68

2.4 Dimensions de la corporéité de l'enseignant ……69
2.4.1 Dimension vécue (sentir) ……72
i. Sensations et conscience ……72
ii. Émotions ……74
iii. Subjectivité ……76
2.4.2 Dimension active (agir, réagir et réguler) ……76
i. Agir à partir de son expérience ……77
ii. L'intentionnalité de l'agir ……80
iii. L'agir est créatif ……81
2.4.3 Dimension réflexive (dire et réfléchir) ……82
i. Saisie préréflexive ……83
ii. Réflexion-dans-l'action ……84

iii. Réflexion-sur-l'action……86
iv. Les écueils du dire ……88
2.4.4 Dimension relationnelle ……89
i. Intersubjectivité ……90
ii. Empathie ……91
2.4.5 Dimension environnementale ……93
i. Spatio-temporelle ……94
ii. Socio-institutionnelle ……94

2.5 Corporéité et cohérence interne-externe de la pratique ……96

2.6 Accompagnement ……99
2.6.1 Contextes de la formation initiale et continue …….. 100
2.6.2 Accompagnement de la transformation …….....102
2.6.3 Dimensions relationnelles…….....107
i. Accompagnement par les pairs ……...108
2.6.4 Dimension éthique ……...108
2.6.5 Cadres d'analyse de pratique ……...109

2.7 Objectifs de recherche ……...110

CHAPITRE III ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES ……...112

3.1 Posture phénoménologique immersive ……...113
3.1.1 Fondement de l'expérience ……...114
3.1.2 Fondement de la relation au corps ……...114
3.1.3 Pré-exploration: explicitation de l'expérience ……...115
3.1.4 Écriture de la thèse: transfert de l'expérience …..……..116
3.1.5 Positionnement de chercheuse ……...117

3.2 Ancrages phénoménologiques ……...117
3.2.1 Le phénomène d'apprendre la corporéité ……...119
3.2.2 Phénoménologie de la pratique ……...119

3.3 Emprunts méthodologiques complémentaire ……...120
3.3.1 Psycho-phénoménologie ……...121
3.3 2 Énaction et *cours d'action* ……...122

3.4 Construction d'une méthodologie ……...124
3.4.1 La cohérence interne-externe de la pratique ……...125

3.5 Participantes à la recherche ……...126
3.5.1 Critères de sélection ……...127
3.5.2 Procédures de sélection ……...128
3.5.3 Participantes ……...130

3.5.4 Entrée sur le terrain de recherche ……...132
3.5.5 Adaptation aux profils particuliers ……...132

3.6 Collecte de données ……...133
3.6.1 Ateliers somatiques ……..135
i. Positionnement en éducation somatique ……...138
ii. Accompagnement ……...……...139
iii. Accompagnement par les pairs et intersubjectivité ……...141
iv. Évolution des questions de recherche ……..….141
3.6.2 Outils de collecte de données ……...142
i. Journal……...142
ii. Forum de discussion ……...144
iii. Entretien phénoménologique ……...145
iv. Entretien d'explicitation ……...146
v. Entretien d'auto-confrontation…….....146
3.6.3 Procédures de collecte de données ……...151

3.7 Analyse de données …….....153
3.7.1 Écriture phénoménologique ……...…154
3.7.2 Préparation des données ……...…154
3.7.3 Matrice d'analyse ……...……155
3.7.4 Outils d'analyse ……...……158
3.7.5 Méthode d'analyse ……...……159
3.7.6 Produit final ……...162

3.8 Validité et désirabilité de la recherche ……...162
3.8.1 Validité interne ……...163
3.8.2 Validité externe ……...164
3.8.3 Désirabilité ……...165

3.9 Calendrier de collecte et d'analyse de données ……...165

3.10 Pertinence sociale ……...166

3.11 Forces et limites de la recherche ……...167

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ……...171

4.1 Marguerite et Migona, enseignantes expérimentées ……...172
4.1.1 Marguerite, formation des parents en contexte de coéducation ……...173
i. Données ……...174
ii. Processus ……...175
iii. Réponses aux questions de recherche……...176
iv. Marguerite : Assumer son rôle de leadership par la stabilité ..…...177

4.1.2 Migona, formation et accompagnement des enseignants ……...186
i. Données ……...187
ii. Processus ……...187
iii. Réponses aux questions de recherche ……...189
iv. Migona : Prendre appui sur ses savoirs pratiques ……...190

4.2 Isabelle et Camille, enseignantes novices ……...199
4.2.1 Isabelle, enseignante en 2e année ……...199
i. Données ……...200
ii. Processus ……...201
iii. Réponses aux questions de recherche ……...202
iv. Isabelle : Reconnaître ce qu'elle fait vraiment pour ses élèves…….203
4.2.2 Camille, enseignante d'une classe multiniveaux de 3e-4e années ……..211
i. Données ……...211
ii. Processus ……...213
iii. Réponses aux questions de recherche……...…214
iv. Camille: Autoconfirmer sa pratique en s'ouvrant aux autres 215

4.3 Caroline, cas particulier hors pratique ……...223
4.3.1 Données ……...224
4.3.2 Processus ……...226
4.3.3 Réponses aux questions de recherche ……...227
4.3.4 Caroline : Accéder à davantage de profondeur avec soi ……..228

4.4 Le groupe d'enseignantes et de formatrices, un cadre rassurant ……...237
4.4.1 Un espace intersubjectif de construction de soi ……...237

4.5 Influences de l'accompagnement ……...238
4.5.1 Perceptions du rôle de la chercheuse ……...240

4.6 Résultats globaux ……...241
4.6.1 Rapport à la corporéité au départ ……...242
i. Rapport à soi : une nébuleuse ……...242
ii. Rapport aux autres : une dominante ……...242
iii. Rapport à la spatio-temporalité : une négociation interne-externe . 243
iv. Rapport à l'environnement socio-institutionnel : des tensions ….. 244
4.6.2 Variabilité de la représentation du concept de ss ……...244
i. Accès aux ss physiques, émotionnels et cognitifs et distribution ….245
ii. Rapport entre perceptions interne et externe ……...245
4.6.3 Des processus d'apprentissage: densification ou ouverture ……...246
i. Rapport à la corporéité : l'évolution du savoir-être ……...248
ii. Un savoir-être facilitant la reconnaissance de soi et de sa posture ..254
4.6.4 Influences sur la cohérence interne-externe ……...255
i. Le corps invite au renouvellement du regard sur sa pratique ……...255
ii. Des conflits de valeurs, au cœur des réflexions sur la cohérence 257

iii. Des intentions cachées, des intentions non-manifestées …….. 258
iv. La réflexion centrale pour expliciter davantage ses postures ……...261
4.6.5 Rapport à la pratique enseignante ou de formation ……...262
i. Construction professionnelle: une prise de recul sur la pratique … 263
ii. Développement professionnel: une négociation identitaire ……...263
4.6.6 Recherche d'équilibre et transformation ……...264
i. Les résistances, des coupures du sentir ……...266
ii. Du seuil de tolérance à l'identification des limites ……...…… ..269
iii. La régulation de soi et de sa pratique : un facteur de résilience… 270

CHAPITRE V DISCUSSION ……...272

5.1 Processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité ……...272
5.1.1 Des chemins d'apprentissage relationnels ……...273
5.1.2 La rencontre située des dimensions de la corporéité : de l'agir au sentir 274
5.1.3 Un savoir-être son corps dans sa pratique ……...276

5.2 Transformation et apprentissages ……...281
5.2.1 Du rapport à soi : plus de proximité ……...281
5.2.2 Du rapport aux autres : enrichissement relationnel mutuel……...283
i. Empathie kinesthésique et régulation ……...285
5.2.3 Du rapport spatio-temporel : définitions et limites, pour un *être-là*……..287
5.2.4 Du rapport institutionnel : savoir-être un catalyseur de changement..…..287
5.2.5 Du rapport à sa pratique : prise de recul et clarté sur l'expérience ……...288

5.3 Apprentissage, cohérence et transformation ……...289
5.3.1 La cohérence somatique dans l'enseignement ……...290
5.3.2 Analyse de sa pratique : « se voir » autrement dans son expérience ……291
5.3.3 Les qualités centrales passées à la loupe du corps ……...292
5.3.4 Le dialogue interne-externe, pratique réflexive ancrée sur le corps……..294

5.4 Une personne intégrale dans son parcours ……...297
5.4.1 Bien-être et santé ……...297
5.4.2 Soi et identité ……...299
5.4.3 Autorégulation et gestion du stress ……...299

5.5 Accompagnement et transformation ……...300
5.5.1 Une recherche qui se construit dans les intersubjectivités ……...302

5.6 Incidences sur la formation des enseignants ……...304
5.6.1 La formation de la conscience de la corporéité: un savoir-être……304
5.6.2 Une éthique relationnelle du savoir-être ……...305
5.6.3 La compétence à se développer ……...306
5.6.4 Les *cursus* de formation ……...307

i. Somatique sociale ……...308

5.7 Limites de la recherche ……...309
5.7.1 Contraintes individuelles et relationnelles ……...309
5.7.2 Contraintes organisationnelles ……...311
5.7.3 Contraintes institutionnelles et sociales ……...312
5.7.4 Négociations entre l'éducation somatique et la thérapie ……...313
5.7.5 Que reste-t-il de l'expérience de la corporéité? ……...314

CONCLUSION ……...316

BIBLIOGRAPHIE ……...328

ANNEXES ……...348

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Construit épistémologique	46
2.2	Soma, corps vécu et corporéité	50
2.3	Corps vivant, corps vécu et corps décrit	52
2.4	Le modèle de l'oignon	63
2.5	Le modèle ALACT	65
2.6	Dimensions de la corporéité	70
2.7	Intervention du superviseur dans le processus de réflexion	104
4.1	Apprentissage en deux mouvements : densification ou ouverture	247
4.2	Dimensions de la corporéité et transformation	249
4.3	Évolution de la conscience de la corporéité et apprentissages	253
4.4	Rapport entre recherche d'équilibre et transformation	263
5.1	Transformation de la pratique enseignante (Des apprentissages sur les dimensions de la conscience de la corporéité, au développement d'un savoir-être son corps en enseignement)	278
5.2	Une réflexion centrale ancrée sur le corps	294

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

2.1 Neuf domaines du retour sur l'agir ……66
2.2 Les temporalités du réfléchir ……71
2.3 Corporéité et cohérence interne-externe ……98
2.4 Questions modifiées de la phase 2 de l'ALACT ……98
2.5 Questions de la phase 2 de l'ALACT revisitées ……99
3.1 Notions d'expérience ……...124
3.2 Participantes à la recherche ……...131
3.3 Outils de collecte, rattachements méthodologiques et objectifs ……...134
3.4 Aperçu des ateliers somatiques ……...137
3.5 Moments d'enseignement ou de formation filmés ……...150
3.6 Rencontres avec les participantes ……..152
3.7 Matrice d'analyse de données ……...157
3.8 Méthode d'analyse de données ……...161
3.9 Critères de validité de la recherche ……...164
3.10 Calendrier de réalisation de la collecte et de l'analyse de données ……...166
4.1 Évolution de la conscience de la corporéité ……...250
4.2 Processus d'apprentissage des participantes en lien avec leur pratique……254
4.3 Rapport Q1 et Q2 ……...256
4.4 Niveaux du modèle de l'oignon ……...259
4.5 Traces de réflexion centrale ……...261
4.6 Conscience de la corporéité: outils, quêtes, résistances et ancrages ……...267
5.1 Apprentissages de la conscience de la corporéité et cadre conceptuel …… 279

ACRONYMES ET SIGLES

AERA	American Educational Research Association
BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (UQAM)
BIE	Bureau international d'éducation (UNESCO)
BMC	Body-mind Centering
CFSA	Centre de formation en soutien à l'académique (UQAM)
CP	Conseiller pédagogique
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
DESS	Diplôme d'études supérieures de 2e cycle en enseignement préscolaire et primaire, Université de Sherbrooke
EA	Entretien d'autoconfrontation simple/croisée (outil de collecte)
EI	Entretien initial (outil de collecte)
EPS/Staps	Éducation Physique et Santé (Canada) ou Sport (Europe)/ Sciences et Techniques des activités physiques et sportives (France)
FD	Forum de discussion (outil de collecte)
FRQSC	Fonds de recherche québécois Société et Culture
J	Journal (outil de collecte) - QF (questions finales)
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (Qc)
Modèle ALACT	**A**ction, **L**ooking Back on the Action, **A**wareness of Essential Aspects, **C**reating Alternative Methods of Action, **T**rial
PReParE-Eps	**P**rojet de **re**cherche **par**ticipative avec des **e**nseignants en Éducation Physique et Santé (ou Sport, Europe)
Ss	Signaux-sensations
UNESCO	Organisation des nations-unies (United-Nations) pour l'éducation, la science et la culture
USCL	Université de Sherbrooke - Campus de Longueuil
UQAM	Université du Québec à Montréal

LISTE DES ANNEXES

Annexe		Page
Annexe A	Données recueillies en fonction des objectifs visés	...348
Annexe B	Outils de collecte de données et questions posées aux participantes	...350
Annexe C	Objet de l'analyse de données par outil de collecte	...351
Annexe D	Certificat d'éthique UQAM (octobre 2016)	...352
Annexe E	Formulaire de consentement des participants	...353
Annexe F	Extraits de la pré-exploration phénoménologique	...357
Annexe G	Description des ateliers somatique : exercices proposés, objectifs visés, déroulement complet des séances (outils pédagogiques et grilles) o Exemple d'écriture (Isabelle, atelier 3) o Exemple de grille remplie (Migona, atelier 1)	...368 ...382 ...385
Annexe H	Extraits du forum de discussion	...388
Annexe I	Déroulement des entretiens d'auto-confrontation	...392
Annexe J	Grille pour les entretiens d'auto-confrontation o Exemple de grille d'EA remplie (Camille) o Exemple de grille d'EA remplie par un pair (Migona pour Camille)	...393 ...396 ...398
Annexe K	Extraits de la grille de la méthode d'analyse remplie pour Camille	...400
Annexe L	Un tableau produit par Caroline	...407
Annexe M	Liste des documents issus de la collecte de données utilisés pour l'analyse de données, par participante	...413
Annexe N	Sous-titres des textes phénoménologiques comparés	...416
Annexe O	Récapitulatif des réponses aux questions de recherche, par participante	...418
Annexe P	Exemples d'apprentissages faits par participante	...419

Annexe Q Liste des moments de pratiques somatiques et des formations suivies par la chercheuse au cours de la thèse…..424

Annexe R Enseignements universitaires offerts ……...425

Annexe S Liste des communications et des publications ..……...426

Annexe T Affiche et programme des journées d'étude et de pratique des 15-16 mars 2018 ……...429

RÉSUMÉ

Plusieurs enseignants perçoivent et mobilisent leur corps de manière inconsciente. Pour Johnson (2007), l'apprentissage et l'enseignement s'appuient sur l'expérience de la conscience du corps de l'être humain, en relation avec les autres et avec son environnement (la corporéité). Devenir davantage conscient de ses perceptions et de ses actions peut aider à enseigner aux autres, tout en apprenant d'eux. Cela peut également influencer la cohérence interne-externe, lien entre les sensations, les intentions et les actions (Korthagen, 2004). Or la conscience de la corporéité est encore peu enseignée dans les programmes de formation des enseignants (Dall'Alba, 2009; Giles, 2010), bien que des approches favorisant la présence de l'enseignant se développent (Ragoonaden et Bullock, 2016).

Pour étudier la conscience de la corporéité dans un contexte d'enseignement, un cadre théorique auto-construit est utilisé, accompagné d'outils méthodologiques, qui croise la phénoménologie (van Manen, 2014) et la théorie de l'énaction (Varela *et al.*, 1993), tout en s'ancrant dans une épistémologie pragmatiste de l'expérience (Dewey, 1938). Ce cadre théorique comporte des références à cinq dimensions de la corporéité (sentir, agir, dire/réfléchir, en plus des dimensions relationnelles et environnementales, spatio-temporellement et socio-institutionnellement), ainsi qu'aux six niveaux du modèle de l'oignon de Korthagen (2004) sur la cohérence interne-externe de la pratique enseignante (interne: mission, identité et croyances; externe: compétences, actions et environnement). Subjectivité (soi, identité) et intersubjectivité (empathie (Colombetti, 2014)) s'y croisent constamment. Enfin, le cadre théorique présente une section sur l'accompagnement, spécifique aux apprentissages de la conscience de la corporéité, notamment dans sa dimension éthique. Dans le but d'apprendre à savoir (mieux) accompagner les enseignants dans leur transformation, je vise deux objectifs: 1. Identifier les composantes principales des expériences du processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité chez des enseignantes et des formatrices, dans le cadre d'un processus d'accompagnement et 2. Décrire leurs perceptions et leurs réflexions quant aux influences de cet apprentissage sur la cohérence interne-externe de leur pratique.

Cinq enseignantes et formatrices des niveaux préscolaire et primaire, en exercice, d'un groupe de vingt étudiantes d'un cours de formation continue à la maîtrise en enseignement à l'*Université de Sherbrooke* (Canada), participent à une étude phénoménologique (van Manen, 2014) portant sur l'apprentissage de la conscience de la corporéité en lien avec l'enseignement. Le groupe est composé de deux enseignantes expérimentées (15 à 20 ans de pratique) et de trois enseignantes novices (moins de 5 ans de pratique). Une participante quitte pour un retrait préventif de grossesse en cours de parcours et poursuit son implication dans le projet, dans une posture hors-pratique. Le modèle d'accompagnement, incluant l'accompagnement par les pairs, servant de

cadre à l'étude est construit par la chercheuse et induit à la fois par la recherche, par le biais de l'adaptation constante au contexte. L'intersubjectivité y joue un rôle important. Les enseignantes participent à une suite de quatre ateliers somatiques (éducation somatique (Eddy, 2016)); en filiations épistémologiques avec les pragmatistes américains), s'engagent dans deux entretiens (initial: phénoménologique; final: auto-confrontation, Theureau, 2010) et interviennent sur un forum en ligne, tout en rédigeant un journal, sur la durée d'une année scolaire (2016-2017). Les ateliers somatiques proposent des exercices de conscience du corps en mouvement. Une combinaison d'outils de réflexion oraux et écrits soutient l'intégration du travail.

L'analyse de données, à partir de cinq textes phénoménologiques, montre que les participantes traversent toutes un processus d'apprentissage riche et singulier: dans un mouvement de densification ou d'organisation de ses expériences (trois participantes); ou d'ouverture à soi et/ou aux autres (deux participantes). Ces apprentissages concernent tant le bien-être et la régulation de la pratique, que les relations avec les élèves et avec l'environnement socio-institutionnel. Ils influencent de manières variées la pratique enseignante et la vie, notamment en termes de cohérence interne-externe. Les dimensions de la cohérence interne, particulièrement l'identité et les croyances, sont davantage mises en lumière lorsque le corps est mobilisé dans l'apprentissage. Ils permettent de se rapprocher de soi et de mieux percevoir ses postures professionnelles. Par le rapport à l'autre (les élèves), les enseignantes s'engagent dans un rapport à elles-mêmes qui enrichit et renouvelle en retour ce rapport à l'autre.

La conscience de la corporéité favorise le développement professionnel des enseignantes, en particulier par l'approfondissement d'un «savoir-être son corps» en relation avec soi-même (davantage de proximité) et avec les autres (dans un enrichissement mutuel). Les transformations facilitant le développement de ce savoir-être s'appuient sur l'apprentissage sensoriel. Dans leurs processus, les participantes vivent des moments de résistances et s'appuient sur des ressources personnelles afin de poursuivre leurs apprentissages. Cette mobilisation de ressources nécessite accompagnement. Les participantes sont toutes en quête d'un équilibre qui les engage dans une constante régulation de leur pratique, en facilitant leur transformation. La réflexion sur soi permet de s'approcher de cet idéal d'équilibre, par le biais d'un dialogue interne-externe autour de leur pratique. Ainsi, les participantes sont davantage en mesure de s'émanciper (autonomie et liberté) de leur contexte institutionnel et à terme, de jouer le rôle de catalyseurs de changement. Permettant d'agir de manière davantage «incarnée» dans l'enseignement, ces résultats ont des incidences sur le développement de *cursus* de formation initiale et continue pour les enseignants.

Mots-clés: Cohérence interne-externe, corporéité, éducation somatique, accompagnement des enseignants, régulation, savoir-être, transformation

ABSTRACT

Many teachers perceive and mobilize their bodies in limited and largely unconscious ways. For Johnson (2007), learning and teaching arise from a human being's bodily experience in relationship with others and the environment (embodiment). Becoming conscious of how they perceive and behave can help teachers teach others while learning from others. It can also influence their internal/external coherence (Korthagen, 2004), that is, the link between internal sensations, intentions and actions. Embodiment consciousness is not yet consistently included in teacher education programs (Dall'Alba, 2009; Giles, 2010) although new capacity-building tools are being developed that engage teachers to be more present (Ragoonaden and Bullock, 2016).

To study embodiment consciousness in teaching settings, I constructed a conceptual framework and a methodology tool set that combine phenomenology (van Manen, 2014) and the enaction theory (Varela *et al.*, 1993), anchored in a pragmatic epistemology of experience (Dewey, 1938). The framework is structured around learning to feel, act and engage in reflection in a relational and environmental experiential reality (spatio-temporal and socio-institutional). It refers as well to Korthagen's internal/external coherence onion model (2004) which presents six levels of reflection at which teachers can look at their own actions. Korthagen's onion has three internal levels (mission, identity and beliefs) and three external levels (competencies, behaviours and environment). Subjectivity (self, identity) and intersubjectivity (empathy (Colombetti, 2014)) are embedded within the other concepts. Finally, the framework presents a section on teacher mentoring that is directly linked to body learning and that includes an ethical component. My doctoral thesis traces a path toward improving the way teachers are mentored in their transformation, pursuing two objectives: 1. to understand teachers' embodiment consciousness learning process, and 2. to gather teachers' perceptions and reflections on their learning process with regard to internal/external coherence.

Five pre-school and elementary school teachers and adult educators participated in a phenomenological study that examined their bodily learning processes while teaching (van Manen, 2014): two were experienced teachers (15 to 20 years of experience); three were novice teachers (less than five years of experience). These teachers were part of a group of 20 engaged in a Master's of Education continuing education course at *University of Sherbrooke* (Canada). One of the novice teachers left her teaching position for a pregnancy leave during the study but continued to take part as a non-practising participant. The study's supervision model, including peer supervision, was constructed by the researcher to reflect the evolving research context. Intersubjectivity plays a central role in this process. The teachers participated in four somatic workshops (using somatic education approaches (Eddy, 2016) with epistemological ties to

American pragmatists), two interviews (phenomenological and *auto-confrontation* (Theureau, 2010)) and an on-line discussion forum. They also kept a log-book for a full school year (2016-2017). The somatic workshops proposed exercises related to body consciousness and embodiment in movement. Reflective writing exercises and oral tools were used to support the body work integration.

An analysis of the data shows that the teachers all underwent a rich and unique process: a densification and organization of their experience (3 participants) or an opening to self and others (2 participants). These learnings at the relational level (student and institutional) influenced the participants' well-being and health and enabled them to regulate their practice. They affected the internal/external coherence of the participants' teaching practices and lives in a variety of ways. The internal coherence dimensions, such as identity and beliefs, were brought to light by body learning and consciousness, fostering the relationship with the self and offering clearer insight into professional functioning. By engaging with their students in different ways, the teachers gained access to themselves which then further enriched their relationship with others.

Embodiment consciousness supports teachers' professional development by helping them learn to "be their body" in relation with the self (proximity, intimacy) and in mutual enrichment with others, based on sense learning (feeling). In their processes, the participants experienced resistances and drew on personal resources to pursue their learning path. The mentoring they were offered supported this resource mobilization (intersubjectivity). The participants all strived for equilibrium, which engaged them in autoregulation and teaching regulation, while facilitating their transformation. Self-reflection allowed them to move toward their equilibrium ideal, by conducting an internal/external dialogue on and about their practice. Thus, the participants embarked on an emancipation path from their institutional context (autonomy and liberty) to eventually become catalysts of change. Because this process enables teachers to act in more embodied ways, it has moral and social impacts on the development of initial and continuing education programs for teachers, as well as on society at large.

Key Words: Being, Embodiment, Internal-external coherence, Somatic education, Teaching mentoring, Teaching regulation, Transformation

La connaissance corporelle n'est pas une connaissance provisoire, primitive peut-être, mais rapidement dépassée par l'homme intelligent, elle est au contraire, une connaissance ontologique, primordiale et irréductible, le fondement et le sol de toutes nos connaissances et, en particulier, de nos connaissances intellectuelles et théoriques.

Michel Henry, 1987 (p. 131)

In the beginning, we were all challenged to learn our bodies.

Maxine Sheets-Johnstone, 1999 (p. 149)

When one lives in a culture where the "felt sense" (Gendlin, 1982) is not taught or known to exist, it is easy to see why people don't perceive proprioceptive or kinesthetic awareness as a resource.

The invitation is to garner the wisdom of the thinking body and moving mind.

Martha Eddy, 2016 (p. 8 et p. 274)

I was surprised to learn that personal experience - as far as the academic community was concerned - was of no value whatsoever. It appeared that to become educated was to fall in line with an agreed upon reality and one's thesis was to quote dead men. Living experience that could not be measured or duplicated in a sterile surrounding was of no merit. It seemed to me like a vast conspiracy of mind control, along with a basic de-valuing of the persons and their ability to move away from the AGREEMENT.

Emily Conrad, 2007 (p. 227)

Note sur les traductions: Les traductions de l'anglais au français et de l'allemand au français de certains concepts abordés dans la thèse, lorsque d'autres références ne sont pas indiquées, sont des adaptations originales de l'auteure.

REMERCIEMENTS

Un processus de thèse ne se conduit pas seule. J'y ai été accompagnée. L'écriture de la thèse s'est insérée dans la vie qui l'a entourée tout au long des années de sa maturation. J'aimerais tout d'abord remercier tous les collègues et amis d'avant la thèse, ici et ailleurs, depuis les débuts de mon parcours professionnel en éducation. Ce travail prend ses ancrages par et dans les apprentissages que nous avons faits ensemble, dans une filiation aussi avec celles et ceux qui nous ont précédés. Le travail a continué à se déposer dans les contacts quotidiens, hebdomadaires, avec les différents groupes d'appartenance et les relations individuelles qui se sont créés au cours du processus. Jamais je n'aurais réussi à m'asseoir et à écrire aussi souvent et longtemps si je n'avais pu puiser dans des expériences riches et des aventures vécues avec d'autres.

La confiance nécessaire pour m'engager dans un parcours doctoral m'est tout d'abord offerte par les amitiés développées lors de mon passage au département de danse de l'UQAM. Un mémoire de maîtrise héberge les germes du projet et prépare ma transition vers la thèse. Il va sans dire, ensuite, que l'écoute et l'accueil de superviseurs de thèse désireux de m'accompagner authentiquement dans mon parcours sont inestimables. En cela, mes premiers remerciements chaleureux vont à mes co-superviseurs, Diane et Marc, pour leur soutien, leurs encouragements, leur écoute, leur constance et leur équilibre, mais aussi leurs riches expertises complémentaires, tout au long du parcours.

Mes remerciements vont aussi à tous mes collègues du projet PReParE-Eps (éducation physique) pour la collaboration, dont particulièrement à Pierre avec sa présence constante, son humour et son amitié au cours des quatre années du processus. En me permettant de « replonger dans mon ancienne vie », ce projet de recherche participe à assurer une stabilité bienvenue.

Les cinq participantes de la recherche méritent aussi tous mes remerciements. Elles donnent vie au cadre théorique de la thèse au cours du partage d'une année scolaire. L'engagement de Marguerite, Migona, Isabelle, Camille et Caroline est non seulement essentiel pour les avancées dans la recherche en sciences de l'éducation, mais il est d'autant plus louable qu'il relève presque de l'exploit, dans le cadre professionnel «épuisant» dans lequel évoluent aujourd'hui ces enseignantes et ces formatrices. En espérant que leurs contributions puissent participer d'un changement pour plus de bienveillance et de stabilité dans les milieux scolaires.

D'autres pôles de stabilité et de ressourcement jouent par ailleurs un rôle dans la construction de la thèse, en particulier pour l'élaboration de son contenu. Plusieurs groupes de collègues aident, tant à maintenir ma réflexion vivante, que mon équilibre psychocorporel. À Marc F. pour sa présence attentive et supportante en particulier lors de l'élaboration de mon cadre théorique; puis à Josée et à Florence, pour leur entrée dans ma vie et le partage constant soutenant mon envie d'aller plus loin. À Jo-Anne et à Delphine, pour leur amitié solide et leur soutien dans les moments forts comme dans les plus difficiles. À tous mes collègues et amis des groupes de travail avec le corps, le mouvement, la voix, dont en particulier les groupes de BMC et de Continuum: à Mariko pour son cœur en or et sa vitalité; à Linda pour son accueil profond.

J'ai aussi eu la chance, au cours de la thèse, de rencontrer de nouveaux collègues et amis intéressés par mon travail: à Paris (mai, 2016); à Ottawa (juillet 2016); au Texas (avril 2017); de nouveau à Paris (juillet 2017); à Lausanne (février 2018); à New-York (avril 2018), sans oublier l'événement que nous organisons en mars 2018 à l'UQAM, là où de toutes nouvelles amitiés se sont formées et d'autres renforcées (annexe T). Un merci spécial pour tous les accueils.

Et enfin, je remercie les professeurs et chargés de cours qui ont ouvert les portes de leurs cours en éducation et en arts, ainsi les collègues du CFSA de l'UQAM pour

m’avoir offert leur confiance dans la mise sur pied d’ateliers et une communauté de pratique (CdeP) sur le corps pour les professeurs et chargés de cours de l’UQAM. Avec les participants à la CdeP, je vis des moments privilégiés de collaboration et de co-construction des apprentissages.

La thèse a bien sûr son importance dans ma vie, mais ce sont les relations engagées dans le cours de sa rédaction qui, aujourd’hui, restent, tels des trésors toujours à découvrir. C’est le plus beau cadeau qu’elle m’offre, en plus de m’ouvrir les portes de la recherche, en tant qu’appel à comprendre davantage l’être humain en relation. Elle me laisse sans nul doute aussi la satisfaction de la réalisation d’un projet d’envergure, sorti du brouillard, et mené à bon port à force de persévérance.

Enfin, à ma famille, à mes proches, à mes amis, pour la sagesse, l’intuition, la clairvoyance et pour bien souvent *voir* au-delà de moi, merci. En particulier, à mes deux extraordinaires partenaires du quotidien, Christoph et Ilian, et à ceux qui sont tout près physiquement, dont au premier plan, Gemma et Serge.

Les soutiens financiers ont également été essentiels à la réalisation de mon projet: les bourses de l’UQAM, tout d’abord, puis la bourse doctorale du FRQSC qui offre des conditions pour mener mon projet à terme, en conservant mon équilibre personnel et familial. Les bourses de mobilité (Crifpe-Uq, faculté) permettent aussi de continuer à ouvrir mes horizons.

Pour Cecilia

Au potentiel d'une éducation « humaine », dans la dignité et l'équité pour tous et au-delà

Ad Memoriam Cecilia Braslavsky

Buenos Aires, 1952 – † Genève, 2005

INTRODUCTION

Cette étude doctorale porte sur les expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité de cinq enseignantes et formatrices des niveaux préscolaire et primaire[1], suivies sur la durée d'une année scolaire, dans le cadre d'un processus d'accompagnement individuel et de groupe s'insérant à leur parcours de maîtrise professionnelle. Je souhaite comprendre les influences de leur apprentissage de la conscience de la corporéité sur leur perception de la cohérence interne-externe de leur pratique, représentant les liens entre les sensations et les intentions (internes) et les actions (externes). La corporéité y signifie la relation qu'un être humain entretient avec son propre corps, avec le corps d'autres êtres humains et avec son environnement. Enfin, j'y explore les liens entre l'accompagnement de l'apprentissage de la corporéité et la transformation de la pratique enseignante.

Apprendre à percevoir la corporéité de manière consciente consiste à apprendre à la fois à sentir son corps (le corps vécu), à agir par son corps vécu et à dire son corps vécu. Intégrant le sentir, l'agir et le dire dans leurs dimensions relationnelle et environnementale, dans un auto-construit théorique élaboré pour ma thèse, la corporéité se vit dans l*'immédiateté de la pratique* (Dewey, 1929b) enseignante, dans le cours de l'expérience. Suite d'un mémoire de maîtrise[2] sur le corps vécu[3]

[1] Le terme enseignante, lorsqu'il fait référence aux participantes à la recherche, est employé aussi dans le sens de formatrice. Ce commentaire vaut aussi pour le terme élève (par rapport à l'enseignante), qui inclut le formé (par rapport à la formatrice).

[2] Étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignants du primaire en formation initiale en contexte de stage (2015).

[3] Tous les signaux-sensations (ss), physiques, émotionnels et cognitifs, se présentant à l'enseignant, en provenance de l'intérieur comme de l'extérieur de son corps. Je me situe dans une posture d'orientation phénoménologique qui inclut la composante somatique de l'expérience.

d'enseignantes-stagiaires en formation initiale, la thèse élargit la perspective, tout d'abord par sa posture conceptuelle et théorique, s'appuyant sur la corporéité plutôt que sur le corps vécu. S'apparentant à l'*Être-corps* de Merleau-Ponty (1945) ou au *soma* de Hanna (1986, 1976), le concept de corps vécu est principalement utilisé en éducation somatique, « l'étude de la conscience du corps en mouvement dans l'environnement » (Joly, 2001, p. 26) et en phénoménologie. Quant à elle, la corporéité met de l'avant « un corps vibrant de ses perceptions de lui-même » (Henry, 1987, p. 125), ainsi que de ses perceptions et de son intégration dans son environnement spatio-temporel et socio-institutionnel. Le concept de corporéité est en ce sens plus englobant et complet que celui de corps vécu et répond mieux aux besoins de cette étude dans le contexte spécifique de la pratique enseignante. Il permet par ailleurs l'adoption, d'une posture transdisciplinaire, puisqu'il est défini par plusieurs cadres disciplinaires. Il favorise enfin l'intégration d'une dimension environnementale.

À l'aide d'une méthodologie en phénoménologie de la pratique (van Manen, 2014), accompagnée d'outils de collecte de données énactifs (Theureau, 2010), j'étudie des moments variés du parcours professionnel d'enseignantes en exercice, dont quelques-unes occupent aussi des fonctions de professionnelles de l'éducation (formatrice d'enseignants et de parents; et conseillère pédagogique). Je poursuis une visée formative pour les participants à la recherche, avec la finalité d'un apprentissage de la conscience de la corporéité dans une dynamique individuelle et collective. La recherche englobe, finalement, une visée d'émancipation et de transformation des personnes, par le biais de l'apprentissage expérientiel et de l'accompagnement somatique. La thèse est organisée en cinq chapitres, allant de la problématique et du cadre conceptuel (chapitres I et II), en passant par les orientations méthodologiques (chapitre III), pour enfin présenter les résultats et la discussion (chapitres IV et V). Elle débute par une série de pages liminaires introductives et se termine par une conclusion d'ensemble.

PROLOGUE : GENÈSE DU PROJET

Motivations

Mon intérêt pour le corps commence tôt dans ma vie. Aussi loin que je puisse me souvenir, petite fille, mon corps est présent, dans une relation attentive à moi-même et aux autres. Enfant timide et sensible, mon monde intérieur est riche; je suis par ailleurs une enfant créative; j'aime écrire, lire, chanter, danser, créer des histoires, les réciter et jouer, les ressentir, en relation avec les autres. L'adolescence permet une éclosion de moi-même et le monde social me happe avec des activités artistiques de type plus extraverties. Au début de la vingtaine, je m'investis dans des activités qui mettent le corps vécu davantage au premier plan, dans une prise en compte intégrale de l'être humain, en parallèle de la poursuite d'un cursus de formation en enseignement[4]. C'est au fil du développement de ma carrière dans le monde de l'éducation que mon intérêt d'abord personnel pour le corps, en tant que vecteur de ma sensibilité, se déplace vers une préoccupation d'ordre professionnel, dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation au sens large, soit pour comprendre comment une conscience du corps affinée influence les pratiques professionnelles de l'éducation.

Bien que née dans une région rurale québécoise (le Lac St-Jean, Québec)[5] où les générations antérieures ont vécu plusieurs types d'oppression (linguistique, culturelle, religieuse, socio-économique) et d'abus, en particulier les femmes, mon propre

[4] C'est le domaine de l'éducation qui m'intéresse depuis lors, incluant le champ de la psychoéducation et de la psychologie du développement et de l'apprentissage. À l'*Université McGill* où je poursuis mon cursus de formation initiale (1996), la dimension politico-sociale de l'éducation me passionne alors, dans une réflexion large sur les valeurs qui la sous-tendent.

[5] Sur une note plus positive, l'expérience initiale de ces régions des grands espaces façonne des caractères qui ont souvent soif de liberté. Les générations antérieures de *défricheurs* m'ont en effet transmis ce besoin d'autonomie, de liberté et d'évasion.

parcours avec le corps se veut relativement linéaire et limpide. Mes origines, tout comme mon parcours de vie et mes expériences avec le corps, peuvent toutefois avoir contribué à mon intérêt pour le corps vécu, tout autant que mon cheminement personnel de compréhension de moi-même. J'ai investigué ces avenues et j'en demeure consciente. Je m'intéresse à la place du corps dans l'apprentissage et je vis clairement sa participation à mon propre apprentissage. Mais dans le monde où je grandis et j'évolue, le corps - véhicule de la réalité sensible de l'individu - n'est pas ou peu considéré. Cette incohérence perçue m'interpelle au point où elle s'impose en moi telle une tension à élucider.

Par la suite, je travaille comme enseignante (primaire, adultes), formatrice d'enseignants, gestionnaire de projets éducatifs divers[6]. J'occupe des postes aux niveaux international et national (en Suisse), ainsi que développe des projets pendant une dizaine d'années à mon compte dans le domaine de la diversité culturelle, de l'équité et de la justice sociale. Mes choix professionnels s'orientent autour des questions d'accès, puis de qualité de l'éducation pour tous, dans une dynamique de cohésion sociale. A mon insu, je découvre aujourd'hui que mon vécu somatique y joue un rôle primordial. Derrière mon souci de justice sociale et d'accès pour tous à une éducation de qualité, se trouve l'importance d'une éducation intégrale ou holistique, voire une éducation transformatrice, permettant aux enfants et aux adultes de trouver les moyens de développer librement leur plein potentiel, tout en devenant des citoyens engagés, actifs et avertis, dans une dynamique d'émancipation individuelle et sociale. Mes recherches pour comprendre le modèle que pourrait prendre cette éducation intégrale me permettent peu à peu de me rendre compte que la composante corporelle des modèles existants ou proposés s'avère souvent être la moins développée. Ces

[6] Par exemple, comme créatrice/gestionnaire du projet BRIDGE du BIE/UNESCO (Genève, 1999-2003) portant sur les bonnes pratiques en éducation pour mieux vivre ensemble ou que coordonnatrice des travaux d'élaboration de programmes du Cégep autochtone Kiuna (Odanak, Québec, 2007-2010).

premières recherches occupent une place importante aux fondements du questionnement nourrissant mon parcours académique.

L'absence de conscience de la corporéité m'apparaît tout d'abord comme un déficit de présence, perçue intuitivement chez moi-même comme chez les autres. Je rends cette absence à soi responsable de décisions peu respectueuses des autres et bien souvent aussi au départ de soi-même. À l'inverse, la présence à soi crée le contexte qui permet d'appréhender davantage comment je me sens, comment je perçois que les autres se sentent, et ce qui se passe entre nous dans le contexte de la relation, y compris en contexte professionnel. Plus mon intériorité devient accessible, par le biais de mon apprentissage de la conscience de la corporéité, plus il est possible de moduler la qualité de ma présence. Ceci correspond, dans mon parcours, à une période s'étirant sur près de deux décennies où j'apprends à me rapprocher de mes sensations. J'en viens à concevoir le «problème perçu» plutôt comme un déficit d'intériorité chez l'être humain, une forme d'éloignement de lui-même, aveuglé par ses propres enjeux (ego, pouvoir, réalisation, souffrance/défis, etc.) et son rapport à l'autre et à l'environnement, incluant des dynamiques venant de cet environnement lui-même. J'observe cette ambivalente présence/absence chez les enseignants et les professionnels de l'éducation que je côtoie (je crois en observer des manifestations). Je le vis aussi dans ma propre expérience d'enseignante-formatrice. C'est particulièrement lors de la participation à des projets pédagogiques d'éducation interculturelle et d'éducation à l'environnement que je me collète à la difficulté de *faire évoluer* l'être humain en l'accompagnant de l'extérieur et à la nécessité pour l'enseignant, comme pour ses élèves, de procéder d'un changement intérieur relevant d'un apprentissage volontaire conscient.

Mon parcours personnel et professionnel ne suit sans doute pas une trajectoire pouvant être qualifiée de typique. Je suis guidée, dès le départ, par une forte conviction que j'ai

un chemin à suivre[7] et que mes « référents intérieurs » (Lachance, 2016) m'accompagnent dans un processus de découverte de moi-même à travers mon parcours professionnel. Mon identité professionnelle n'apparaît pas toujours simple à cerner, pour moi tout d'abord, mais aussi pour qui s'attache davantage à des référents professionnels corporatifs ou de métier ou qui cherche, de l'extérieur, à comprendre mes choix professionnels. Reste que pour moi, le fil rouge est clairement ressenti, bien qu'il n'ait pas toujours été simple à porter dans la réalité professionnelle et sociale.

Lorsque je rencontre, par le biais de ma trajectoire professionnelle et de formation, des milieux académiques étudiant le corps, je comprends en quoi le corps, plus spécifiquement le concept de corporéité, peut occuper un espace central de mobilisation pour l'émancipation de l'être humain. Elbaz-Luwisch (2005) constate que: « The fact that teachers use their bodies as well as their minds in carrying out the work of teaching is a matter that has been given relatively little attention in the study of teaching » (p.47). Son constat est aussi le mien: ce champ de recherche et de pratiques potentielles demeure en friches. C'est ainsi qu'en 2011-2012, je m'engage sur le chemin de la compréhension de la conscience de la corporéité chez l'enseignant, en passant par son corps vécu. J'entre dans un fascinant parcours de compréhension de l'apprentissage de l'intériorité de l'être humain lequel relève, pour moi, d'un ancrage primordial dans son corps. Je réalise tout d'abord un mémoire de maîtrise en danse à l'UQAM (2012-2014), complétée par ce parcours doctoral en éducation (2014-2018). Dans mon projet de thèse, le contexte favorisant l'apprentissage de la conscience de la corporéité chez les enseignants en exercice m'apparaît particulièrement important à étudier, vu le rapport central entretenu par cet apprentissage avec le processus d'adaptation, voire d'émancipation et de transformation de l'individu.

[7] Dans le sens d'une « mission », voir plus loin le modèle de l'oignon de Fred Korthagen (2004).

La maîtrise en danse permet de plonger dans le monde des arts et de l'expérience directe du corps. Le parcours doctoral mène vers l'intégration d'une identité de chercheuse en éducation dans le domaine de la conscience du corps. Il m'offre aussi une occasion de revisiter mon identité de formatrice, voire mon identité d'enseignante. Je suis aujourd'hui devenue une formatrice-chercheuse intégrant, à un solide parcours dans le monde large de l'éducation, un apport original - du moins dans le monde «éducatif» académique - qui s'appuie sur une conception intégrale de l'être humain. Ce parcours avec le corps me permet aussi de mieux épouser ce que je reconnais comme ma fibre artistique, cette dimension sensible qui a soif d'expérience corporelle et d'expression-création en mouvement.

Ce processus de thèse m'amène aussi à réapprivoiser mes désirs de changement et de transformation du monde de l'éducation, en les percevant, sans doute plus sagement, à partir d'un travail de longue haleine auprès des êtres humains qui le constituent et le façonnent et enfin, dans l'accompagnement de l'être humain. Mon identité militante, voire engagée pour la transformation sociale, dans une posture d'urgence parfois épuisante dans son intensité, bien que m'apparaissant toujours essentielle, se dépose dans ce travail. Ma thèse mène aussi à comprendre que mon propre apprentissage avec la conscience du corps est toujours à perfectionner. En plus d'une pratique somatique régulière tout au long des années de la thèse (Body-mind Centering (BMC), Roy Hart et Continuum), suivant des années de pratiques corporelles et vocales variées[8], je me suis engagée depuis 2017, dans un parcours « d'éducatrice par le mouvement » (école de BMC®)[9]. Je participe aussi à des groupes de pratiques, échanges et échanges avec des collègues intégrant la conscience du corps dans leur travail.

[8] Biodanza®, Roy Hart, Spacial Dynamics/Jaimen McMillan, méthode Padovan, Feldenkrais, Alexander, mouvement authentique, contact improvisation, danses ethniques et créatives, yoga.

[9] Sous la direction de Mariko Tanabe, pour l'école de Montréal, selon l'approche développée par Bonnie Bainbrige Cohen (c2012): «L'esprit en mouvement» : http://espritenmouvement.com/fr/.

Je comprends mieux aujourd'hui les effets sur la pratique enseignante que peut avoir une meilleure conscience de la corporéité. Je me représente aussi mieux qu'au départ les raisons qui mènent nos systèmes d'éducation et de formation à bien souvent faire fi du corps et de la corporéité. Plusieurs obstacles maintiennent ce pan de notre condition et de notre évolution humaine en marge des institutions et des programmes éducatifs formels, bien que des groupes de professionnels s'emploient à développer la compréhension de ces enjeux, notamment des praticiens en éducation somatique, mais aussi de plus en plus de chercheurs et de formateurs.

Au-delà de l'intuition de départ, ce projet relève maintenant davantage d'un parcours de maturité. Par l'invitation au développement de l'autonomie et de la liberté des personnes et des professionnels, au contact de leur corps, il rejoint mon désir d'implication citoyenne et sociale. Il s'insère dans une perspective politico-sociale d'émancipation des individus et des groupes par leur transformation, qui n'est pas sans rappeler les postures de certains grands penseurs de l'éducation, tels que Dewey (1938). Enfin, cette thèse accompagne l'émergence de mon identité de formatrice-chercheuse-créatrice à part entière. Un travail en groupe de professionnels sur la genèse de nos parcours à ancrage somatique, enrichit par ailleurs mes réflexions sur mon parcours en termes d'origines, et de continuité de mon engagement avec le corps dans une perspective intégrale d'éducation et dans une perspective collective de filiations académiques et professionnelles[10]. Ma propre trajectoire d'émancipation s'engage d'abord en moi, dans mon propre corps, et rejaillit sur mes actions dans le monde. Cette « mise en veilleuse » sociale qu'a constitué pour moi ce temps de la thèse permet un retour dans l'action éducative, davantage ancrée et ancrant qu'auparavant, s'appuyant sur toute la force de ce que j'ai couvé.

[10] Emond, Geneviève; Filliatrault, Marc; Lachance, Josée et Vinit, Florence (dès 2016).

Résultats du mémoire de maîtrise

Cette recherche doctorale s'appuie sur les résultats d'une étude empirique de nature exploratoire avec 26 stagiaires en enseignement primaire (maîtrise en danse, UQAM, 2012-2014), par le biais de laquelle je visais un double objectif :

1. Examiner les perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires[11] au primaire en fin de formation initiale.
2. Identifier les liens faits par ces enseignantes-stagiaires entre les perceptions de leur corps vécu et les perceptions de leur pratique enseignante.

Dans mon effort de compréhension des liens entre les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante des enseignantes-stagiaires, j'ai dégagé deux résultats principaux :

1. Les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante des enseignantes-stagiaires s'appuient les unes sur les autres. L'affinement de la capacité à percevoir son corps vécu permet une meilleure perception de sa pratique enseignante, en partie au niveau relationnel avec les élèves.
2. La régulation de la pratique enseignante se veut un moment d'équilibre entre la satisfaction et la désensibilisation de l'enseignante-stagiaire (l'incapacité de ressentir son corps vécu, Kepner, 1993), par le biais des perceptions de son corps vécu et des perceptions de sa pratique enseignante à la fois. Plus la perception du corps vécu est fine, plus les possibilités de régulation de la pratique s'enrichissent.

Ces résultats permettent d'effectuer des liens entre les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante chez les participantes de la recherche, la cohérence interne-externe (Korthagen, 2004) de l'enseignante et la régulation de son

[11] Uniquement des femmes ont participé à l'étude.

action éducative (Mottier Lopez, 2013), lorsqu'ils s'appuient sur des perceptions actives et incorporées du corps vécu et de la pratique enseignante. Je lie enfin ces résultats avec la notion d'un *corps écologique* (Andrieu, 2010), dynamique et adaptatif, soutenant la pratique réflexive de l'enseignante, lorsqu'il prend simultanément en compte ses perceptions de sa relation à elle-même, aux autres et à l'environnement. Les 26 enseignantes-stagiaires ont par ailleurs été très positives quant à l'importance d'inclure des contenus pédagogiques sur le corps dans les formations initiales des enseignants. Leurs commentaires ont soutenu des engagements en formation au cours de toutes les années de conduite des travaux de thèse.

Les résultats de l'étude de maîtrise constituent le fondement et le moteur de la réflexion conduite dans le cadre du projet doctoral. Ces résultats demeurant partiels et peu approfondis, en ce qui concerne la pratique enseignante en particulier. Le terreau du projet doctoral est creusé. Je m'engage dans le projet en souhaitant davantage comprendre comment les perceptions du corps vécu jouent un rôle global sur toutes les composantes de la pratique enseignante, dans des contextes de classe plus stables, avec des enseignantes en exercice plus expérimentées que les stagiaires. Les deux études combinées offrent un panorama longitudinal des possibles influences d'un travail sur la corporéité avec des enseignantes, tant en formation initiale que continue. Pour obtenir plus de détails sur les travaux de maîtrise, le mémoire et un article scientifique[12] peuvent être consultés. Un autre article a aussi été rédigé à l'aide du même corpus de recherche, comparé à d'autre contextes professionnels (santé), permettant d'élargir les perspectives du mémoire[13].

[12] Emond, Geneviève et Fortin, Sylvie (2016). Les 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.

[13] Lachance, Josée; Emond, Geneviève and Vinit, Florence (2018). Learning to be a Sensitive Professional: a Life-Enhancing Process Grounded in the Experience of the Body. *Adult Education Quarterly*, 1-18, November 8.

Mise en contexte[14]

Dans ce projet de thèse, je conçois le *corps-soma* de manière intégrée. Le corps n'est toutefois pas toujours considéré de la sorte, bien au contraire, puisqu'une séparation s'opère entre les conceptions du corps organique et de l'esprit depuis déjà plusieurs siècles. Dans le monde moderne occidental, la tradition de la séparation du corps-esprit (*body-mind problem*), est généralement attribuée à Descartes et à son *cogito ergo sum* (1637), qui instaure la primauté de la pensée rationnelle sur le fonctionnement du corps. Descartes s'inscrit dans un courant de pensées qui débute quelques siècles avant lui, avec les anatomistes (Vésale, 1543), ces premiers médecins à disséquer les corps humains. Ces derniers commencent à considérer les parties du corps de façon séparée et à engendrer un courant de pensées qui perdure toujours aujourd'hui dans la conception du corps de la médecine moderne. On retrouve cette pensée dualiste chez de nombreux auteurs (notamment chez Kant, 1740) et dans des traditions philosophiques ou religieuses, dont le christianisme, qui considère le corps comme impur et le lieu de naissance et de développement des péchés.

Cette séparation du corps et de l'esprit puise toutefois ses racines dans des époques beaucoup plus anciennes, remontant fort probablement aux anciens Grecs et aux pensées de Platon et d'Aristote. Or, le rapprochement de la vision de Platon (comprendre le monde par les idées) et d'Aristote[15] (appréhender le monde par les sens) offre déjà l'équilibre recherché par la corporéité, objet de mon étude. S'appuyant

[14] Les références de la mise en contexte sont puisées aux ouvrages de Georges Vigarello (2014 et 2004) et aux notes du cours transversal en philosophie du corps (étude sur le corps), suivi à la maitrise en danse à l'UQAM, à l'automne 2013. Les références directes des auteurs anciens ne sont par conséquent pas incluses à la bibliographie de la thèse.

[15] Aristote s'inspire du corps traditionnel, encore corps-fondateur, à l'origine de toute chose et de l'unité corps-monde, qui prévaut dans les pensées l'ayant précédé.

partiellement sur Platon, qui met le corps au ban, c'est plus spécifiquement Aristote (IVe siècle av. J.-C.), par son concept de *fonction vitale*, inscrit dans sa théorie des quatre fonctions[16] (Dictionnaire de la philosophie, 2006, p.407), qui s'engage dans la description d'une unité psychosomatique. Il conçoit toutefois ces deux pôles de nos facultés humaines en parallèle, en maintenant la supériorité de la pensée sur les activités corporelles. Ce n'est que bien plus tard que des liens fondateurs sur le fonctionnement unifié de l'être humain commencent à être effectués.

L'historien du corps Georges Vigarello (2014) explique comment, dans la lignée des penseurs grecs tels qu'Aristote, un siècle après Descartes, un courant parallèle d'attention au corps se développe (Locke, 1690 ; Condillac, 1754). Les parties du corps se livrent peu à peu « à l'inspection d'une conscience, une *intériorité travaillée* » (Vigarello, 2014, p. 204). C'est au XVIIIe siècle que la présence corporelle s'installe pour la première fois au fondement du soi, s'articulant comme une attention aux sens internes. Vers la fin du siècle, la sensibilité interne devient source de connaissance (de soi) et de savoir.

Au XIXe siècle, principalement avec Maine de Biran (1859), cette sensibilité interne ouvre la porte à de nouvelles manières de vivre et de s'éprouver. Maine de Biran, cherchant une forme d'unité, de sens, de fondement aux perceptions internes (qu'il appellera *le corps propre,* «ce corps immédiatement ressenti, comme immédiatement *mobilisé*» (Vigarello, 2014, p.129)), est l'un des seuls à poser de façon systématique une question nouvelle pour l'époque. Semblant relever aujourd'hui du domaine de la subjectivité, il la formule de la manière suivante: «*Existe-t-il un mode d'aperception interne?»* (Henry, 2003, p.53). Maine de Biran revisite de plus le concept de *coénesthèsie* (attribué à Reil), «manière d'éprouver spontanément le corps comme une

[16] Nourriture-croissance,mouvement-désir, reconnaissance-mémoire, conscience-pensée (Dictionnaire de la philosophie, 2006, p.407).

unité interne, puissance latente et ramassée» (Vigarello, 2014, p.124), et développe celui de *cénesthésie*, ce sentiment interne immédiat de nos forces corporelles internes.

> Il prétend ainsi faire de ce dedans particulier la condition première de la conscience du corps. […] Conséquence inattendue: ce corps enfoui permettrait en toute priorité de construire l'existence de l'externe. Il en est la condition (Ibid., p. 131).

Ces penseurs du XVIIIe et XIXe siècle s'engagent tous dans une même transformation, une *révolution du sensible* : « Non plus la pensée en toute priorité, et ses *idées innées*, mais les sens et leur expérience fournissant la matière du savoir. La connaissance procède des sens avant de procéder de la pensée » (Ibid., p.21). Un passage s'effectue du *Je pense, donc je suis* de Descartes vers un *Je sens, donc je suis*, même un *Je sens, donc je sais*. L'émergence du courant phénoménologique, offrant espace à la subjectivité de l'être humain, dont le corps représente la présence au monde de la vie psychique d'un sujet intentionnel, s'amorce dans la même foulée (Merleau-Ponty, 1945).

Puis, à la fin du XIXe siècle, la conscience corporelle s'instaure, point de départ pour des explorations de transformation du soi, à partir de méthodes ou d'approches corporelles, dont les avancées se poursuivent encore aujourd'hui, plus d'un siècle plus tard, notamment par une multitude d'approches corporelles d'origines occidentales (approches somatiques), mais aussi par la pratique du yoga, du tai-chi, etc., pratiques orientales ancestrales. La corporéité, proposant un *Je sens-je pense (donc je suis-je sais)*, interreliés dans l'expérience globale du corps, semble pouvoir mener vers une possible réconciliation entre les pensées de Platon et d'Aristote. Tout récemment, des tenants de ces pensées et ces pratiques vont même jusqu'à avancer que : « the concept of the integrated body and mind has become assumed (and can be taken for granted) in cultures across the world » (Eddy, 2016, p. 274).

La problématique s'insère néanmoins dans le contexte social éclaté et à propulsion accélérée du XXIe siècle, dans des sociétés du risque, de l'instabilité et du changement continu (Champy-Remoussenard, 2013), fait tant d'interdits et de tabous, que de permissivité et de prise d'espace parfois *débridée* dans le rapport au corps (externe et interne) de l'être humain. Ce monde est par ailleurs assailli, ces vingt-cinq dernières années, par des univers technologiques toujours plus présents et s'immisçant au plus près des corps des personnes, créant par le fait même une distance[17]-proximité entre l'être humain et son propre corps, l'être humain et ses semblables, l'être humain et son environnement, devenant globale, avec des frontières de plus en plus floues. Cet univers technologique induit à la fois une dématérialisation du corps, en tant que chair présente au milieu de ses semblables et un sentiment de connexion avec les autres par le biais des multiples outils et univers virtuels disponibles et des informations et des changements qui sont constamment à la portée de tous. Il questionne et repousse à la fois les limites de nos corps. Quel espace octroyer aux technologies pour que, tout en vivant avec les outils de notre temps, nous puissions à la fois développer pleinement le potentiel de la corporéité dans nos vies? Comment s'adapter aux rythmes accélérés que ces technologies induisent dans nos vies modernes?

Je m'appuie, dans ma thèse, sur l'état des avancées individuelles, collectives et sociales faites sur le corps vécu dans le cadre de la révolution du sensible dans le monde occidental, depuis la deuxième moitié du XXe siècle. Je dégage les implications pratiques actuelles pour l'apprentissage et la formation des enseignants.

[17] Sous forme de détachement du corps ou de distance émotive à l'égard des personnes ou des objets.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Je débute cette thèse par un exposé de problématique. Il mène du problème identifié, celui de l'absence d'enseignement « formel » de la conscience de la corporéité aux enseignants, à la présentation succincte des choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui permettent de mieux comprendre la situation, tout en construisant de possibles pistes de solutions. La problématique se termine sur les questions de recherche posées.

1.1 Apprendre

Apprendre !, tel est le titre d'un ouvrage d'André Giordan, publié à la fin du siècle dernier (1998). Pensait-il si bien faire alors, en mettant en lumière l'une des compétences-phares du XXIe siècle, celle du savoir apprendre? Giordan conçoit que l'être humain, guidé par son désir dans l'élaboration de nouveaux savoirs, apprend à partir de ce qu'il est et de ce qu'il sait déjà. Il apprend par ailleurs spontanément dans la rencontre avec son environnement (Trocmé-Fabre, 2006). Dans la perspective de l'apprentissage expérientiel (le cycle d'apprentissage de Kolb (1984)) se décline en quatre pôles, combinant expérimentation active et réflexion), être humain saisit le sens de son expérience immédiate, il acquiert de nouveau savoirs, et éventuellement, il transforme son expérience. Soit, en d'autres termes, pour Kolb, le savoir apprendre

constitue « the process whereby knowledge is created through the transformation of experience » (p. 38)[18].

Le savoir apprendre se veut de plus en plus crucial pour l'être humain et ce, tout au long de sa vie. Proclamée par l'UNESCO (2001; Delors, 1996) comme l'une des compétences clés pour l'avenir des sociétés humaines, fondant un vivre-ensemble sain au XXIe siècle, le savoir apprendre à apprendre - en parallèle du savoir enseigner -, dans ses composantes d'accès à l'éducation et de qualité de l'éducation, préoccupe de plus en plus les institutions d'enseignement et les marchés de l'emploi, partout sur la planète[19]. L'individu se trouve poussé à apprendre, souvent sous la pression extérieure des programmes scolaires ou du marché de l'emploi qui le forcent à s'adapter rapidement et constamment.

1.1.1 Apprendre de son expérience

Les sociétés évoluent aujourd'hui à une telle vitesse, que les apprentissages individuels et collectifs faits à un moment donné sont probablement réévalués, voire réappris, lorsque les individus se trouvent en position de les utiliser, en sachant que dans la perspective de l'apprentissage expérientiel, tout est loin d'être aussi linéaire. Le développement des outils technologiques n'est pas étranger à cette accélération perçue. Dans ce contexte, savoir apprendre (de) son expérience tout au long de sa vie se veut fort utile.

---

[18] David Kolb définit l'apprentissage comme ceci: «Learning, the creation of meaning and knowledge, occurs through the active extension and grounding of ideas and experiences in the external world and through internal reflection about the attributes of these experiences and ideas» (p. 78).

[19] Je ne défends pas ici une instrumentalisation technico-économique de l'éducation (Freitag, Michel, 1995), bien au contraire. Je constate simplement l'état des choses.

La notion d'expérience est « l'épreuve que l'individu doit construire et c'est le point de vue que l'individu a sur cette épreuve » (Dubet, 2012, p. 3). L'expérience se vit comme un processus personnel et subjectif (Nouroudine, 2004) et ne se substitue pas à l'expérimentation, moins formatrice, puisqu'elle ne permet pas la réflexion sur l'expérience (Schwartz, 2004). L'expérience nécessite la construction d'une relation avec ce qui fait l'objet de l'expérience et se constitue aussi dans « une rencontre d'intersubjectivités » (Nouroudine, 2004, p. 27). Dewey (1938) prétend que l'expérience se développe par le biais d'un processus d'enquête chez l'individu, qui l'amène à revoir ses façons de faire. Kolb et Fry (1984) développent une typologie d'un cycle d'apprentissage mobilisant directement l'expérience, moteur de l'apprentissage expérientiel.

Savoir apprendre à apprendre rime souvent avec savoir apprendre de son expérience. Mais encore faut-il que l'individu sache apprendre et donc, qu'il apprenne. Autrement, ses expériences risquent fort de se succéder et de se répéter, pour le meilleur et pour le pire. Le savoir apprendre à apprendre de son expérience permet à l'être humain de s'adapter à son environnement (spatio-temporel et social) et aussi, la transforme. Il peut alors saisir le sens de son expérience, réfléchir sur ce qui se passe et est en mesure d'adapter son action future en fonction de ce qu'il vit.

1.1.2 S'adapter

Les capacités d'adaptation[20] de l'être humain lui permettent non seulement de survivre aux aléas de la vie, mais également d'acquérir des savoirs utiles, tout en donnant un sens à ses expériences. Selon Joas (1999), l'adaptation se décline sous trois formes:

[20] L'adaptation, dans les trois formes décrites par Hans Joas (1999) : l'accommodation, l'adaptation et l'ajustement, soit à la fois une adaptation passive à l'environnement, une transformation active du monde et un changement de la volonté, en tant que plénitude organique de l'être (p. 154).

l'individu s'adapte (l'accommodation), il transforme le monde (l'adaptation) et il se transforme (l'ajustement). L'acquisition de nouveaux savoirs stimule les trois formes d'adaptation. Baignant dans des contextes professionnels et sociaux complexes, incertains et constamment changeants, les professionnels de tous les secteurs d'activités du monde contemporain font face à la nécessité de développer leurs capacités d'adaptation (Lachance, Emond et Vinit, 2018). Pour des enseignants, professionnels spécialistes de l'apprentissage, cela s'impose à plus d'un titre, d'abord pour eux-mêmes, mais aussi pour leurs élèves ou les personnes qu'ils forment. Un accompagnement adapté peut leur permettre d'y arriver plus facilement et plus efficacement (Hoekstra et Korthagen, 2011).

1.1.3 Apprendre pour l'enseignant

Dans le cadre scolaire, l'enseignant occupe une position médiatrice favorisant l'apprentissage des élèves. Dans le « processus médiateur » (Maubant, 2011), il [l'enseignant] « privilégie une approche ensemblière de son acte professionnel au sens où il ajuste, règle son action pour que l'autre (l'apprenant) agisse à son tour » (p. 56). Sa pratique se veut un processus de médiation entre ses expériences, ses savoirs, ses compétences[21], ainsi que ceux de ses élèves, dans un cadre environnemental complexe et mouvant. Il doit constamment ajuster sa pratique, fort souvent en contexte d'urgence, tant en fonction des besoins de ses élèves, que des demandes émanant de son environnement socio-institutionnel.

[21] La notion de compétence attise de nombreuses critiques actuelles par son arrimage aux programmes de formation et à leurs référentiels d'évaluation des compétences. J'utilise le concept dans le sens neutre de *savoir-agir*, en formation et dans la pratique. Fred Korthagen (2004) utilise le terme compétence dans son modèle de l'oignon et je reviendrai sur sa définition dans ma thèse.

Dans les systèmes éducatifs, il est attendu aujourd'hui de tout enseignant qu'il développe, puis perfectionne, des savoirs interreliés d'ordres curriculaires, didactiques, disciplinaires, psychopédagogiques, organisationnels, éthiques, etc., liés aux référentiels professionnels, ainsi que des savoirs pratiques ou d'expérience. Ces savoirs théoriques et pratiques se développent notamment par le biais d'une réflexion sur leur mobilisation dans l'action (Schön, 1983). Les savoirs pratiques ou d'expérience constituent les leviers d'une pratique enseignante cohérente et pertinente, puisqu'ils permettent l'ajustement de la pratique de l'enseignant en fonction de ses propres besoins et des besoins de ses élèves à la fois. La cohérence interne-externe (Korthagen, 2004) et la pertinence de la pratique (Boutet, 2007) sont comprises respectivement comme les liens perçus entre les sensations et les intentions (les perceptions internes pour Korthagen) et les actions de l'enseignant; ainsi que la réponse adéquate aux besoins des élèves.

Dans la perspective de l'apprentissage expérientiel, la manière dont un enseignant réussit à mobiliser conjointement ses différents savoirs (incluant les savoirs, mais aussi le savoir-faire, le savoir-être, le savoir apprendre et le savoir vivre ensemble (Delors, 1996)) et ses compétences dans la conduite de ses tâches d'enseignement repose, entre autres, sur ses capacités à apprendre rapidement et efficacement de son expérience. Tous les enseignants n'y arrivent toutefois pas de manière spontanée. Bien qu'évoluant dans des contextes semblables, certains réussissent mieux que d'autres à tenir compte à la fois des demandes et des besoins des élèves et des demandes émanant de l'environnement socio-institutionnel. Ces enseignants arrivent probablement mieux à apprendre de leurs expériences immédiates, alors que bien souvent l'être humain apprend ses expériences, de la manière dont elles se présentent à lui. « We always learn what we experience - that which is actually happening for us. This is different from learning from our experience » (Baniel, 2013, p. 43). Apprendre ses expériences fait que la personne intériorise ce qui lui arrive, que ce soit positif ou non pour elle, sans nécessairement en comprendre le sens. Apprendre de son expérience nécessite qu'elle

puisse effectuer un retour réflexif sur son action (Korthagen, 2005) *expérienciée*[22], voire un retour spontané préréflexif. Pour cela, l'expérience vécue doit régulièrement être modifiée, permettant un positionnement nouveau dans l'expérience d'apprendre, stimulée par les variations subtiles dans l'environnement spatio-temporel et même aussi, socio-institutionnel. Ceci permet l'*awareness* (Baniel, 2013), disponibilité attentionnelle à l'instant présent.

Les enseignants ne sont toutefois pas toujours *conscients* de ce qui se joue en eux et dans leur environnement lorsqu'ils enseignent (Argyris et Schön, 1999, pour le professionnel). Un écart existe entre leur *pratique déclarée*, celle qu'ils disent être et faire dans l'action, ce qu'ils perçoivent, et leur *pratique effective* (Durand, 2009). Dans cet écart, se joue une possibilité de changement, quand par exemple le manque de cohérence entre ce que la personne croit être et faire et ce qu'il est et fait réellement se manifeste sous forme de dilemmes, conflits entre des exigences essentielles, devenues intolérables (Argyris et Schön, 1999, p. 100). Un autre écart se vit entre le sens que la personne donne à ses actes et la signification qu'elle s'en fait et partage à autrui (Barbier, 2011, p. 18). Argyris et Schön (1999) parlent d'une recherche de compatibilité entre les *théories de référence* des praticiens, utilisées pour décrire et justifier leurs comportements (théorie professée), et les *théories d'action opérationnelles* (théorie d'usage), accessibles via l'observation attentive (p. 70).

Les capacités d'adaptation d'un enseignant se manifestent et se développent par la construction d'une théorie d'action cohérente et pertinente de sa pratique. Son savoir-en-action participe de cette construction, à condition qu'il puisse faire l'objet d'une explicitation. Sans cela, il demeure bien souvent sous forme de savoirs tacites, ces savoirs dont il n'est pas conscient et qu'il n'arrive en conséquence pas bien à nommer

[22] Je fais référence à la différence entre l'expérimentation et l'expérience. Dans sa posture conceptuelle, Pierre Vermersch (2014, p. 176) utilise le verbe *expériencier* (se conjugue comme un verbe du 1er groupe), pour définir « vivre une expérience », en opposition à expérimenter.

(Polanyi, 1966). La personne peut quand même y avoir recours au moment opportun, bien que ce ne soit pas toujours le cas. Afin de mobiliser ses savoirs pratiques, il doit pouvoir accéder consciemment à son expérience. Mais celle-ci n'a pas toujours une place de choix dans les contextes d'apprentissage et de formation contemporains, qui ne permettent guère de s'en approcher :

> Alors qu'il trouve son origine historique dans une construction de la compétence à partir de l'expérience individuelle, l'apprentissage s'est progressivement organisé de façon scolaire. Comment, dès lors, redonner à l'expérience sa primauté dans la formation? (Cesvre et Langlo, 2013, p. 87)

Il est de surcroît difficile de s'engager seul dans la conscience de son expérience. Bien que la plupart des êtres humains apprennent constamment, y compris en cadre professionnel, ces apprentissages ne se veulent pas toujours suffisants pour leur permettre d'utiliser leurs compétences et leur potentiel à toutes les étapes de leur carrière. Ceci est d'autant plus vrai chez les débutants dont l'apprentissage se trouve souvent limité par le «sentiment d'urgence» prévalant en contexte scolaire (Beijaard, Korthagen et Verloop, 2007). Si la personne est soutenue et accompagnée dans ses apprentissages, elle se développe d'autant plus rapidement et aisément que si elle le fait seule (Hoekstra et Korthagen, 2011; Paul, 2009ab, 2004); la médiation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, ainsi que l'accès à une pratique réflexive, s'en trouvent facilités (Boutet et Villemin, 2014).

1.1.4 Apprendre et enseigner s'appuient sur la corporéité

Mais comment procède l'apprentissage chez l'être humain, et plus spécifiquement chez l'enseignant en exercice? L'échange simultané et continu d'informations entre les sensations, les émotions et la cognition, dans un corps in-situ en tant que tout, une expérience intégrale pour l'être humain, favorise, voire soutient, l'apprentissage

(Catalão, 2005; Colombetti, 2014; Damasio, 2018, 2003; Delafield-Butt et Adie, 2016; Immordino-Yang, 2011; Wright, 2005). Ainsi, apprendre s'appuie en premier lieu sur un corps qui agit dans son environnement immédiat. L'environnement fournit la matière première de l'apprentissage. La notion de corporéité définit cette relation entre le corps d'une personne et ses liens avec les autres personnes et l'environnement autour de lui (Johnson, 2008). La corporéité de l'être humain fonde et permet à la fois le processus d'apprendre de son expérience, par l'*expérienciation*, et celui d'apprendre ce qu'il expérimente. La corporéité s'appuie sur l'expérience incorporée de l'être humain, laquelle prend souvent la forme de savoirs tacites. L'être humain a accès à la corporéité par le biais de sensations physiques, émotionnelles et cognitives, sans distinction dans les perceptions, ni d'ordre d'apparition privilégiée, qui lui sont transmises par son corps vécu. Il est possible pour lui de devenir davantage *conscient* des perceptions de ses sensations: la conscience de la corporéité.

Or, dans le monde contemporain occidental, le *corps-soma* est peu pris en compte dans les processus d'apprentissage, pas plus que l'expérience sensorielle qui s'appuie sur ce soma (Bai, Scott et Donald, 2009[23]; Berger, 2009a; Gaillard, 2014; Küpers, 2008; Lin, Oxford et Brantmeier, 2013; Macintyre Latta et Buck, 2008, 2007; Osgood-Campbell, 2015). Souvent considéré séparément de l'esprit (psyché), le corps[24] a peu sa place dans

[23] Ces chercheurs canadiens parlent de l'absence, dans les contextes d'enseignement-apprentissage, d'espace octroyé à la conscience au sens large, à l'intérieur de laquelle ils incluent une compétence somatique, s'appuyant sur la conscience du corps. Ils l'associent au fait que nous vivons dans « une civilisation saturée d'un profond sentiment de détachement ontologique et une crise axiologique dans toutes les dimensions de la vie humaine » (p. 319).

[24] Ce corps n'est pas considéré comme synonyme de soma. Le philosophe Thomas Hanna (1986) propose une définition du concept de soma qui insiste sur la nature intégrée des différentes dimensions de l'expérience. Le concept de soma est aussi parfois utilisé comme synonyme du mot corps (objet et sujet de l'expérience à la fois). À la suite d'Hanna, je l'utilise dans son sens intégrateur.

l'institution scolaire[25], sauf dans les cours dédiés aux pratiques corporelles (sport, danse, plein-air, yoga, etc.) et encore. Physiquement et organiquement présent dans les salles de classe, le corps y est pédagogiquement absent, s'effaçant le plus souvent derrière la raison (Vigarello, 2004). En somme, l'école ne s'intéresse plus depuis belle lurette qu'à ce qu'Andrieu (2014) appelle « des esprits désincarnés, des intelligences abstraites et une motricité contrainte » (p. 24). Les compétences du corps et les sensations en particulier, dimensions de l'être et de l'avoir de l'individu, demeurent peu mobilisées dans les activités d'enseignement et d'apprentissage et ce, peu importe la discipline concernée (Amendola et Croset, 2013; Croset, 2017; Macintyre Latta et Buck, 2008; Mathewson Mitchell et Reid, 2017). Cette négation du corps en classe peut affecter les processus d'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques chez l'élève, mais aussi chez l'enseignant, alors que c'est bien sur ce corps, sujet et objet à la fois, que s'appuie l'enseignement. Le corps se veut le premier outil de travail de l'enseignant, qu'il en soit conscient ou non.

1.2 La corporéité de l'enseignant : enjeux contemporains

L'enseignant de niveau préscolaire et primaire vit de multiples enjeux associés à ses expériences de la corporéité (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003; Elbaz-Luwisch, 2010). N'échappant guère à la tradition de scission du corps-esprit, il enseigne souvent en tenant peu ou difficilement compte de son corps de manière consciente et *incorporée* ou l'utilise dans des fonctions contraignantes ou répressives, respectant difficilement son rythme propre et son fonctionnement (Vigarello, 2004). «Les marques du corps sont rarement prises en compte dans l'expérience comme des signaux d'un savoir qui se constitue, mais plutôt comme des fragilités individuelles, qui peuvent empêcher le travail» (Ulmann, 2013, p. 144). Cette absence de ressenti peut handicaper la qualité

[25] Il en va de même de l'institution d'enseignement au sens large, incluant l'enseignement supérieur (Berg, Maggie et Seeber, Barbara, 2016; Eddy, Martha, 2016; Erdgas, Oren, 2013; Lin, Jing; Oxford, Rebecca; et Brantmeier, Edward, 2013).

de l'agir (Emond, 2015; Gaillard, 2016). Puisque l'enseignant sent peu son corps spontanément en contexte de pratique (Gaillard, 2016; Hoekstra et Korthagen, 2011), il lui vient encore moins l'idée de dire ce qu'il ressent à autrui ou de se l'avouer à lui-même (Korthagen, 2005; Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976).

Puisque « le corps de l'enseignant est le médiateur privilégié dans la relation pédagogique » (Andrieu, 2014, p. 14), la relation de l'enseignant avec l'élève s'en ressent donc directement. À l'école primaire, l'élève, à la suite de l'enseignant, semble peu porter attention, voire même ignorer ce qu'il sent de son corps lorsqu'il apprend (Elbaz-Luwisch, 2005; Pujade-Renaud, 1983ab). Le contexte scolaire, fait de nombreuses interactions intersubjectives entre l'enseignant et l'élève, a tôt fait de montrer à l'élève qui sent tant soit peu son corps qu'il est préférable, dans plusieurs cas, qu'il garde cette expérience pour lui, voire qu'il la relègue à un espace privé hors de la salle de classe. L'enseignant n'est certes pas plus tendre avec les corps de ses élèves (Vigarello, 2004). Il se trouve aux prises avec plusieurs attentes et interdits sociaux[26], parfois institutionnalisés, qui se rapportent au toucher, au mouvement, à la présence et à l'utilisation des outils technologiques (ordinateurs, tablettes, tableau blanc, etc.), au paraître du corps, au désir, à la sexualité, à la violence, etc. Règle générale, il est attendu de lui qu'il contrôle les excès d'énergie de ses élèves par une discipline adéquate qui restreint leurs mouvements, leurs gestes et leurs paroles une bonne partie de la journée (Ibid.). Dans plusieurs contextes scolaires modernes, l'enseignant ne doit pas toucher ses élèves ou faire de références explicites à leur corps, sous peine de poursuites relevant de motifs divers. Bien que ces règles et règlements permettent de limiter bien des dérapages (discipline corporelle stricte, violence, abus sexuels, discriminations, sexisme), ils fragilisent aussi souvent la délicate intégration

[26] Ces attentes ou ces interdits varient selon les degrés concernés, le sexe de l'enseignant et des élèves; les cultures et les religions d'appartenance, etc. L'environnement spatio-temporel des classes de niveau préscolaire (maternelles 4 et 5 ans), souvent situées dans les écoles primaires, induit par ailleurs d'autres codes et modes de fonctionnement corporels qu'au primaire. L'espace y est notamment organisé autrement et le rapport aux corps des enfants et à leurs mouvements y est moins contraignant.

du corps dans le processus d'apprentissage. Sans compter que l'enseignant contemporain occupe lui aussi une position vulnérable quant à la propre intégration de son corps, dans une vision intégrale de son fonctionnement, dans son enseignement (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003; Giles, 2010; Hunter, 2011).

1.2.1 Défis de l'enseignant

La carrière de l'enseignant est par ailleurs marquée par des défis d'insertion, lors de son entrée dans la profession, ainsi que de développement continu, dans son parcours professionnel (Maubant, 2011; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Maints soubresauts parsèment son chemin vers la professionnalisation, se manifestant parfois sous la forme de découragement, d'isolement, voire d'épuisement (Kaunisto, Estola et Leiman, 2013). Les difficultés associées à ces défis (anxiété et stress, instabilité, surcharge de travail, etc.) relèvent certes en partie de l'environnement socio-institutionnel, mais aussi des compétences professionnelles de l'enseignant. Les pressions de performance vécues aussi par les enseignants (Blanchard-Laville, 2013; Lantheaume, 2008), le rythme accéléré des modes de vie (Lantieri et Nambiar, 2012), ainsi que les manques divers au niveau de leur formation (Hoekstra et Korthagen, 2011) et du transfert des apprentissages vers la pratique, posent souvent obstacles au développement d'une capacité réflexive.

Ces pressions vécues par l'enseignant peuvent prendre source et se manifester dans son corps (Lamarre, 2004; Pujade-Renaud, 1983a). Elles génèrent des processus de blocages, de refoulement, de désensibilisation (l'incapacité de ressentir son corps en contexte de pratique (Kepner, 1993)), qui portent atteinte aux compétences d'action (Emond, 2015). La conscience de la corporéité, rencontre consciente du corps en mouvement, avec d'autres corps, dans l'action d'une expérience vécue spatio-temporellement, a l'avantage de permettre à l'enseignant de ralentir, de prendre du

recul pour tenter d'identifier des solutions aux problèmes et aux défis rencontrés (Gaillard, 2016).

1.2.2 Accès à l'expérience somatique

Mais avant tout, l'enseignant doit savoir avoir accès à son expérience dans le cours même de son action, lui permettant de modifier les perceptions de son expérience. Des moyens pratiques d'y arriver existent, relevant notamment du champ de l'éducation somatique, « étude de la conscience du corps en mouvement dans l'environnement » (Joly, 2001, p. 26). Des exercices développés par des approches somatiques, permettent de varier les conditions de perception de l'expérience, en modifiant par exemple, à partir d'une perception différente de son propre corps, la qualité de l'attention, le rythme, l'effort, l'attention aux détails (Baniel, 2013; Gaillard, 2016). Ces exercices ont pour effet d'augmenter la qualité et la fréquence du sentir son corps chez les participants, puis éventuellement de permettre une amélioration de la qualité de vie à l'école et ailleurs.

S'il veut y réfléchir, l'enseignant doit pouvoir parler de son expérience, en mettant en mots son expérience corporelle, en tentant une articulation entre son expérience et ses savoirs formels, *savoirs investis* dans la situation du travail (Schwartz, 2004). À ce sujet, j'appuie Schwartz lorsqu'il suppose « […] que l'expérience se capitalise du côté de l'*inconscient*[27] et du corps ». D'autant plus que « cela constitue un problème pour qu'elle [l'expérience] puisse se réarticuler sur des programmes de formation. » (p. 12)

[27] Yves Schwartz précise qu'il entend ici un *inconscient ergologique*, accompagné d'une forme d'*inconscient* psychanalytique. Ma définition du *devenir conscient* figure à la section 2.4.2, i.

1.3 La conscience de la corporéité n'est pas enseignée …

Les programmes de formation initiale et continue des enseignants sont encore peu sensibles à la dimension de l'être de l'enseignant, mise en lumière notamment par la conscience de la corporéité: un « savoir-être son corps » (Barnacle, 2009; Dall'Alba, 2009; Ergas, 2013; Giles, 2010; Green et Hopwood, 2015; Lamarre, 2004; Léger, 2006[28]; Léger et Rugira, 2009). La majorité des programmes de formation incluent encore rarement la conscience de la corporéité dans leur *cursus*. La logique linéaire, la structure disciplinaire, des objectifs précis et uniformes présentés sous forme de compétences mesurables, l'espace important dédié à l'évaluation sommative cumulative, le permettent difficilement (Barnacle, 2009; Barbezat et Bush, 2014; Lin, Oxford et Brantmeier, 2013). Les objectifs et les valeurs sous-tendant ces programmes, les pressions de rendement et de performance induites par les institutions d'enseignement, le rythme dense et rapide des formations, sans oublier l'absence de connaissances sur ou de sensibilité pour la conscience de la corporéité des concepteurs de programme et des formateurs, n'aident pas non plus à en tenir compte. Les compressions budgétaires ajoutent à la complexité du tableau, faisant pression sur de multiples plans, résultant par exemple en une augmentation du ratio déjà élevé étudiants/professeur-formateur (Lantheaume, 2008). Par ailleurs, dans leurs efforts de transmission de connaissances théoriques, bien que de multiples actions soient posées pour améliorer ce lien, les programmes de formation, et ce particulièrement pour la formation initiale, tiennent encore difficilement compte des réalités de la pratique.

Cette organisation de la formation est difficilement conciliable avec l'enseignement de la conscience de la corporéité, saisissable dans l'immédiateté d'une pratique permettant l'apprentissage en tant qu'expérience (Meyer-Drawe, 2003). Dans les contextes de

[28] Dans sa thèse, Diane Léger développe l'idée d'absence du concept de *sensibilité éthique* dans les formations initiales des enseignants au Québec que je peux rattacher à mon concept de conscience de la corporéité, dans sa dimension immanente.

formation contemporains, le corps de l'enseignant est parfois vu comme un facilitateur d'apprentissage, notamment par le caractère informatif de la gestuelle (Duvillard, 2014; Lapaire et Massé, 2005) ou l'intégration d'une réflexion et de pratiques en communication non-verbale, sur la présence ou la contemplation (Bai *et al.*, 2009; Korthagen et Vasalos, 2009; Rodgers et Raider-Roth, 2006; Stieha et Raider-Roth, 2012). Plus spécifiquement, le champ de la présence attentive se développe rapidement (Burrows, 2011; Byrnes, 2012; Falkenberg, 2016; Flook, Goldberg, Pinger, Bonus et Davidson, 2013; Kyte, 2016)[29]. Des modèles du champ plus large de l'éducation holistique ou intégrale (Miller et Nozawa, 2005; Roeser et Peck, 2009), qui incluent la santé émotionnelle et les pratiques spirituelles des enseignants, mentionnent l'existence et l'importance du corps, mais semblent y porter peu attention au niveau expérientiel, dans la mise en pratique des formations, sauf exception (Macintyre Latta, 2015; Ragoonaden, 2015; Ragoonaden et Bullock, 2016). Certains formateurs s'appuient sur le fonctionnement intégré du cerveau pour élaborer des formations en didactique ou sur l'intelligence émotionnelle, sociale, voire sur la vie intérieure (Aden, 2012; Lantieri et Nambiar, 2012). Une réflexion est à l'occasion engagée sur l'hygiène de vie ou l'affectivité de l'enseignant, incluant le *caring* (Noddings, 2012), afin de l'aider à faire face au stress (Jaoul et Kovess, 2004) ou à gérer sa classe[30]. Malgré tout cela, la formation de l'enseignant en reste souvent là. Il va sans dire que les cadres d'analyse de la pratique enseignante ne font pas davantage état de la conscience de la corporéité. Faute de connaissances sur les bienfaits d'une prise en compte de la conscience de la

[29] Les pratiques relevant du champ de la présence attentive ou de la pleine conscience (*mindfulness*, dont l'origine est attribuée à John Kabat-Zinn) sont de plus en plus présentes, sous différentes formes, ces dernières années, dans les espaces d'éducation et formation, dont à l'université. Certaines de ces pratiques introduisent une forme de *body sensing* (sentir son corps), souvent liée principalement à l'ancrage des pieds ou du corps au sol, mais peu d'entre elles développent cet aspect corporel et encore moins y intègrent le mouvement. Ces pratiques permettent un retour vers soi des enseignants, le développement d'une capacité à ralentir et à porter attention à son expérience et la diminution de l'anxiété et du stress (Miller, John et Nozawa, Ayoko, 2005).

[30] Je ne peux que signaler l'existence de formations dont la recherche ou des écrits sur la formation tiennent compte. Des expériences de formation existent par ailleurs sans doute, sans qu'elles ne soient associées spécifiquement à des activités de recherche.

corporéité, le contexte scolaire offre par ailleurs peu de moyens, d'espace ou de temps à l'enseignant souhaitant s'y attarder. Mais en dépit de ou poussés par cela, sans doute influencés par *la révolution du sensible* (voire la mise en contexte), plusieurs enseignants souhaitent mieux comprendre comment tenir davantage compte de leur corps dans leur pratique (Emond, 2015) et des liens se font de plus en plus dans les pratiques elles-mêmes.

1.4 … bien qu'elle puisse faire l'objet d'un apprentissage

Cette absence d'espace formel de formation et d'accompagnement de la conscience de la corporéité ne favorise guère l'apprentissage de l'enseignant. Or la conscience de la corporéité peut faire l'objet d'un apprentissage, si elle est accompagnée d'une visée réflexive transformatrice, à partir de l'expérience et du questionnement interne de l'enseignant (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003; Humpich, 2006; Rugira, 2013). Elle participe au développement de l'autonomie et favorise la liberté de l'enseignant, qui peut alors choisir, par exemple, de s'engager davantage dans une situation agréable ou stimulante ou de se retirer d'une situation perçue comme hostile, dangereuse ou épuisante (Fortin, 2001). La conscience de la corporéité soutient la qualité de la pratique, par sa contribution à la régulation de l'action, adaptation fine et constante de l'enseignement aux besoins et aux demandes des élèves (Emond, 2015). Elle contribue, enfin, à son bien-être et à sa santé.

Expérience, conscience de la corporéité, en tant qu'expérience corporelle, et réflexion constituent les trois faces d'une même réalité chez l'enseignant, l'une n'ayant pas préséance sur l'autre. L'expérience de l'enseignant, ainsi que sa réflexion-dans-l'action, prennent directement appui sur la conscience de la corporéité. En somme, la conscience de la corporéité s'apprend par le biais d'un *devenir conscient* des perceptions de ses sensations accompagné d'une prise de pouvoir sur des changements possibles à y apporter.

1.5 Recherches sur la conscience de la corporéité des enseignants

Les recherches sur la corporéité de l'enseignant se développent de leur côté encore timidement, bien qu'elles augmentent constamment ces dernières années, d'autant plus s'il est question d'un enseignant généraliste, dont l'objet d'enseignement n'est pas le corps lui-même, comme en danse ou en éducation physique (EPS/Staps)[31] (Berger, 2009a, 2004). Les recherches existantes sur le corps de l'enseignant abordent toutefois encore rarement le corps d'un point de vue intérieur, à partir des sensations perçues, l'expérience corporelle (Huet et Gal-Petitfaux, 2011) ou le corps vécu, ce que j'appelle dans une dimension plus large, la conscience de la corporéité.

Dans les années 1980, des chercheuses pionnières commencent à s'intéresser au corps vécu de l'enseignant (Abraham, 1982; Noddings, 1984; Pujade-Renaud, 1983a). Elles conduisent des recherches en phase avec les préoccupations émancipatrices de l'époque, en matière de libération sexuelle ou de relations de pouvoir. Elles s'intéressent au corps de l'enseignant, à ses capacités d'introspection, à sa vie intérieure. Elles esquissent les contours de l'étude de la subjectivité chez le professionnel de l'enseignement. Pujade-Renaud et Zimmermann (1976) travaillent plusieurs années sur le thème du corps en formation des enseignants, incluant la communication non-verbale. Ils constatent le peu de connaissances et d'expérience des enseignants sur et avec leur corps vécu. La documentation de leurs expériences, bien que certaines d'entre elles semblent poussées à l'extrême quarante ans plus tard[32], informe les chercheurs poursuivant le travail.

---

[31] Bien que même en danse ou en EPS, plusieurs pédagogues s'entendent sur le fait que le corps devrait être objet d'enseignement, dans les faits, il n'est que rarement le réel objet de l'enseignement.

[32] Au début des années 1970, le climat de libération régnant dans la société octroie une permissivité dans les conduites. En contexte institutionnel, les expérimentations ne suivent pas les règles éthiques qui prévalent aujourd'hui. Je fais référence à la confidentialité des informations partagées, au respect de l'espace intime des personnes, aux délimitations entre sphères personnelles et professionnelles, etc.

Au cours de la dernière décennie, un espace pour le corps vécu commence à être octroyé dans des recherches, de plus en plus nombreuses, en formation des enseignants généralistes des niveaux primaire et secondaire (Byrnes, 2012; Croset et Willen, 2015; Dall'Alba, 2009; Elbaz-Luwisch, 2014, 2005; Emond et Fortin, 2016; Emond, 2015; Estola et Elbaz-Luwisch, 2003; Estola et Syrjälä, 2002; Gaillard, 2016; Giles, 2010; Hunter, 2011; Jones et Hughes-Decatur, 2012, Jourdan, 2014; Lamarre, 2004; Legault, 2011; Macintyre Latta et Buck, 2008; Mathewson Mitchell et Reid, 2017; Uitto et Syrjälä, 2008; Thompson, 2017; Winther, 2013) et en formation des éducateurs physiques (Andrieu, 2014; Andrieu et Richard, 2012; Gaillard, 2011; Huet et Gal-Petitfaux, 2011).

Elbaz-Luwisch, Estola, Syrjälä et Uitto s'y aventurent tout d'abord, avec des études empiriques sur des narrations d'enseignants qui donnent à voir et à comprendre la richesse du corps vécu en situation d'enseignement. Hunter , ainsi que Jones et Hughes-Decatur, s'appuient sur des expériences praxéologiques et un cadre théorique féministe, avec des enseignantes issues de groupes culturels minoritaires. Elles constatent combien des perceptions améliorées de leur corps aident les enseignantes fragilisées à reprendre pouvoir sur leur vie et leur pratique. Byrnes propose des ateliers de présence attentive aux enseignants, qui incluent le corps. Elle constate une augmentation des moments d'enseignement dans des perspectives simplement de présence attentive, mais aussi d'intégrité ou de compassion (pour l'autre). Croset et Willen, enseignants suisses spécialistes du mouvement, étudient l'importance du corps dans l'enseignement en s'appuyant sur le concept de *régulation inhibitrice*, par le biais du corps et de la voix de l'enseignant. Ils en viennent à proposer l'intégration de ce qu'ils nomment la *mobilisation sensorielle* dans l'apprentissage. Jourdan développe une approche de formation clinique (cadre psychanalytique) avec des enseignants en formation, intégrant le corps et la voix, qui s'inscrit dans une volonté d'aider les enseignants à se protéger de l'intimidation et de la violence des élèves envers eux. Pour sa part, Giles présente une étude phénoménologique construite sur le modèle

méthodologique de van Manen avec les enseignants en formation, centrée sur le *jeu relationnel* entre l'enseignant et l'élève, jeu qu'il conçoit dans une dynamique incorporé et en mouvement. Il soutient l'importance du développement des qualités d'être et de la sensibilité des enseignants en formation. Giles s'inscrit dans la lignée des recherches de Dall'Alba et de ses collègues portant sur le développement des qualités d'être chez l'enseignant dans le processus du devenir enseignant, qui s'appuie sur le corps, et non seulement sur celui de l'acquisition des savoirs facilitant l'enseignement. Les chercheurs australiens de ce groupe identifient tous des lacunes à ce niveau dans la formation des enseignants. C'est également le constat posé par Macintyre Latta et Buck dans une étude qui suit le parcours d'un enseignant de sciences du 1er cycle du secondaire dans ses tentatives de nommer les implications du corps dans son enseignement. Mathewson Mitchell et Reid s'intéressent pour leur part au corps dans l'agir d'enseignants en formation initiale. Gaillard relate des cas d'enseignantes de différentes disciplines et à différents niveaux d'enseignement qui partagent des moments où elles se sont trouvées en difficulté. Elles font toutes des découvertes, par le biais de l'entretien d'explicitation, sur leur subjectivité d'enseignants, après avoir travaillé avec l'approche somatique d'Alexander. Gaillard utilise les concepts de langage interne, d'activité attentionnelle et d'état sensoriel pour qualifier le parcours des enseignantes dans des moments précis d'enseignement. Il plaide pour le développement d'approches permettant le retour à l'écoute sensible de lui-même, sa subjectivité, pour l'enseignant. Au Québec, Lamarre mentionne l'importance de la prise en compte du corps de l'enseignant, d'un point de vue phénoménologique, lorsqu'il est question de faciliter l'insertion professionnelle des débutants, objet de son étude doctorale. Pour sa part, Thompson, dans un cadre théorique complètement différent (féminisme) livre un texte réflexif original et fort poétique sur sa propre pratique d'enseignante et son désir de l'habiter par son corps.

Enfin, le travail en entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) de Legault donne accès aux verbalisations de sensations physiques d'enseignants, mettant l'accent sur leurs

qualités métaphoriques et les conditions d'accès à des objets menant vers leur imaginaire. Certains de ces chercheurs utilisant des outils d'explicitation (tels aussi que de Champlain, 2011 et Gaillard, 2016) collaborent avec des chercheurs en psychopédagogie perceptive (Berger, 2009a; Humpich, 2013; Léger et Rugira, 2009; Noël, 2010, 2009; Rugira, 2013, 2008), qui réfléchissent à l'intégration d'une dimension sensible[33] à la formation des adultes, par le biais d'un rapprochement entre une approche psycho-phénoménologique issue de travaux en somato-psycho-pédagogie à l'Université de Porto (Bois, 2007) et d'une approche de formation en psychosociologie développée à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) (Bois, Humpich, Gauthier et Rugira, 2013, p. 7-20). La rencontre entre ces groupes de chercheurs permet la création d'un nouveau groupe réfléchissant à la dimension de l'accompagnement en contextes de formation. Statuts du corps et catégories de perception y sont discutés, dans l'optique de mieux comprendre les conditions d'apprentissage et d'*éducabilité* du *corps Sensible* chez l'adulte qui, constate-t-on là aussi, ne va pas de soi.

Finalement, Korthagen et ses collaborateurs, dans une conception cyclique des relations entre la pratique et la réflexion (2009b), développent, depuis les années 1980, des modèles de formation holistique des enseignants: le modèle ALACT (2005)[34], amélioré de Kolb et Fry, présentant un cycle d'apprentissage idéal; et le *core reflection model*, aussi appelé modèle de l'oignon (2004), intégrant six niveaux de réflexion. Le modèle de l'oignon vient compléter le modèle ALACT en aidant l'enseignant à

[33] Dans ce contexte, *le Sensible* « ne renvoie pas aux cinq sens comme dans son acceptation traditionnelle, ni au sens proprioceptif. La dimension du Sensible naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps. […] Je ne parle plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de perception du Sensible, émergeant d'une relation de soi à soi » (Bois, Danis, 2007, p. 14). Pour marquer cette distinction, le terme Sensible n'est plus ici adjectif qualificatif mais substantif.

[34] Fred Korthagen a publié une adaptation du modèle ALACT de David Kolb et Roger Fry dès le début des années 1980 (1982, 1985), antérieurement au modèle de l'oignon. Toutefois, puisque ces écrits sont en néerlandais, je fais plutôt référence à un article de 2005, qui résume bien le parcours de Fred Korthagen et Angelo Vasalos avec ce modèle de plus en plus abouti.

identifier ce sur quoi sa réflexion peut porter. En approfondissant le contenu de sa réflexion, l'enseignant a ainsi la possibilité de transformer sa pratique. Ces deux modèles n'intègrent pas explicitement le corps. Ils parlent plutôt des sensations sous leur forme émotionnelle. Mais Korthagen et ses collaborateurs en tiennent sans nul doute compte dans leurs approches pratiques de formation. Les transcriptions des *verbatims* des entretiens de recherche en laissent des traces claires (Meijer, Korthagen et Vasalos, 2009). Englobant le modèle de l'oignon, Korthagen a par ailleurs développé le concept de cohérence interne-externe de la pratique enseignante (2004) liant les sensations du corps de l'enseignant (émotions) et les actions dans l'environnement : « this connexion between their inner core and their interaction with the outer world » (Korthagen et Vasalos, 2009, p. 6).

Chez les éducateurs physiques, l'expérience corporelle est aussi de plus en plus étudiée. Elle s'appuie notamment sur des perspectives phénoménologiques permettant de lire l'expérience. Cette dernière se vit telle une immersion subjective dans un milieu, avec attention au côté du ressenti de l'enseignant. C'est ainsi que, dans l'objectif avoué de dépasser le dualisme cartésien, les spécialistes du sport modifient leur positionnement: «on ne fait pas l'expérience de son corps, mais on est corporellement engagé dans l'expérience» (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p. 11). Plusieurs avenues sont empruntées dans ces recherches, principalement centrées sur la compréhension de la perception de la kinesthésie et des sensations (Garcia, Cogerino et Fouilhoux, 2013). Pour la majorité de ces chercheurs, l'objectif de cette prise en compte par l'enseignant de son expérience corporelle demeure le plus souvent celle d'un possible éveil des élèves envers leurs capacités proprioceptives, afin de mener vers un mouvement plus efficace et ainsi, une meilleure performance sportive, en termes quantitatifs. Nous rencontrons un objectif semblable dans la formation des danseurs et des acteurs, mais accompagné d'une sensibilité aux possibilités internes du corps, menant vers un mouvement qualitativement amélioré (Cazemajou, 2013). Tous les chercheurs cités précédemment s'accordent néanmoins sur un point :

> La difficulté de l'expérience corporelle va donc être de percevoir les sensations de son corps. […] Comprendre l'expérience corporelle nécessite de revenir à l'expérience immédiate, à la couche sensible et profondément incarnée du vécu. (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p. 11)

L'expérience corporelle (et l'expérience motrice) ou la conscience de la corporéité posent plusieurs difficultés aux personnes qui tentent d'en effectuer une lecture interne. Des questions et des défis semblables se posent aussi dans d'autres corps de métier, notamment chez les professionnels de la santé et des services sociaux, médecins, infirmières, ergothérapeutes, psychologues, etc. (Joyal, 2016; Kinsella, Phelan, Park Lala et Mom, 2015; Kinsella, 2009; Lachance, Emond et Vinit, 2018; Lachance, 2016; Vinit, 2007; Winther, 2015, 2013). Winther (2013) apporte un éclairage sur la communication en contexte relationnel professionnel qui, selon elle, engage systématiquement la mobilisation de la sphère personnelle chez le professionnel lorsqu'il est question d'intégration corporelle. Il est important « at this level of self-contact and self-awareness, to be able to be personal without becoming *private* » (p. 224), soit de savoir réguler adéquatement le niveau de partage avec l'autre en fonction de choix relevant du degré d'intimité souhaité et des limites identifiées.

1.5.1 Expériences de la corporéité par l'enseignant

En plus, l'enseignant - ou le professionnel de la santé ou des soins - ne vit pas les expériences de la conscience de la corporéité toujours harmonieusement, d'autant plus s'il traverse des défis personnels ou professionnels (Winther, 2013; 2008). Les résultats des études citées témoignent de toutes les difficultés personnelles, relationnelles et sociales expérimentées par l'enseignant, lorsqu'il tente d'intégrer ses expériences sur la corporéité à sa réflexion et à sa pratique (Berger, 2009a; Emond, 2015; Hunter,

2011). La désensibilisation[35] en est un exemple (Kepner, 1993). L'enseignant dit percevoir son corps vécu hors de la salle de classe, plus spécifiquement lors d'activités le favorisant, mais n'arrive pas à retrouver ces expériences lorsqu'il enseigne. La désensibilisation se vit de façon plus ou moins complète, selon les cas et les contextes, peut se prolonger plusieurs jours, plusieurs semaines, voire, dans des cas pathologiques, devenir omniprésente. D'autres enseignants disent percevoir les sensations à caractères physiques et émotionnels, mais ont du mal à les communiquer à autrui et à s'en servir ainsi comme des atouts dans la relation, de laquelle ils risquent d'ailleurs de s'éloigner, faute de trouver des moyens d'interactions sains avec l'autre. D'autres, enfin, submergés par des pressions et des demandes sociales sur lesquelles ils perçoivent avoir peu de pouvoir, perdent accès avec leurs propres potentialités d'action, sans toujours en être conscients. Le contexte extérieur se déroule par ailleurs souvent trop rapidement ou avec un degré de complexité trop grand pour qu'ils puissent en saisir les principales composantes.

Puisque l'enseignant n'est pas toujours conscient de ses propres expériences lorsqu'il enseigne, ou qu'il l'est de manière sporadique, plusieurs de ses sensations demeurent inaccessibles. Les actions se déroulant trop vite ou se produisant automatiquement empêchent leurs perceptions. L'être humain ne sait pas que ces sensations sont présentes en lui et qu'il vit, en somme, de telles expériences. En effet,

> La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donnée, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences. (Varela, Thompson et Rosch, 1993, cités dans Leăo, 2003, p. 128)

[3535] Agnès Noël (2009), dans son parcours biographique d'analyse de sa posture de formatrice, nomme cet état « la perte de résonance corporelle ». Elle décrit très finement un moment éprouvant vécu avec un groupe, en explique les causes, puis les moyens qu'elle utilise pour dépasser son malaise (p. 135-137).

L'être humain ressent ses expériences le plus souvent comme absentes, ou dans les meilleurs des cas, dans l'arrière-fond de son expérience (relié à une conscience préréflexive du corps, Colombetti, 2014), qui fait parfois surface lors de moments clés de l'expérience. Sa connaissance de son action demeure absente ou tacite.

1.6 Corporéité et cohérence interne-externe

Afin de fonder mon propos, je précise maintenant ma position quant aux deux concepts centraux de mes travaux : la corporéité et la cohérence interne-externe de la pratique enseignante; et un concept complémentaire, celui de l'accompagnement, facilitant l'adaptation ou, ultimement, la transformation du professionnel de l'enseignement.

1.6.1 Corporéité

Le concept de corporéité naît au milieu du XXe siècle, en pleine *révolution du sensible*, simultanément dans des domaines variés (en anthropologie éducation somatique, gestalt, neurosciences, phénoménologie, psychanalyse, psychologie humaniste), encore peu en contact direct les uns avec les autres, bien que s'étant fortement inter-influencés. À l'image de leurs précurseurs qui ont presque tous entretenu des relations[36], aujourd'hui, ces visions multiples sur la corporéité, bien que toujours enchâssées dans leurs disciplines respectives, se rapprochent (Gallagher et Varela, 2003). Le courant le plus souvent appelé celui de la complexité (Andrieu, 2010) ou de la dynamique des systèmes, où se côtoient des modèles théoriques tentant une description plus unitaire ou intégrale de l'homme et des expériences pratiques avec le corps, joue un rôle fédérateur en ce sens. Chercheurs et praticiens de différentes

[36] Entre autres, les pragmatistes américains (John Dewey), les représentants allemands de l'école de Berlin (en gestalt: Paul Ferdinand Schilder, Kurt Lewin), les précurseurs de l'éducation somatique (Matthias Alexander, Moshe Feldenkrais), des psychanalystes allemands et américains et le courant de la philosophie de la vie (*Lebensphilosophie:* Friedrich Nietzsche, Wilhelm Dilthey) (décrit dans Joas, Hans, 1999). Il est à noter que ces auteurs ne sont pas intégrés à la bibliographie, sauf si cités ailleurs.

disciplines s'entendent sur la nature d'un corps-processus, en mouvement, vécu phénoménologiquement de manière intégrale par l'être humain, dans une dynamique d'intégration continue. En d'autres termes, le corps accueille en son sein toutes les dimensions de l'expérience d'un être humain. Je partage leur vision commune. Je choisis d'approfondir deux de ces domaines, à partir desquels j'effectue des liens entre la corporéité et la cohérence interne-externe de la pratique enseignante :

1. La phénoménologie (Sheets-Johnstone, 2015, 1999; van Manen, 2014; Merleau-Ponty, 1945) et la psycho-phénoménologie (Depraz, Varela et Vermersch, 2011); au sein desquelles j'inclus des approches théoriques relevant du champ de l'éducation somatique (Bainbridge-Cohen, 2012; Eddy, 2016; Hanna, 1986, 1976), pour l'accès à la subjectivité de l'être humain, à la première personne.
2. La théorie de l'énaction issue des travaux de Varela *et al.*, 1993 (Colombetti, 2014; Johnson, 2007), puisqu'elle facilite l'arrimage (théorique) des dimensions de la corporéité que je cherche à intégrer.

La phénoménologie et la théorie de l'énaction s'appuient toutes les deux sur les travaux des pragmatistes américains (Dewey, 1938). La phénoménologie, et sa sœur-cadette la psycho-phénoménologie (attribuée à Vermersch, 1996), permettent d'entrer dans l'expérience subjective de la personne, alors que le concept d'énaction facilite un arrimage harmonieux des composantes du corps intégral et de l'environnement. Enfin, je puise dans le champ de l'éducation somatique des outils pratiques d'intervention facilitant l'apprentissage de la conscience de la corporéité (Alexander, 1932; Feldenkrais, 1967)[37]. Je précise d'emblée les ancrages théoriques propres au jeune champ de l'éducation somatique (Eddy, 2016).

[37] Frederick Matthias Alexander et Moshe Feldenkrais, des approches portant leurs noms, sont reconnus comme étant les deux précurseurs principaux du mouvement de l'éducation somatique, bien que l'unanimité ne soit pas encore faite sur les limites de ce champ d'abord pratique, mais aussi théorique. Toutefois, les origines théoriques de l'éducation somatique sont le plus souvent attribuées aux philosophes nord-américains Thomas Hanna (1980, 1972) et Don Hanlon Johnson (1992).

La corporéité s'attachant avant tout à décrire un univers théorique, c'est par le biais du corps vécu de l'enseignant que je tente d'en saisir l'expérience concrète. Ainsi, je développe un modèle d'intervention pratique, à l'aide d'un modèle théorique, qui s'appuie sur les actions de sentir son corps, agir par son corps vécu et dire son corps vécu. Le sentir, dimension vécue de la corporéité, devient accessible par le biais des sensations du corps; l'agir, dimension active de la corporéité, est facilité par un contact maintenu avec le sentir; le dire, dimension réflexive de la corporéité, est encouragé par l'explicitation de l'expérience. Ceci permet de faire le lien avec les dernières dimensions de la corporéité abordées transversalement par le projet: la dimension relationnelle, cruciale dans le contexte de la pratique enseignante et la dimension environnementale, qui concerne l'espace physique (spatio-temporel) et socio-institutionnel occupé par l'enseignant dans le cadre de sa pratique.

1.6.2 Pratique enseignante

Le concept de pratique enseignante est étroitement lié au processus de professionnalisation des enseignants, amorcé au Québec en 1960, avec l'inclusion des formations à l'enseignement dans les universités. Jadis considéré comme un technicien de l'enseignement, répondant aux normes gouvernementales ou administratives en vigueur, en effectuant les tâches spécifiques attendues, l'enseignant est reconnu aujourd'hui en tant que professionnel (Anadon, 2011), prenant ses décisions propres, en lien avec ses valeurs, dans le contexte de sa pratique.

La pratique enseignante, au cœur de laquelle s'inscrit le processus relationnel entre l'enseignant et l'élève, en tant qu'activité de médiation avec les savoirs et compétences, fait aujourd'hui l'objet d'une multitude d'études. Dans la dynamique unique, incertaine, complexe et dense de sa pratique, le professionnel de l'enseignement s'appuie tout à la fois sur ses savoirs et ses compétences dans la pratique de sa profession. Mais pour répondre avec cohérence et pertinence aux besoins des élèves,

encore faut-il qu'il perçoive sa pratique *réelle* de façon juste, ainsi que les savoirs et les compétences à sa disposition.

1.6.3 Cohérence interne-externe

La cohérence de la pratique de l'enseignant est renforcée s'il sait reconnaître ses intentions, ses valeurs, son identité, ses croyances, liées à ses actions, faites de compétences, de comportements et d'une attention à l'environnement. Tout cela se rapporte à la cohérence interne-externe de la pratique, liant les perceptions internes et les intentions aux actions, selon Korthagen, fondée sur les concepts de soi et d'identité de l'enseignant (Korthagen, 2004) (définitions p. 63 à 65). Elle permet le renforcement des compétences en lien avec le développement personnel et professionnel à la fois (Hoekstra et Korthagen, 2011; Korthagen et Vasalos, 2009; Paul, 2009b; Winther, 2013). Ce dernier sous-tend une modification des actions professionnelles en vue d'une amélioration de leur cohérence et/ou de leur pertinence, soit une adaptation ou, ultimement, une transformation de la personne et de sa pratique, laquelle passe par une transformation de son expérience (et de soi). Lorsque ces changements vont dans le sens de ce que la personne perçoit comme étant partie de sa mission de vie (le niveau 1 du modèle de l'oignon de Kortagen (2004)), il y a même lieu de parler d'émancipation dans une dimension existentielle, laquelle ajoute de la qualité profonde à la manière même dont la personne perçoit son action et sa vie.

1.6.4 Pratique réflexive

Dans le contexte de sa professionnalisation, la pratique enseignante s'appuie sur un professionnel de l'enseignement réfléchissant à sa pratique afin de la faire évoluer. C'est ainsi que s'est développé, dans les années 1980, le *tournant réflexif* en éducation, un engagement autour du concept polysémique de la pensée réflexive du professionnel (Kolb, 1984; Schön, 1983). L'un des fers de lance des formations à l'enseignement

depuis la fin des années 1990, l'objectif du développement de la pratique réflexive chez l'enseignant ne semble pourtant pas tout à fait atteint (Beauchamp, 2012). De plus, les conceptions de la réflexion, les moments et moyens engagés pour la favoriser, ne font pas l'unanimité chez les formateurs d'enseignants (Ibid.).

La réflexion a pourtant un important rôle à jouer lorsqu'il est question d'adapter les pratiques, par le biais notamment de l'autorégulation de soi et de sa pratique, d'autant plus si elle s'appuie sur les perceptions d'une *sensation-dans-l'action,* menant vers une possible intégration incorporée des savoirs tacites. La réflexion-dans-l'action le permet et si elle fait l'objet d'une réflexion sur l'action, elle a les possibilités de s'incarner plus consciemment chez l'enseignant (Korthagen et Vasalos, 2005). Les opportunités de réflexion se présentent à plusieurs moments au cours de l'expérience. L'affinement de la conscience de la corporéité permet non seulement d'en tenir plus facilement compte dans le cours de l'action, mais il constitue le support de la réflexion (*an embodied mode of reflection*, Kinsella, 2009; 2007). C'est également par la réflexion que l'enseignant accède à la compréhension des différentes couches de la cohérence interne-externe de sa pratique et qu'il peut faire des liens entre elles, tel que suggéré par Korthagen et Vasalos (2005). C'est ainsi qu'une transformation de la pratique enseignante menant vers davantage de pertinence peut ultimement s'engager.

1.7 But et questions de recherche

Issues des considérations précédentes, trois réflexions principales mènent, enfin, au but, à la visée et aux questions de la recherche :

- Je tiens compte de l'importance d'accompagner l'enseignant vers le développement de compétences du savoir apprendre à apprendre de son expérience permettant d'adapter sa pratique en fonction des besoins et des demandes de ses élèves et de

son milieu professionnel (pertinence), mais aussi de ses propres besoins (cohérence). Ceci devrait l'aider à maintenir sa stabilité dans un univers changeant.

- Je constate l'enjeu de la réduction de l'écart, par le biais de la théorie d'action, entre ce que croit faire, dit faire (pratique déclarée/théorie professée) et fait réellement (pratique effective/théorie pratiquée) l'enseignant dans sa pratique. Ceci inclut aussi les tensions engendrées entre ce qui est demandé à l'enseignant et ce qu'il souhaite réellement faire, en accord avec ses valeurs, voire sa mission de vie.

- Je prends appui sur les résultats de mon mémoire de maîtrise, ainsi que sur les recherches mettant en lumière l'importance des perceptions du corps vécu pour l'apprentissage et la cohérence/pertinence de la pratique enseignante, les difficultés auxquelles fait face l'enseignant dans son apprentissage, l'importance de l'accompagnement, tout comme l'absence de moments dédiés à l'enseignement de la conscience de la corporéité.

J'engage la recherche en poursuivant l'idée qu'une possible transformation de la pratique enseignante se niche dans l'interrelation entre l'expérience et la réflexion de l'enseignant, appuyée sur la conscience de la corporéité, dont l'apprentissage passe par le *devenir conscient* de ses sensations. Je poursuis le but suivant: comprendre le processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité chez des enseignantes et formatrices du préscolaire et du primaire et ses influences, perçues et exprimées dans la réflexion, sur la cohérence interne-externe de leur pratique. Cela devrait permettre de rencontrer la visée de ma recherche soit: savoir accompagner ce processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité, afin qu'il influence la cohérence interne-externe de la pratique d'enseignants. En d'autres termes, je souhaite que cet apprentissage puisse soutenir la transformation de la pratique enseignante vers davantage de pertinence et de cohérence, en s'appuyant plus spécifiquement sur la

compétence relationnelle[38], mais aussi d'autonomie et de liberté, voire d'émancipation par rapport au contexte socio-institutionnel, pour les professionnels de l'enseignement.

Dans le cadre de la recherche, j'offre moi-même des ateliers somatiques de groupe (champ de l'éducation somatique (Eddy, 2016)), et je propose d'autres activités individuelles et collectives (journaux et forum de discussion) stimulant l'apprentissage des participantes, sans présupposer l'existence *sinequanone* de cet apprentissage. Ce processus d'accompagnement somatique collaboratif, individuel et de groupe, constitue le socle d'expériences initiant et soutenant la recherche.

Les deux questions de recherche s'arriment au but et à la visée de la recherche :

1. Quelles expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité vivent des enseignantes et des formatrices du préscolaire et du primaire, dans le cadre d'un processus d'accompagnement individuel et de groupe élaboré, induit[39] et mis en œuvre par la chercheuse?
2. Comment ces enseignantes et formatrices perçoivent-elles et expriment-elles dans leur réflexion les influences de leurs apprentissages de la conscience de la corporéité sur la cohérence interne-externe de leur pratique?

[38] Ceci peut impliquer le développement d'une éthique pédagogique et relationnelle s'appuyant sur le paradigme du sensible, comme les chercheurs en somato-psycho-pédagogie en parlent (Léger, Diane et Rugira, Jeanne-Marie, 2009), voire s'appuyant directement sur la conscience de la corporéité.

[39] Le caractère induit de l'accompagnement réfère à toutes les actions et ajustements que la chercheuse a mis en place en cours de route pour répondre aux besoins des participantes, ainsi qu'à ceux du groupe.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel pose les bases théoriques de ma recherche, d'abord en précisant les ancrages paradigmatiques et épistémologiques, puis en élaborant les liens entre la corporéité et la cohérence interne-externe de la pratique enseignante, par le biais de la conscience de la corporéité de l'enseignant. La conscience de la corporéité est expliquée en s'attardant à chacune de ses dimensions particulières, en utilisant un construit inductivement élaboré pour les besoins de la recherche, qui présente: la dimension vécue (sentir), la dimension active (agir), la dimension réflexive (dire) et enfin, les dimensions relationnelle et environnementale (spatio-temporelle et socio-institutionnelle) de la corporéité. Je termine le chapitre avec des éléments théoriques sur la notion d'accompagnement des enseignants. Cet accompagnement, essentiel à l'apprentissage de la conscience de la corporéité, peut ultimement mener l'enseignant vers une transformation de sa pratique.

Trois concepts principaux sont définis au sein du cadre conceptuel: la corporéité**,** la cohérence interne-externe de la pratique enseignante et l'accompagnement des enseignants, dans le contexte spécifique d'un apprentissage somatique. Ces trois concepts sont articulés les uns avec les autres tout au long du chapitre. Les sous-concepts d'apprentissage expérientiel, de réflexion et de transformation de la pratique participent aussi à la construction de la trame théorique de la thèse.

Le premier concept principal, celui de la corporéité, s'appuie sur des définitions issues d'une famille disciplinaire principale, la phénoménologie (Sheets-Johnstone, 2015; van Manen, 2014) et la psycho-phénoménologie (Depraz, 2012; Depraz *et al*., 2011).

Des approches théoriques relevant du champ de l'éducation somatique sont aussi incluses (Bainbridge-Cohen, 2012; Eddy, 2016; Hanna, 1986, 1976). Enfin, ces premières définitions sont enrichies d'apports relevant de la théorie de l'énaction de Varela *et al.* (1993) (Colombetti, 2014; Johnson, 2007), qui fait des ponts entre la phénoménologie et le pragmatisme américain.

Les définitions des concepts de cohérence interne-externe de la pratique enseignante et d'accompagnement des enseignants relèvent, pour leur part, des disciplines de l'éducation/formation et de l'éducation somatique, dans les champs de la formation et l'accompagnement des enseignants (Argyris et Schön, 1999; Estola et Elbaz-Luwisch, 2003; Korthagen et Vasalos, 2005; Korthagen, 2004; Paul, 2009ab) et de l'accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité (Bainbridge-Cohen, 2012; Bois *et al.*, 2013; Rugira, 2013, 2008[40]).

2.1 Ancrages paradigmatiques et épistémologiques

S'inscrivant dans un paradigme humaniste en éducation, la recherche se déploie en formation des enseignants. Recherchant l'unité entre les postures susmentionnées, mon approche transdisciplinaire s'appuie tout d'abord sur des ancrages pragmatistes, enrichis par deux autres courants théoriques, phénoménologique et énactif. Les travaux se déploient sur la base d'un construit épistémologique propre qui se décline comme suit: le pragmatisme américain, pour ses fondements humanistes, la phénoménologie comme discipline de l'expérience vécue et la théorie énactive comme posture intégratrice du corps et de son environnement.

[40] Pour Bonnie Bainbridge-Cohen, l'accompagnement concerne un adulte dans une situation de vie, pas nécessairement en contexte professionnel. Pour les autres auteurs, il est question d'accompagnement du *Sensible* dans le champ de la formation des adultes. Dans tous les cas, je fais les adaptations nécessaires pour cette recherche.

Le pragmatisme, la phénoménologie et l'énaction se positionnent en trois faces d'une même figure qui offrent des lectures différentes et complémentaires de la corporéité, telles que reproduites à la figure 2.1. Le pragmatisme (2.1.1), fondement épistémologique, campe la notion d'apprentissage expérientiel, essentielle à l'apprentissage à partir du corps. Il soutient solidement les deux autres faces de la figure. L'expérience vécue (phénoménologie, 2.1.2) dans l'environnement (énaction, 2.1.3) complètent équitablement la figure, en équilibre l'une sur l'autre.

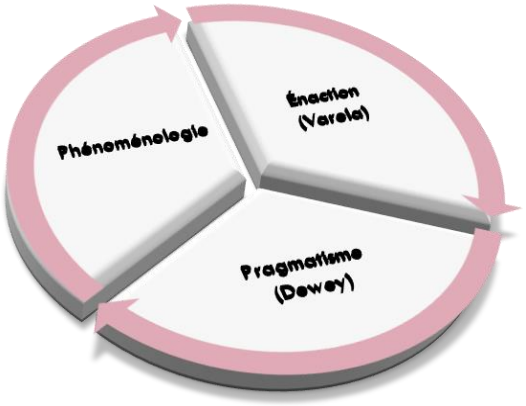

Figure 2.1 Construit épistémologique

2.1.1 Un premier ancrage humaniste : le pragmatisme américain

L'épistémologie de ce travail s'ancre dans les travaux de John Dewey et sa pédagogie de l'expérience (1938), rencontre entre la personne et l'objet *expériencié*, dans un environnement particulier. La recherche se positionne ainsi dans la lignée humaniste des pragmatistes américains. La pédagogie de l'expérience de Dewey soutient le développement de liens actifs entre l'apprentissage et l'action dans l'environnement, en passant par le corps, en tant que matériau naturel, aux sources de l'expérience. Elle fonde une lignée épistémologique portant attention à l'expérience vécue, résultat d'une

interaction (situation) entre le vivant et son milieu (contexte) au sein de laquelle s'effectuent les apprentissages.

i. L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel, selon Dewey, offre à l'expérience un espace de choix. L'expérience fonde et favorise l'apprentissage d'un individu et ce, tout au long de la vie humaine. Elle est source d'apprentissage tout d'abord parce qu'elle permet à l'individu d'entrer en interaction avec son environnement par le biais de son corps. À la suite de James (1890), Dewey explicite les bases d'une ontologie dynamique « du en train de se faire » ou « du sur le point d'arriver » (dans Depraz, 2012, p. 53), cette *immédiateté de l'expérience*. Dewey voit l'expérience immédiate telle une continuité, autre condition importante de l'apprentissage. Il s'attarde à comprendre les moments de rupture de cette continuité, des moments d'enquête où la personne cherche à retrouver l'équilibre organique de son être. Selon lui, la réflexion sur ces moments de rupture aide la personne à apprendre de son expérience. En effet, Dewey tente également de rallier l'expérience pratique à la théorie, dans une dimension réflexive. Pour lui, expérience de vie et expérience d'apprentissage ne font qu'une.

Le travail de Dewey inclut l'ancrage corporel de l'apprentissage, qu'il enrichit de manière expérientielle par sa collaboration avec Alexander (Shusterman, 2007), dont il suit les enseignements (Andrieu, 2012, p. 144-147). Ses apprentissages l'inspirent à inclure le corps dans sa pédagogie de l'expérience et à proposer l'idée du *lien unitaire* entre le soi et le monde permettant la rencontre corps-esprit (Andrieu, 2008, p. 41). Dans la préface de l'ouvrage-phare d'Alexander, *The Use of Self* (1932), il partage sa conviction que le travail somatique : « [transforme] le facteur réflexe conditionné d'un principe d'esclavage externe en un moyen de liberté vitale », moyen qu'il nommera plus loin «la moralité» (p.18 de la traduction française). Pour Dewey, « l'éducation est la seule méthode sûre que l'humanité possède pour diriger sa propre conduite » (Ibid.),

bien entendu comprise dans une dynamique expérientielle. Son paradigme d'éducation centré sur l'apprenant influence, et ce encore aujourd'hui, tout un champ de théories et de pratiques (Eddy, 2016). Cela fait par ailleurs de lui l'un des précurseurs des pensées fondatrices du mouvement de l'éducation somatique, aux côtés de Jung, Delsarte, Perls (Ibid.) et, non le moindre, un père épistémologique pour le concept de corporéité.

2.1.2 L'expérience vécue : la phénoménologie

Philosophie de l'expérience vécue, la phénoménologie est tout aussi essentielle dans ce projet, puisqu'elle permet l'étude de ce que l'être humain vit en lui-même à chaque instant à partir de ses propres perceptions. Comme le partage Depraz (2012), « plutôt que de considérer l'expérience comme un *donné* qui s'offre passivement à la conscience de celui ou de celle qui traverse les événements, on réalise à mesure que l'expérience est davantage ce que l'on est susceptible d'en *faire* de façon active » (p. 55). Cette phénoménologie pragmatique se développe dans un processus du *devenir conscient*, dans un mouvement dynamique du corps (Sheets-Johnstone, 2015).

La phénoménologie étudie la manière dont la personne vit son corps en lui-même. La réduction phénoménologique (l'*épochè*) signifie l'acte de suspension du jugement et permet de saisir le phénomène tel qu'il se livre et donne lieu à une exploration de l'intentionnalité au-delà des mots (Grondin, 2003, p. 39). La phénoménologie pragmatique intègre aussi la phénoménologie non-intentionnelle (Henry, 2000), puisque passivité et sensibilité (corporelle) sont incluses dans l'action (Joas, 1999, p. 178). Je reviendrai sur ces sous-familles phénoménologiques dans les pages qui suivent.

2.1.3 Une approche intégratrice corps-environnement : l'énaction

Quant à elle, la théorie de l'énaction, permet d'effectuer des ponts intégrateurs. Varela *et al.* (1993), dans la version initiale de leur théorie (*early enactivism*), tentent des rapprochements entre la théorie interactionniste (externe), issue du pragmatisme américain, et des approches internes d'orientation phénoménologique. Pour Varela, « l'organisme [individu autonome s'auto-générant] et l'environnement s'enveloppent et se dévoilent dans une circularité fondamentale qui est la vie même » (p. 293). Le paradigme de l'énaction est basé sur la prise en compte des organismes vivants en relation les uns avec les autres; l'individu est dans des conditions écologiquement situées qui permettent une cognition incarnée. Sa vision sur l'altérité est intégrale.

2.2 Corporéité

Intégratrice de toute l'expérience humaine, la définition de la corporéité utilisée est transdisciplinaire. Elle s'ancre en phénoménologie, en philosophie du corps, et dans le champ de l'éducation somatique, tout en s'appuyant sur des recherches énactives.

2.2.1 Définition de la corporéité

J'emprunte la définition principale de la corporéité au philosophe du corps Mark Johnson (2008), qui la situe tout d'abord dans un ancrage phénoménologique, bien qu'il entretienne aussi des affinités avec l'énaction :

> The living biological-ecological body as we experience it phenomenologically through proprioception, kinesthesia and feeling (p. 166). Our embodiment shapes both what and how we experience, think, feel, value, and act. (p. 167)

Dans des travaux antérieurs relatifs à la profession enseignante, Johnson (1989) précise le lien central du corps avec son environnement, composante essentielle de la corporéité : « Human beings have bodies that are the locus of their complex interactions with their environment » (p. 366). Ceci inclut les relations avec les autres êtres humains et avec l'environnement physique, social et institutionnel, par le biais du corps. La corporéité est un concept prônant l'intégralité de l'être humain, se vivant dans toutes ses dimensions interreliées (physique, émotionnelle, cognitive et spirituelle/de sens).

2.2.2 Soma et corps vécu, composantes de la corporéité

La corporéité explicite le lien entre l'être humain, son corps et son environnement et ce, toujours à partir d'un point de vue transdisciplinaire, forcément extérieur au corps et théorique. Elle se distingue des notions de corps vécu et de soma. La corporéité englobe le soma (Hanna, 1986), en tant que processus, et le corps vécu, en tant que signaux-sensations (ss) directs disponibles à l'individu. Soma et corps vécu constituent les fondements de la corporéité, tels que présentés à la figure 2.2 suivante. Le corps vivant constitue l'amont du corps vécu et le corps décrit, son aval.

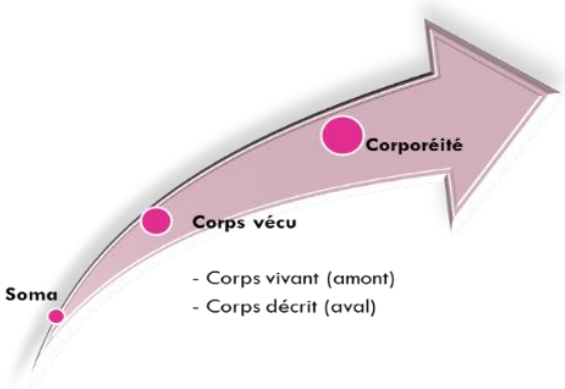

Figure 2.2. Soma, corps vécu et corporéité

Aux fondements du concept de corporéité, se trouve le soma, « living body in its wholeness […] a system that always strives to achieve stability and balance […] not a thing or an objective body, but rather a *process* » (Hanna, 1980, p. 6). Pour Hanna, le soma représente un corps vivant, dont toutes les parties sont intégrées dans l'expérience, par le biais d'une autorégulation (1976). Pour lui, en plus de s'inscrire dans la spatialité (longueur, largeur, profondeur), le soma investit une dimension temporelle. Horton-Fraleigh (2004) rappelle que le soma est le mot grec pour le corps en tant qu'expérience du soi, rendu accessible par la proprioception et la kinesthésie (p. 128). La proprioception représente les sensations des différentes parties du corps, ainsi que leur position dans l'espace (incluant la relation à la gravité, la graviception), par une perception interne, aussi appelée le sixième sens[41]. Cette définition inclut les sensations venant de l'intérieur du corps (l'intéroception) et des sens externes (l'extéroception). Quant à elle, la kinesthésie est la perception du mouvement.

Le corps vécu, concept utilisé en phénoménologie et en éducation somatique, représente une présence au monde d'un sujet perceptif inscrit dans la réalité de l'espace d'un mouvement (Ibid.). Dans mon travail pédagogique, j'utilise une définition de corps vécu auto-construite avec des enseignantes-stagiaires[42], qui s'appuie sur les ss :

> Les sensations physiques, émotionnelles ou corporelles, qui se présentent à l'être humain, dans un tout intégré, par le biais de l'intégration de ses cinq sens et de la proprioception (le sixième sens), ainsi que de la kinesthésie, donc en mouvement, dans la dynamique espace/temps de l'action de la pratique enseignante. (Emond, 2015)

[41] Dans certains modèles décrivant la perception chez l'être humain, l'intégration de plusieurs autres sens, que les six sens mentionnés, est effectuée, notamment le 7e sens de Danis Bois (2001), un sens de l'intégration interne, mais aussi de multiples autres sens possibles.

[42] Cette définition a été élaborée en collaboration avec les 26 enseignantes-stagiaires du mémoire de maîtrise. Elle a été construite itérativement en présentant dans un premier temps le projet aux groupes d'enseignantes et en ajustant la définition à la suite de leurs commentaires. Dans un deuxième temps, j'ai procédé à des ajustements constants à la suite des expériences faites avec le corps par les enseignantes participantes, dans le cadre d'ateliers somatiques. Puis, la définition a été stabilisée.

La définition est par ailleurs accompagnée d'exemples. Elle est immédiatement suivie d'une période d'expérimentation dans l'espace, engageant à poursuivre l'exploration par soi-même. Les ss physiques peuvent concerner la localisation de la respiration, une pression musculaire ou abdominale; les ss émotionnels, des manifestations de tristesse, d'angoisse ou de l'excitation ; et enfin, les ss cognitifs, des mots, des groupes de mots, des idées ou des images perçus mentalement. Constatation intéressante par ailleurs, lorsque je demande aux enseignantes-stagiaires de mon projet de maîtrise d'identifier leurs ss corporels; la plupart d'entre elles ne les perçoivent pas facilement au départ. Lorsque je leur propose d'identifier indistinctement tous leurs ss, des signaux corporels apparaissent alors à travers l'ensemble des autres ss (émotionnels et cognitifs).

Afin d'affiner ma compréhension du concept de corps vécu, je tiens aussi compte de la distinction entre le corps vivant, le corps vécu et le corps décrit.

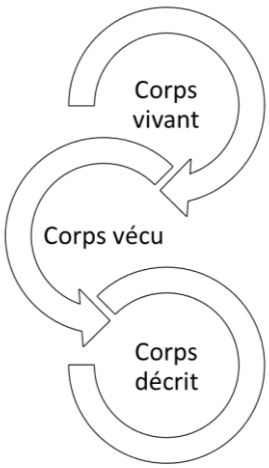

Figure 2.3 Corps vivant, corps vécu et corps décrit

Pour Burel (2014), s'appuyant sur le concept d'Andrieu, le corps vivant est la réaction première du corps organique aux stimulations de l'environnement[43]. Il se manifeste en amont du corps vécu, qui arrive en léger décalage avec le corps vivant; sa conscience procède par la voie corticale longue du corps. Un décalage de quelques millièmes de secondes existe entre le moment où le corps vit l'expérience (le corps vivant réagissant par la « voie courte », cette « perception interne précoce, sinon immédiate, par une projection nerveuse des centres moteurs ou prémoteurs vers les centres sensoriels » (Petit, 2000, p. 141)) et celui où l'être humain vit l'expérience (par le corps vécu: « l'information est acheminée vers le centre par le long chemin des voies nerveuses afférentes » (p. 141)). Ce décalage permet au corps d'agir ou de réagir avant que la personne n'en soit consciente. Cette double voie de la proprioception pourrait apporter une explication au fait que l'être humain ait parfois l'impression de ne pas savoir ce qui se passe en lui. Car, nous sommes « *en mouvement* avant même d'avoir une perception externe du mouvement de nos membres. Nous savons ce que nous faisons *parce que*, ou *du fait même que* nous le faisons » (Ibid.). La réaction émotionnelle peut ainsi se manifester avant sa conscience (Burel, 2014).

Le corps décrit est ce que l'être humain dit de son corps vécu; il se manifeste en aval de celui-ci. Le langage utilisé traduit les sensations de la personne. La capacité à ressentir son corps et la capacité à le décrire sont deux compétences complémentaires, pas nécessairement apprises ou conduites au même niveau d'expertise.

i. Champ de l'éducation somatique

Le champ théorique de l'éducation somatique (Eddy, 2016) devient, à ce stade de l'argumentation, important à présenter. J'ai mentionné l'existence du champ pratique

[43] Pour Nicolas Burel (2014), chercheur en éducation physique, ces sensations sont de type dominant émotionnel. Dans cette thèse, toutes les sensations sont intégrées, bien qu'une attention particulière soit portée aux ss physiques.

de l'éducation somatique, dans la section sur l'apprentissage expérientiel (2.1.1, i), en mettant en lumière l'importante et féconde collaboration entre Dewey et Alexander; j'y reviendrai au chapitre III. Épistémologiquement parlant, le courant de l'éducation somatique se rattache aux pensées des pragmatistes américains[44]. Il est défini comme «l'étude de la conscience du corps en mouvement dans son environnement» (Joly, 2001, p. 26). L'éducation somatique s'appuie sur le concept de soma, corps-processus, vécu dans l'intégralité du mouvement multi-spatial et temporel (Hanna, 1986; Johnson, 1992/c1983), intégré dans une conception holiste de l'être humain. Elle regroupe de nombreuses pratiques, ayant émergé expérimentalement avant de se constituer en champ théorique, en rapprochant notamment leurs fondements. L'éducation somatique vise à favoriser la santé des êtres humains, par le biais d'une utilisation optimale de soi. Elle encourage la modification des comportements. Chacune des approches somatiques propose une vision du corps et de l'être humain et développe des exercices somatiques spécifiques, pouvant être combinés suivant les objectifs visés. Les travaux pratiques sur la conscience de la corporéité, portés par l'éducation somatique, permettent des avancées considérables dans la compréhension du corps vécu à la première personne. Voyons maintenant ce qui a permis d'en arriver là.

2.2.3 Origines et fondements disciplinaires actuels

En Occident, la corporéité a des origines bien définies, remontant au milieu du siècle dernier. Le sens du concept existe toutefois depuis plus longtemps dans la partie orientale du monde, où cette thèse ne s'aventure toutefois pas. Aristote (IVe siècle av.

[44] Voir une typologie éclairante sur les recherches et mouvements sur les *expériences corporelles* dans le domaine de l'éducation physique et leurs familles épistémologiques, classées en quatre catégories: réflexivité, inscription, conscience et immersion (Andrieu, Bernard et Richard, Guillaume, 2012, p. 13). La famille de l'éducation somatique s'y situe dans la catégorie de la *conscience* (proprioception, éveil de conscience, attention somatique) et ses référents sont Dewey, Foucault, en plus d'Alexander, Feldenkrais et Shusterman. L'énaction de Varela se situe, pour sa part, dans le courant de l'*inscription*.

JC) fût le premier à élaborer, dans une unité psychosomatique, le concept de *fonction vitale*. Il définit la psyché telle une « forme inhérente de la vie étroitement engagée dans le sens du soma » (Dictionnaire de la philosophie, 2006, p. 407).

i. Robotique et neurosciences

La première apparition du concept de corporéité, dans la littérature scientifique occidentale, remonte à plus d'une cinquantaine d'années (milieu du XXe siècle) alors que les recherches en futurologie débutent aux États-Unis (robotique/cybernétique) (Tschacher, 2006, p. 13). Bien que ces recherches avancent rapidement, une difficulté importante demeure, celle de comprendre les émotions humaines afin de les reproduire sur les robots. L'absence d'émotions rend le fonctionnement de la machine limité. Ces limites relèvent de la relation que les robots entretiennent avec le monde, à partir de leur corps-machine. La relation entre les informations cognitives, le corps, dans sa dimension ressentie, et l'environnement est alors nommée *embodiment* (corporéité). Or, ces chercheurs maintiennent une prédominance centrale du concept de cognition (*Gehirn-Geist-Psyche:* cerveau-âme-psyché), (Tschacher, 2006, p. 15)) sur les deux autres composantes (corps et environnement). Ils considèrent également le corps et l'esprit en opposition l'un envers l'autre.

Plus récemment, certains chercheurs tentent d'intégrer le corps avec son environnement (Edelmann, 2007), ainsi qu'avec la conscience de l'être humain (Varela, 1993). D'autres encore tentent de comprendre le rôle de l'émotion (Colombetti, 2014; Damasio, 2018, 2003; Immordino-Yang, 2011). Ils s'ouvrent à la collaboration avec le champ de l'expérience vécue (Gallagher et Varela, 2003). Précurseure dans ce domaine, la théorie de l'énaction de Varela *et al.* (1993) considère l'importance du corps dans des études portant sur la conscience. Le courant énactif est à l'origine d'une phénoménologie empirique de l'activité humaine s'enracinant dans

les sciences cognitives et se déployant dans d'autres contextes, au sein par exemple des cadres d'analyse de l'activité du *cours d'action* de Theureau (2010).

Les théories du *cours d'action* permettent de tenir compte de l'expérience corporelle située, dans le cours de son action (Sève, Theureau, Saury et Haradji, 2010). Le *cours d'expérience* est compris comme « un flux d'activités faisant expérience pour un acteur dans un contexte donné » (Durand, 2009, p.850). L'approche de l'analyse de l'activité du *cours d'action* appartient au courant de l'ergonomie de langue française (Yvon, 2010, p. 11) et s'appuie sur une épistémologie énactive. Ses présupposés principaux, en plus du couplage acteur-environnement, sont le fait que l'action et la situation se définissent l'une l'autre au sein d'une activité adaptative des acteurs, que l'activité s'accompagne d'une conscience préréflexive et qu'elle possède une dimension sociale.

ii. Phénoménologie

Dans le *Dictionnaire du corps* (Marzano, 2007), le mot corporéité renvoie à l'entrée phénoménologie, philosophie de la subjectivité. Il est mis en relation avec le *Dasein* (être au monde), dans une relation intégrée avec soi, les autres et l'environnement (Deschamps, 1993)[45]. Le courant phénoménologique favorise considérablement l'avancée de la réflexion sur la corporéité. En psychologie humaniste, l'apparition de la psychologie perceptuelle (phénoménologie), dans les années 1960, réagissant au behaviorisme et à la psychanalyse[46], permet la création de nouveaux objets d'attention,

[45] Cette vision phénoménologique suit la pensée des philosophes principaux de la phénoménologie intentionnelle (Heidegger, Martin, 1927; Husserl, Edmund, 1910; Merleau-Ponty, Maurice, 1945), soit avant le retournement effectué par les tenants d'une phénoménologie non-intentionnelle (Henry, Michel, 2000, s'appuyant sur Maine de Biran, François-Pierre-Gonthier).

[46] En ce qui concerne le corps, le développement de la phénoménologie se fait en parallèle de celui de la psychanalyse. La phénoménologie se distingue de la psychanalyse parce qu'elle n'aborde pas le corps comme une méthode d'introspection psychologique (Husserl, Edmund tente de le faire, puis s'en détache), ni ne s'appuie sur l'image du corps, dans son intérêt spécifique pour les descriptions d'expériences.

dont celui de la perception. Rejetant l'idée de représentation comme fondement de la connaissance, la phénoménologie ouvre un pan nouveau de la subjectivité humaine. Bien qu'on la voie apparaître un siècle avant lui, elle doit ses premiers développements européens à Husserl (1859-1938). Il la fonde en tant que mouvement alternatif philosophique de compréhension de la conscience, de l'existence et de l'expérience humaine dans sa globalité. Au XXe siècle, elle devient un important courant de pensée philosophique, inspirant les sciences humaines et sociales, tout comme, par la suite, une méthode de recherche descriptive.

Cette conception d'une présence corporelle au monde s'enrichit dès les années 1970, avec les travaux de Merleau-Ponty (1945) et de Ricoeur (1960), puis avec les apports de la phénoménologie de la chair (non-intentionnelle). Ce mouvement attribué à Henry (1965) effectue un retournement de la phénoménologie vers une corporéité charnelle. C'est ainsi qu'est proclamé l'unité des sens telle la structure interne de la subjectivité. La connaissance corporelle est érigée en tant que connaissance primordiale, fondement de toute connaissance. Tout cela se vit dans une dynamique de système. À cet égard, avec l'avènement de la phénoménologie - ainsi que les avancées faites en biologie -, la psychologie humaniste devient systémique.

iii. Psychanalyse et gestalt-thérapie

À la même époque, au milieu du siècle dernier, les développements de la psychanalyse (les études sur l'inconscient, notamment) influencent la phénoménologie. Mais dans une perspective de recherche pratique, sans rapprocher directement les deux champs entre lesquels de nombreux parallèles peuvent être faits mais qui s'opposent aussi sur d'autres points, ce sont les avancées faites par la gestalt-thérapie, en psychologie humaniste, qui aident davantage à comprendre les blocages vécus par la personne dans la perception de son corps. La gestalt-thérapie a été créée dans les années 1950 par Fritz Perls (1951), psychiatre allemand. La gestalt possède une visée objectiviste, s'appuyant

sur le corps et les émotions de l'individu qu'elle accompagne, pour l'aider à modifier ses comportements. Elle se penche sur les blocages vécus par la personne avec son corps (Kepner, 1993), dans une visée thérapeutique créative. Par « la mise en lien du sens de soi et sens du corps » (p. 14), Perls (1951) y voit une opportunité de guérison de la rupture entre le corps et l'esprit. En redonnant à la personne les moyens intégraux de son développement, notamment par la re-sensibilisation du soi qui mène à une autorégulation, la gestalt-thérapie peut permettre une meilleure adaptation de la personne à son environnement.

Tout d'abord élaborés en psychanalyse, les concepts d'*image du corps* et de *schéma corporel,* jouent un rôle dans le développement du concept de corporéité. Dolto est l'une des premières chercheuses à parler d*'image inconsciente du corps* (1984), par opposition à une image consciente vue et ressentie. Le schéma corporel est le représentant commun de l'espèce chez tous les humains, se structurant dans l'expérience immédiate. Il permet à l'image du corps de se définir, lorsque le passé inconscient résonne dans la relation présente à autrui. Lacan soutient que le schéma corporel agit comme un miroir-image (1936) et que nous percevons toujours notre corps de façon plus ou moins déformée (Nasio, 2008, p. 89). L'inconscient psychanalytique (freudien), selon plusieurs psychanalystes, se découvre lorsque l'individu travaille, à l'aide du langage, des couches de son corps fantasmé, avant d'en lever des voiles imprégnés principalement au cours de l'enfance. Depuis Schidler (1935), dans d'autres champs que la psychanalyse, dont les neurosciences, les concepts de schéma corporel et d'image du corps sont utilisés de façons interchangeables (Gallagher et Cole, 1995). Le schéma corporel est à l'origine de l'intégration non-consciente du corps dans l'action, de manière cohérente et holistique (Gallagher, 2005).

iv. Des thérapies corporelles vers l'éducation somatique

Dès les années 1930, des spécialistes du corps et du mouvement commencent eux aussi à utiliser le terme corporéité pour désigner l'intégration globale et continue, par le biais des fonctions perceptives, entre le corps et la cognition. Pour ces praticiens, l'accent est délibérément mis sur le fonctionnement du corps. Alexander (1932) et Feldenkrais (1967) en sont les principaux précurseurs; des méthodes portent leurs noms. Ils participent à un mouvement d'éveil à la conscience du corps en mouvement. S'inspirant de leurs travaux, à partir des années 1970, les Américains Hanna (1976, 1972) [47] et Johnson (1983), contribuent à fonder le champ de la *Somatics*, « field of study dealing with somatic phenomena, the human being as experienced by himself from the inside » (Hanna, 1986, p. 5). Ils proposent de considérer l'expérience :

> […] as an integrated and dynamic whole, with the nature of the body as a living being in constant relationship, adaptation, and enhancement with/in the environment. Rather than a quantitative, competitive, and arduous apprenticeship in search of a model, somatics relies on a context of receptive and perceptive learning, facilitating sensory connection through dynamic pause and refinement of integrated muscular effort of the whole person and ambience. (Fernandez, 2015, p. 13)

Au fur et à mesure de ces avancées, le mouvement somatique amorce un changement épistémologique, encore en cours aujourd'hui, vers la prise en compte d'un mode de pensée pouvant être produit et éventuellement transformé par la qualité de l'attention

[47] La trajectoire conceptuelle et épistémologique du travail de Thomas Hanna est toujours discutée à ce jour. Ses premiers travaux (1972) ne définissent pas encore les termes *soma* et *Somatics* de manières explicites. Certains auteurs qualifient par ailleurs son travail d'*écologique*, ils le rattachent en ce sens à la dimension environnementale de l'expérience humaine (De Giorgi, Margherita, 2015). Martha Eddy (2016), dans un ouvrage retraçant les origines des courants somatiques, le lie à ses prédécesseurs et ses contemporains. Elle intègre aussi Don Hanlon Johnson (1992) à son panorama historique.

(*awareness*) de l'être humain[48]. Les pratiques somatiques offrent à la corporéité un espace central d'investigations où: « to be embodied is to experience one's body as the center of one's existence, to feel alive » (Gomez, 1986, p. 49).

Somme toute, les découvertes faites en neurosciences finissent par nourrir l'émergence de la phénoménologie en tant que science de l'expérience vécue et vice-versa. Des apports spécifiques de la psychanalyse d'une part, et plus spécifiquement de la gestalt-thérapie d'autre part, permettent d'autres avancées dans la compréhension de la conscience du corps. Pour sa part, l'émergence du courant de l'éducation somatique (aujourd'hui entré dans sa 3e génération, selon Eddy, 2016, p. 2) condense, à l'époque actuelle, plusieurs des connaissances pratiques sur la conscience du corps.

2.3 Pratique enseignante

La corporéité de l'être humain s'associe à toutes les expériences de sa vie, incluant celles de sa pratique professionnelle. La pratique prend tout d'abord appui sur le corps, dans la phénoménologie de la pratique proposée par van Manen (2007) : « at a primal level of originary existence, our practices are tacit, prereflective, preconscious, and thus inaccessible or elusive to objectivistic observation » (p. 18). J'explore la corporéité de l'être humain dans la position professionnelle d'enseigner. Pour ce faire, dans cette section 2.3, je définis tout d'abord la pratique enseignante, avant de m'attarder plus longuement, à la section 2.4, aux dimensions de la corporéité de l'enseignant. Cette organisation du texte permet de rapprocher tous les concepts présentés précédemment.

[48] "Hence, the terms "somatics" and "bodymind" can be considered synonymous, both signifying the *physical* portal to a holistic paradigm of consciousness" (Eddy, Martha, 2016, p. 12).

2.3.1 Définition de la pratique enseignante

La pratique enseignante mobilise des savoirs et des compétences particuliers, au sein d'une essentielle relation pédagogique. Dans le cadre scolaire, l'enseignant occupe une position médiatrice favorisant l'apprentissage de ses élèves. « Il ajuste, règle son action pour que l'autre (c'est-à-dire l'apprenant) agisse à son tour » (Maubant, 2011, p. 56). Sa pratique se veut processus de médiation autorégulée entre ses expériences, ses savoirs théoriques et ses savoirs pratiques, ses compétences, ainsi que ceux de ses élèves, dans un contexte environnemental complexe. Sa capacité à mobiliser des savoirs pour faire face aux exigences de l'action professionnelle constitue une métacompétence utile, tant pour l'orienter sur le quoi enseigner que sur le comment enseigner, dans leurs dimensions didactique et relationnelle.

La pratique enseignante se fonde sur une relation essentielle entre l'enseignant et l'apprenant, l'enseignant et le groupe d'élèves, et se concrétise dans le contexte de l'agir pédagogique, dynamique d'action et d'activité (Barbier, 2008). Cet agir se situe tant dans la sphère personnelle et professionnelle de l'enseignant, que dans celles de la spatio-temporalité de la classe et de l'environnement socio-institutionnel. En situation de médiation avec chaque élève et avec le groupe, l'enseignant effectue de constantes micro-régulations de sa pratique. Il mobilise simultanément plusieurs types de savoirs, dont certains de nature tacite, et de compétences, qui relèvent de savoirs-faire «une disposition à agir (Minvielle, 1986)» (cité dans Maubant, p. 51). Ce faisant, il favorise aussi son propre apprentissage. Tout en étant influencée par le contexte social, l'activité d'enseignement-apprentissage (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013) est sous-tendue par les valeurs et les intentions de l'enseignant. Cette définition de la pratique enseignante inclut la pratique d'enseignement (in-situ) et englobe toutes les tâches d'enseignement et de formation, incluant la planification et l'évaluation.

2.3.2 Cohérence interne-externe

La cohérence interne-externe de la pratique de l'enseignant (Korthagen, 2004), rencontre de ses sensations, ses émotions, ses intentions, ses non-intentions et ses actions, peut affecter la qualité de sa pratique. La cohérence interne se fonde sur les concepts de soi et d'identité, liés au concept de subjectivité. Korthagen (2004) définit le soi comme : « an organized summary of information, rooted in observable facts concerning oneself, which includes such aspects as traits of character, values, social roles, interests, physical characteristics and personal history » (p. 84). Il réfère aussi à James : « Self: The sum total of all that he can call his » (1890). Enfin, il précise la dimension relationnelle du concept de soi : « The *self* concept is a relational concept: our self-concept is largely determined by how we see our relationships with significant others » (Korthagen, 2004, p. 84). La relation à soi constitue le fondement de la subjectivité de l'individu (p. 79) et de l'intersubjectivité entre les individus (p. 93). Pour intégrer ce concept, je prends appui sur les deux modèles de formation des enseignants de Korthagen et ses collaborateurs :

- le *core reflection model* ou le modèle de l'oignon (figure 2.4).
- le modèle *ALACT* amélioré (de Kolb et Fry, 1975) (figure 2.5 et tableau 2.1, des pages suivantes et figure 2.7, à la section 2.6.3).

Le modèle de l'oignon présente six niveaux d'intégration de la cohérence interne-externe de l'enseignant :

- trois niveaux internes: 1. les valeurs centrales ou la mission[49], 2. l'identité professionnelle (qualités, limites, ressources personnelles) et 3. les croyances;

[49] Fred Korthagen pose la question suivante à l'enseignant : *Qu'est-ce qui m'inspire?* et relie l'objet de l'inspiration à la mission de vie de la personne.

- trois niveaux externes: 4. les compétences, 5. les comportements et 6. l'environnement ou le contexte (l'espace, le temps, le matériel, etc.).

Les six niveaux d'intégration sont présentés en ordre, du centre vers la périphérie.

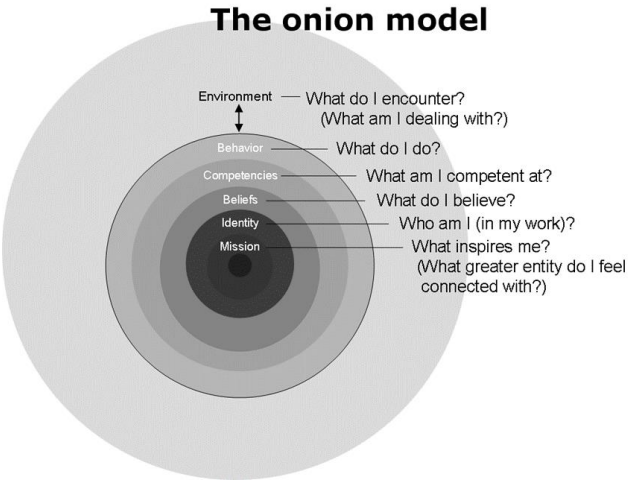

Figure 2.4 Le modèle de l'oignon (2004, p.80[50])

Le modèle ALACT (2004, p. 81) présente l'identité professionnelle en tant que réflexion autour des questions suivantes : Qui suis-je? Quel est l'enseignant que je souhaite être? Comment est-ce que je perçois mon rôle d'enseignant? Korthagen considère que l'identité professionnelle de l'enseignant en formation apparaît souvent sous la forme d'une *gestalt* : « an unconscious body of needs, images, feelings, values, role models, previous experiences, and behavioral tendencies, which together create a sense of identity » (p. 85). Meijer, Korthagen et Vasalos (2009) intègrent aussi la question de l'équilibre entre les identités personnelle et professionnelle.

[50] La première version du modèle de l'oignon a été présentée dans l'article de 2004, mais seulement avec les niveaux d'intégration. Cette image reproduite ici, avec les questions sur la droite, est issue d'une version ultérieure du modèle, utilisée dans du matériel pédagogique.

2.3.3 Pratique réflexive

C'est cette intégration entre les identités personnelle et professionnelle qui permet de fonder la réflexion de l'enseignant, qui peut prendre forme à chacun des six niveaux du modèle de l'oignon, comme de manière transversale, en combinant les niveaux entre eux. Le modèle de l'oignon fait état d'une pratique enseignante *incarnée,* à condition d'y intégrer le corps de l'enseignant de manière transversale, justement, dans une dynamique de dialogue interne-externe. Je m'y attarde dans une section ultérieure de ce chapitre (2.5); mais tout d'abord, je précise le concept de pratique réflexive, en m'appuyant sur le modèle ALACT, le deuxième modèle proposé par Korthagen et ses collaborateurs. Je regarde ensuite la composante externe de la cohérence interne-externe, en abordant les concepts d'action et d'activité.

Devenue critère de professionnalité depuis ce qu'on a appelé le tournant réflexif (1996), tout d'abord initié par les travaux de Schön sur la réflexion chez le professionnel (1983), la pratique réflexive s'impose aujourd'hui dans les programmes de formation à l'enseignement, comme une compétence transversale, avec des pôles identitaire et pragmatique (Perrenoud, 2010). En renversant l'épistémologie dominante, le courant réflexif introduit l'idée qu'une théorisation de la pratique, par le biais de la réflexion, se révèle pertinente pour l'explicitation et l'amélioration de leur pratique (tiré de Legendre, 2005). Il rapproche ainsi la théorie de la pratique.

Dans la lignée de Dewey, Chaubet (2010b) définit la réflexion comme « le processus d'investigation déclenché par un élément interpellant qui aboutit à une reconceptualisation et peut avoir des effets psychologiques sur l'acteur ou pragmatiques sur l'action » (p. 64). Legendre (2005) la définit pour sa part comme : « la capacité de revenir sur ses pensées de façon à pouvoir analyser, étudier, examiner et approfondir plus consciemment une idée, un projet, une problématique, une situation,

une connaissance » (p. 1165). Je conçois pour ma part la réflexion comme étant à la fois un processus et un résultat pour l'enseignant.

Pour favoriser la réflexion chez l'enseignant, il y a lieu de reconnaître les situations réflexives possibles entourant la pratique, en fonction de l'objet et du moment de la réflexion. Schön (1983) conçoit trois moments distincts de réflexion: la réflexion-dans-l'action, qui se produit au même moment que l'action, pas toujours de manière consciente; la réflexion-sur-l'action, dans un moment postérieur à l'action et enfin, la réflexion-pour l'action, englobant un retour de la personne sur les enjeux institutionnels de sa pratique. La réflexion-dans-l'action (qui «survient chez le praticien au sein même de ses activités et suscite une restructuration de celles-ci» (Legendre, 2005, p. 760)) s'appuie en partie sur les savoirs tacites du professionnel. Afin de soutenir le développement de la cohérence interne-externe de la pratique, le modèle ALACT (figure 2.5) présente cinq phases de réflexion centrale (*core reflection*) de l'enseignant: 1. l'action, 2. le retour sur l'action, 3. la conscience des aspects essentiels de l'action, 4. la création de méthodes alternatives d'action et 5. l'essai[51].

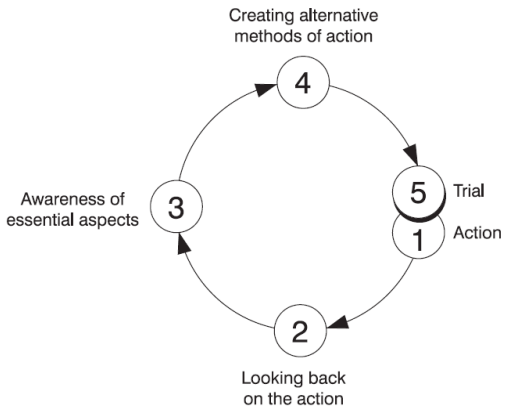

Figure 2.5. Le modèle ALACT (2005, p.49)

[51] **ALACT**: **A**ction, **L**ooking Back on the Action, **A**wareness of Essential Aspects, **C**reating Alternative Methods of Action, **T**rial.

Bien que le modèle ALACT ait été développé avant le modèle de l'oignon, Korthagen et Vasalos (2009) considèrent qu'il doit prendre appui sur les différentes couches du modèle de l'oignon pour permettre une réelle transformation de la pratique enseignante. La réflexion engagée par l'enseignant, lorsqu'il est accompagné pour savoir sur quoi la poser, permet de développer la conscience (« awareness: to become aware of one's own thoughts, but also of one's own emotions and needs, and how they influence one's own behavior » (p. 4)); et la conscience relationnelle (*relational awareness*) de la pratique (Ibid.). La conscience relationnelle de sa pratique résulte de la compréhension d'une situation d'enseignement en ayant adopté le point de vue de l'apprenant, ce qu'il pense, ce qu'il sent et ce qu'il veut (voir le tableau 2.1). Pour illustrer ceci, la phase 2 du modèle de l'ALACT (retour sur l'action) comporte neuf questions pour l'enseignant. Les questions de la première colonne (Q1-4) portent sur les niveaux internes de la réflexion; les questions de la deuxième colonne (Q5-8, incluant Q0) abordent les perceptions de l'enseignant sur ses élèves et le contexte, les niveaux externes de la réflexion.

Tableau 2.1 Neuf domaines du retour sur l'agir

0/ What was the context ?	
1/ What did you want ?	5/ What did the pupils want ?
2/ What did you do ?	6/ What did the pupils do ?
3/ What were you thinking ?	7 / What were the pupils thinking ?
4/ How did you feel ?	8/ How did the pupils feel ?

Korthagen ne procède pas au même approfondissement pour la phase 3 du processus, la conscience des aspects essentiels de son action, qu'il ne le fait pour la phase 2. Cette dernière est plus détaillée dans son modèle de supervision des enseignants présenté dans la section sur l'accompagnement (section 2.6.3, figure 2.7). Avant d'aller plus

loin, j'aborde maintenant les concepts d'action, d'activité, qui permettent de mieux comprendre comment la transformation de la pratique.

2.3.4 Action et activité

Depuis le début des années 1980, la mobilité accrue entre les espaces professionnels et universitaires crée un déplacement du modèle de production des savoirs, de transmission et d'application, vers une considération de l'action du professionnel comme étant centrale à la production des savoirs. Les liens entre la recherche et la formation commencent à se tisser de manière serrée, aussi imparfaits qu'ils puissent encore demeurer (Maubant, 2011), autour de l'importance de l'action du professionnel.

En éducation, des théories de l'action et de l'activité proposent des distinctions de ces concepts. Pour Bronckart (2005), l'action implique une lecture de l'agir concernant des dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées sur le plan des personnes singulières, alors que l'activité inclut une mobilisation sur le plan collectif (p. 82-85). Selon Durand (2009), en tant qu'activité, la pratique (enseignante) est envisagée comme une totalité et une globalité, dans sa complexité et sa pluri-dimensionnalité (p. 831). Barbier (2011) situe les options théoriques d'analyse de l'activité avec orientations phénoménologiques comme étant transversales, holistes (incarnées, subjectives et sociales), dynamiques (spatialement et temporellement) et situées (intégrées dans un contexte spécifique). Cette dimension holiste d'une approche théorique d'analyse des activités intègre l'action, la perception, la cognition, l'émotion et la transformation de soi. Les approches théoriques d'analyse de l'activité se situant dans le courant de l'ergonomie du travail, s'appuient, pour la plupart, sur une vision énactive de l'être humain intégrant des composantes de l'activité individuelle, de l'activité individuelle sociale (relationnelle) et de l'activité collective (Theureau, 2004, p. 48-49).

2.3.5 Transformation de la pratique

L'enseignant régule constamment son action, même si de manière plus ou moins consciente. Dans mes travaux antérieurs (2015)[52], j'utilise une définition de la régulation de l'action (enseignante), issue des travaux de Mottier Lopez (2013) : « un ajustement des dispositifs pédagogiques ou enseignants, par le biais d'opérations précises, en fonction des besoins des étudiants » (p. 6). Elle concerne principalement la *régulation immédiate*, qui a lieu dans le cours de l'action, parfois planifiée ou prévue, plutôt que la *régulation différée*, qui peut avoir lieu par la suite. Cette régulation va avec le souci d'influencer la régulation de l'apprentissage chez les élèves. Mottier Lopez situe l'enjeu principal de la régulation chez l'enseignant au niveau du soutien à « une autorégulation plus consciente et délibérée des apprenants par le biais de situation de médiation (sociales, matérielles, symboliques) intégrées ou articulées à l'enseignement » (p. 7). C'est cette autorégulation constante qui soutient l'adaptation de la pratique enseignante, pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves, tout en respectant ses propres besoins d'enseignant.

La transformation de la pratique concerne davantage un niveau ultérieur d'appropriation du processus d'adaptation où sont posées les actions qui rendent la pratique « autrement ». Se trouvant à même de mieux percevoir sa pratique, l'enseignant choisit d'effectuer d'autres gestes professionnels ou les effectue d'autres manières. La pratique se trouve transformée par le biais du travail combiné de prise de conscience et de réflexion. Cette transformation de la pratique s'appuie, à l'instar de Kolb (1984), sur une transformation de l'expérience, laquelle constitue le fondement

[52] Dans mon mémoire de maîtrise (2015), j'ai constaté que la perception accrue du corps vécu chez les enseignantes-stagiaires facilite la régulation de la pratique, dans les moments de rupture plus intenses identifiés en stage, notamment lorsque surgit un événement imprévu ou qu'une difficulté relationnelle est expérimentée. Ces travaux exploratoires ne permettent toutefois pas de comprendre les motivations, les intentions et les non-intentions de l'enseignant, qui conduisent à la régulation de l'action.

du processus d'apprentissage expérientiel. Le rapport à l'expérience, et à la pratique, s'en trouvent modifiés. Elle est par ailleurs accompagnée d'une transformation de soi (Korthagen, 2004), dans les rapports que la personne entretient avec elle-même et avec les autres (Noël, 2009, p. 145). Cette transformation est rarement linéaire. Elle ne va pas sans moments, voire périodes, de résistance qui, si la personne persévère assez longtemps, peuvent déboucher sur des prises de conscience sur soi et sur sa pratique. Je précise plus loin le rôle que joue l'accompagnement dans ce processus de transformation en contextes éducatifs (section 2.6).

2.4 Dimensions de la corporéité de l'enseignant

J'ai présenté le concept principal de mes travaux, la corporéité, ses origines, ses ancrages disciplinaires, sa principale définition, suivi de l'éclairage principal qu'il prend dans ma recherche. Je propose maintenant une définition élaborée de la corporéité de l'enseignant, dans trois de ses dimensions principales: le sentir, l'agir et le dire. Ce modèle auto-construit relie les différentes dimensions de la corporéité. Il surplombe l'ensemble de la réflexion théorique, tout en intégrant le concept-phare de cohérence interne-externe de la pratique enseignante. Il convient à tout être humain dans une situation d'action et d'activité, bien que je détaille ses angles principaux pour un professionnel de l'enseignement dans le cours de son action. La présentation des dimensions principales de la corporéité est suivie de deux sections portant respectivement sur la corporéité relationnelle et la corporéité environnementale, deux contextes transversaux dans lesquels se déroule la pratique d'enseignement.

À chacune de ces sections, j'intègre le concept de cohérence interne-externe de la pratique enseignante, avant de finalement préciser en quoi il est relié aux composantes relationnelle et environnementale. Voici, à la page qui suit, un résumé des dimensions de la corporéité en trois quadrants inter-reliés à la figure 2.6, entourés par les dimensions transversales: les relations et l'environnement. Les dimensions du sentir,

de l'agir et du dire se rencontrent dans le corps vécu de l'enseignant en mouvement, constituant des objets d'apprentissage. Elles ne vont pas l'une sans l'autre, n'ont pas préséance l'une sur l'autre et apparaissent rarement séparément. Elles se vivent dans les contextes des dimensions transversales.

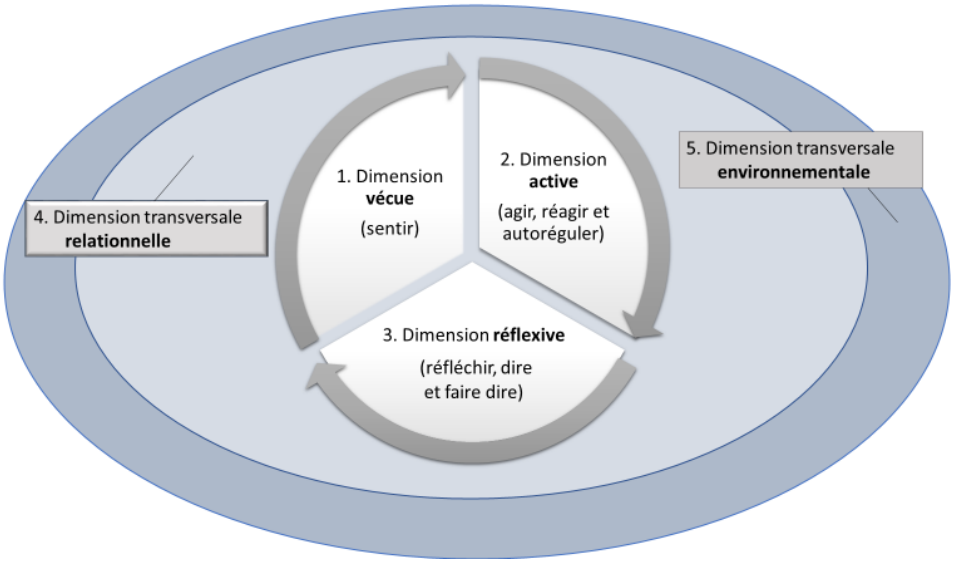

Figure 2.6 Dimensions de la corporéité

1. La dimension vécue de la corporéité (section 2.4.1, sentir son corps), le sentir, relève du porter attention à (soi), du contact de l'enseignant avec ses ss physiques, émotionnels et cognitifs par le biais de ses capacités proprioceptives et kinesthésiques, dans la spatio-temporalité. Pour sentir davantage son corps, l'enseignant est amené à en *devenir conscient* par la perception. C'est à ce moment qu'il *expériencie*. Les émotions ont un rôle particulier à jouer dans ce processus.

2. La dimension active de la corporéité (agir, réagir et réguler) (section 2.4.2, agir par son corps vécu) se déploie dans la pratique enseignante, au moment de l'expérience. Puisque cet agir est créateur de sens, le potentiel de transformation de la pratique

s'y joue. J'y intègre par ailleurs le concept d'intentionnalité et de non-intentionnalité de l'agir de l'enseignant (section 2.4.2, ii).

3. La dimension réflexive de la corporéité (section 2.4.3, dire son corps vécu) se joue dans le registre du dire, de l'ordre de l'explicitation des sensations (Berger, 2009a), tant oralement que par le biais de l'écriture, individuellement et en groupe de pairs. Cette dimension possède des temporalités réflexives: le préréfléchir, le réfléchir 1 (dans l'action) et le réfléchir 2 (sur l'action). Je précise, au tableau 2.2, les espaces occupés par les trois temporalités présentées, s'ancrant dans différents niveaux de conscience du corps.

   Nœud important du processus le passage entre les deux couches du vécu (le vécu préréflexif et le vécu réflexif) peut s'avérer difficile. Ainsi, le dire nécessite souvent l'action conjointe du faire dire (par l'accompagnement). Il devient synonyme d'une pratique réflexive-sur-l'action. Il demeure dans tous les cas précédé d'une étape de préréflexion permettant une première saisie de l'expérience.

Tableau 2.2 Les temporalités du réfléchir

Temporalités du réfléchir	Niveaux de conscience du corps
PRÉRÉFLECHIR. Prise sur les savoirs tacites, en amont de la réflexion	• Corps vivant • Corps vécu préconscient, accessible à ce niveau par le signal émotionnel (parfois diffus), qui s'appuie sur le corps (ss physiques)
LÉGER DÉCALAGE TEMPOREL	
RÉFLÉCHIR 1. Réflexion-dans l'action, en tenant compte des sensations-dans-l'action	• Corps vivant • Corps vécu préconscient et conscient, avec signal émotionnel clair
DÉCALAGE TEMPOREL	
RÉFLÉCHIR 2. Réflexion-sur-l'action, par l'explicitation du cours d'action	• Retour sur le corps vécu conscient • Perceptions accrues du corps vécu préconscient

Enfin, les dimensions relationnelle (4) et environnementale (5) de la corporéité constituent les deux cadres transversaux qui permettent le déploiement de l'ensemble des dimensions précédentes.

2.4.1 Dimension vécue (sentir)

Dans sa dimension vécue, la corporéité possède des composantes difficilement reconnaissables séparément par la personne (Emond et Fortin, 2016), ce qui n'exclut pas pour autant l'importance de porter attention à chacune d'entre elles: les composantes physique, émotionnelle et cognitive (ou de sens). La corporéité de l'enseignant est toujours présente, en tant que fait immanent, même s'il n'a pas toujours accès à la perception consciente de ses sensations.

i. Sensations et conscience

Le premier moment du processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité de l'enseignant consiste à mieux percevoir ses sensations: la dimension vécue de l'expérience ou un savoir *pathique*, le *pathos* signifiant ce que l'on éprouve (van Manen, 2007). Les sensations se distinguent des perceptions. Quand la sensation atteint l'être humain, elle n'est pas nécessairement tout de suite perçue; elle ne le sera peut-être jamais. Lorsque la sensation demeure *imperçue*, elle est plutôt de l'ordre de son corps vivant. L'être humain perçoit une sensation quand celle-ci devient suffisamment présente à sa conscience (son corps vécu). Le passage entre le corps vivant et le corps vécu (préconscient puis conscient), tel que présenté au début de cette section, est un processus qui évolue constamment. Ces sensations, en tant qu'expériences subjectives, portent le nom de qualia (Sheets-Johnstone, 1999). Ces qualias kinesthésiques, et non leur représentation mentale, constituent la source de la conscience corporelle. En ce sens, Gaillard (2016) précise que : « l'état sensoriel est une conséquence de la façon dont est mise en activité l'attention » (p. 111).

Je ne prétends en rien faire le tour de la question de la conscience, vu l'ampleur et la complexité du sujet et son traitement varié à travers les époques. Je campe simplement la notion du *devenir* (davantage) *conscient* des sensations. Dans la conception phénoménologique, la perception se veut qualité consciente d'accès aux sensations, relevant du *perçu* (ou de l'*imperçu*) (selon Bois, dans Leão, 2003) et non du conscient ou de l'inconscient psychanalytique. « L'imperçu résulte d'une attitude particulière, plus exactement d'une absence d'attention à son propre corps » (p. 128). Bien que la phénoménologie et la psychanalyse s'emploient toutes les deux « à décrypter le sens *vrai* des comportements humains à partir de leur sens apparent et à travers lui » (Henry, 2003, p. 170), il n'en demeure pas moins une différence fondamentale entre ces deux courants de pensée majeurs de la modernité. Dans une perspective phénoménologique, la personne devient consciente dans une dynamique de progrès continu. En psychanalyse, les systèmes inconscients, conscients et préconscients sont séparés et il apparaît difficile de franchir ces séparations. Selon Petit (2000), l'enseignant perçoit la qualité de son sentir, qui déjà prépare l'agir, dans un moment de pré-mouvement, avant que l'information n'atteigne sa conscience. Cette perception se développe et s'enrichit continuellement. Je distingue par ailleurs être attentif (*awareness*) de *devenir conscient* (*consciousness*). L'attention (être attentif) a lieu à un moment précis; le *devenir conscient* est un processus en construction (Depraz., 2012).

Enfin, je précise que l'expérience ne se laisse pas facilement saisir dans l'effort, mais plutôt dans une dynamique fine et attentive de mise à disposition de soi, dans la lenteur et l'attention aux détails, qui permettent de (re) prendre contact avec l'expérience corporelle (Baniel, 2013) [53]. Baniel parle de se centrer sur les relations entre les détails (le *connecting*), plutôt que simplement sur un élément précis de l'action (le *fixing*). Dans son travail clinique avec des enfants en difficultés d'apprentissage, elle invite les

[53] La psychologue américaine Anat Baniel (2013), de la méthode qui porte son nom, travaille avec des enfants qui ont des besoins spéciaux, relevant souvent de difficultés de l'attention. Elle parle de re-prendre contact adéquatement avec l'expérience corporelle, ce qui fait souvent défaut chez ces enfants.

parents et les professionnels à se concentrer davantage sur le potentiel de l'enfant plutôt que sur ce qu'il n'arrive pas à faire.

Dans le modèle de Korthagen et Vasalos (2005), la phase 3 de la réflexion-sur-l'action-concerne notamment le *devenir conscient* de certains aspects de son action. Cette étape concerne un *devenir conscient* prioritairement de ses sensations, puisque les actions nommées pour le travail du superviseur y ramènent, par exemple: l'authenticité, l'ici-et-maintenant, le rendre explicite [ce qui est implicite], etc.

ii. Émotions

Les sensations émotionnelles, en tant qu'alarme-relai des signaux corporels, occupent un espace particulier de densité dans le processus du sentir son corps. Bien que de plus en plus de projets de recherche leur soient aujourd'hui consacrés, leur exploration avec l'enseignant demeure débutante. Dialoguant avec énactivisme et phénoménologie, Colombetti (2014) décrit le corps sentant (*feeling body*). Elle s'attarde particulièrement aux rôles que jouent les émotions dans le processus de prise de conscience du corps. Elle étudie tout d'abord des contextes de vie normale, où les sensations participent à enrichir la conscience réflexive et préréflexive du corps. Lorsque le corps est vécu comme sujet, les sensations corporelles peuvent être localisées, sous forme intéroceptive, ou impliquer le corps en entier de manière plus diffuse et prendre la forme, par exemple, d'envie d'agir (sensations kinesthésiques). Les émotions sont alors vécues de la même façon que les sensations du corps. Des différences individuelles existent toutefois : « Differences in interoceptive awareness correlate with differences in emotion experience. Some subjects experience emotion as less bodily than others » (p. 166).

La personne peut aussi entrer dans l'expérience émotionnelle autrement que par le seul objet intentionnel, en transformant l'émotion corporellement, ce qui fait entrer en jeu la

conscience préréflexive du corps, où le corps est senti en même temps qu'autre chose est expérimentée. Le corps devient *transparent (but still very much at the front of awareness*). Si les émotions sont ressenties, elles se localisent dans une dimension retirée de la conscience. Colombetti mentionne par ailleurs les expériences de *bodily flow*[54], où le corps est immergé dans l'activité :

> Bodily flow involves not an invisible body but a dynamical interplay of pre-reflective bodily feelings with their different degrees of self-luminosity, interspersed with occasional feelings of the body where the body is intended (as either a marginal or peripheral object). The body is not forgotten but experienced as actively immersed in a demanding but not overpowering pursuit.
>
> How could such an equilibrium be achieved and experienced without any kind of bodily feelings? (p. 131)

Lors de moments d'action intense, tels une performance de danse, une conférence ou un moment d'enseignement, la conscience préréflexive entre en jeu. Plus la personne est virtuose de son art ou expérimentée dans ce qu'elle fait, plus le corps devient transparent, plus il peut vivre de *bodily flow* (p. 131)[55]. « Il ne s'agit pas d'un non-faire, mais d'un faire autrement, qui sollicite la capacité sensible et intuitive du corps » (Gaillard, 2011, p. 80). Le *flow* est sans intention de contrôle et représente « le geste technique « juste » […] celui où, curieusement, les sensations sont quasiment inexistantes » (p. 78).

---

[54] La paternité du terme *flow* est souvent attribuée à Csìkszentmihályi, Mihály (1990), à l'origine du courant de la psychologie positive. Les significations qui lui sont données dans différents contextes demeurent variables en termes d'intensité, de moments extrêmes à moments de réussite d'un geste, etc. Les liens avec le travail thérapeutique de transformation à partir d'une expérience positive sont ici très faciles à effectuer, dans le courant de méthodes récentes d'intervention telles que par exemple le AEDP (*Accelerated Experiential Dynamic Psychotherapy*) (Fosha, Diana, 2009b).

[55] Des danseurs-interprètes ou des *performeurs* de la scène qui utilisent le corps vont faire volontairement dialoguer différents niveaux de conscience du corps. Ils ne sont donc pas uniquement centrés sur leur performance corporelle telles que vécue extérieurement par leur public, mais aussi sur leurs sensations corporelles internes et le dialogue entre ces deux mondes.

Colombetti identifie, enfin, une troisième possibilité où la conscience est vécue telle un arrière-fond. Le corps demeure présent de façon diffuse et accompagne l'évaluation ou la reconnaissance du monde par le sujet (p. 132). Le corps entre alors dans l'expérience émotionnelle par son expérience du monde. Si le corps disparaît complètement de la conscience, il n'est plus *transparent*, mais *absent*, et devient semblable à une expérience de *désensibilisation* (Kepner, 1993). La conscience vécue en arrière-fond est celle qui prévaut souvent lors d'activités répétitives ou bien maitrisées, le cas de plusieurs moments d'enseignement d'un enseignant expérimenté.

iii. Subjectivité

La subjectivité, qualité intérieure de ce qui fait qu'il est lui et qu'il se ressent lui (soi), fonde l'autonomie et la liberté de l'être humain. Maine de Biran (au XIXe siècle) est le premier à poser la question de l'espace octroyé à la subjectivité dans les processus de saisie de la réalité chez l'être humain. Pour Henry (2003), la subjectivité est « le fait même de s'éprouver soi-même, considéré en lui-même et comme tel » (p. 25). La réduction phénoménologique permet à l'individu d'investiguer sa subjectivité.

C'est en premier lieu par le sentir son corps que l'individu accède à sa subjectivité. L'individu perçoit ses sensations, telles un miroir de sa subjectivité, en tant qu'être agissant avec les autres dans le monde. Le sentir s'arrime constamment, en amont ou en aval, à une autre composante de la corporéité, celle de l'agir. Il prend alors la forme de sensations-dans-l'action (Schön, 1983).

2.4.2 Dimension active (agir, réagir et réguler l'agir)

L'agir de l'enseignant peut être considéré comme synonyme de sa pratique. Le savoir pathique se développe en constant contact avec la pratique quotidienne, cette phénoménologie de la pratique : « Pathic knowing inheres in the sense and sensuality

of our practical actions, in encounters with others and in the ways that our bodies are responsive to the things of our world and to the situations and relations in which we find ourselves » (van Manen, 2007, p. 12). La phénoménologie de la pratique préside à la création de relations formatrices entre l'être et l'agir, entre qui l'enseignant est et comment l'enseignant agit. Elle a par ailleurs une fonction correctrice face aux pressions engendrées par la vie moderne : « Phenomenology of practice is an ethical corrective of the technological and calculative modalities of contemporary life » (p. 12). La compétence dépend par ailleurs du savoir pathique :

> The act of practice depends on the sense and sensuality of the body, personal presence, relational perceptiveness, tact for knowing what to say and do in contingent situations, thoughtful routines and practices, and other aspects of knowledge that are in part prereflective, pre-theoric, pre-linguistic. (p. 20)

Cette composante active possède une dimension interne, perçue et objectivée, et une dimension externe, avec des influences sur les élèves et sur l'environnement. Il est possible de distinguer ces deux moments de l'expérience en effectuant un retour sur l'action vécue permettant de revivre son sentir et d'en identifier des influences sur l'agir dans le cours de l'action postérieurement à son déroulement. C'est ce que propose Korthagen (2004) avec le modèle de l'oignon.

i. Agir à partir de son expérience

Il y a tout d'abord lieu de préciser ce qui entre en jeu dans l'agir de l'enseignant. Dans le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), l'agir est intimement lié au sentir. Son modèle combinant l'appréhension, tentative d'intégration de l'expérience, et la compréhension par la réflexion, permet, selon lui, de réduire le problème de la scission corps-esprit chez l'être humain. Dans sa typologie en quatre pôles de

l'apprentissage expérientiel[56] (expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active ou expérimentation-réflexion-raisonnement-mise en pratique), il relie l'action à la réflexion, des perspectives concrètes et abstraites d'accéder à l'expérience. Le pôle de l'action concrète va avec un processus d'attention perceptuelle « the process of attending to and being interested in aspects of one's experience » (p. 103). L'accès aux savoirs procède ensuite par un mariage du pôle de l'action concrète directe, où le savoir demeure tacite, à une forme plus articulée de savoirs, qui passe par une réflexion sur l'expérience. À la suite de Jung, Kolb introduit des comparaisons entre les pôles action-réflexion et l'extraversion-introversion chez l'être humain. C'est entre ces moments d'action consciente dans l'environnement, et d'autres moments où la conscience entre dans un mode réceptif, que l'être humain doit trouver l'équilibre. Kolb considère toutefois qu'un rééquilibre demeure à faire envers le pôle réceptif, car « action mode dominates reception mode in human society, in western culture » (p. 60).

Pour Schön (1983), l'accès au savoir s'effectue par le biais de l'action (« our knowing is in our action »). C'est justement ce qui fait que la réflexion-dans-l'action (*in the midst of* ...) ait tant d'importance pour lui. Il précise que ce savoir en action est bien souvent de nature tacite, implicite dans nos schémas d'actions, et dans le « feel for the stuff with which we are dealing ». Ces situations créent des risques de répétition pas toujours efficace. Schön propose de travailler avec le professionnel pour l'aider à mieux percevoir ses sensations et ses savoirs tacites, par le biais de la méthode de l'enquête. Par l'attention directe, l'enquête permet au professionnel de constamment redéfinir le sens de ses actions. Dans le geste *mental* de l'enquête, Schön n'explore pas l'action spécifique du corps. Reste que par sa forte connotation expérientielle, l'enquête de Schön ne peut qu'être enrichie par une saisie sensorielle à partir du corps. Dans son

[56] Je rappelle que le modèle ALACT de Kortaghen, Fred et Vasalos, Angelo (2005) est une version simplifiée (et améliorée) du modèle de Kolb.

modèle, les résultats de la réflexion s'en trouveraient renforcés: l'ajustement des schèmes d'action, par la régulation; le renforcement de l'image de soi du professionnel en train d'évoluer; et le développement et l'enrichissement du savoir capitalisé, permettant de comprendre et de maîtriser d'autres problèmes professionnels. Argyris et Schön (1999) précisent les premières intuitions de Schön dans leur modèle sur les théories de référence, théories élaborées pour rendre les théories d'usage explicites, et les théories d'usage, programmes d'action visant à maintenir constantes, au sein de marges acceptables, les valeurs des critères variables des professionnels. Ils proposent une série de critères d'évaluation des qualités de l'agir. Ils visent par là un résultat précis, dont l'un concerne la congruence de l'agir[57]. Elle est atteinte lorsque les théories de référence équivalent les théories d'usage, soit qu'il y a adéquation entre l'état interne de l'enseignant (sentir) et son état externe (agir). Ils parlent aussi d'intégration des croyances et des actes (p. 91). Cette congruence de l'agir varie avec le temps. Quant au manque de congruence (l'inconsistance), il peut inciter au changement, à un agir autrement.

Argyris et Schön conçoivent que les difficultés à agir s'accentuent en situation instable, puisque les normes se substituent alors aux savoirs mobilisés. À ce moment, l'enseignant se trouve davantage en situation de réagir à la situation que d'agir. Ainsi, faut-il s'assurer que les théories d'usage des professionnels soient explicitées, en vue de devenir des habiletés qui permettent de se comporter efficacement dans des situations d'action variées et de généraliser une situation à une autre (p. 63). Pour construire sa théorie d'usage, le professionnel s'appuie sur son comportement, les convictions provenant de ses savoirs tacites et son habileté à imaginer des expériences qui lui indiquent ce qu'il ferait en diverses circonstances.

[57] Je ne m'attarde pas aux autres critères, mais en plus de la congruence, ils concernent la logique interne (les relations entre les variables régulatrices de l'action, concept important dans leur théorie menant vers le changement); l'efficacité et la vérifiabilité de la validité de l'agir. Les opposés des critères sont respectivement: logique interne/incohérence, congruence/inconsistance, efficacité/inefficacité, vérifiabilité de la validité de l'agir/problèmes de vérifiabilité.

ii. L'intentionnalité de l'agir

En plus de la vigilance dans l'agir (le porter attention à ...), l'intentionnalité de l'agir s'impose comme composante fondamentale de l'action du professionnel. Concept fondateur de la phénoménologie, l'intentionnalité est, selon Husserl, la structure centrale de l'expérience; la noèse étant définie en phénoménologie comme le processus intentionnel de la conscience. Vermersch (2014) décrit l'intentionnalité d'une personne, en la liant à sa conscience, comme étant le fait que « toute conscience est conscience de quelque chose, cf. Brentano, Husserl, Sartre » (p. 169).

Je nuance cette affirmation du tout-intentionnel en intégrant la non-intentionnalité de l'action (Henry, 1965), une intentionnalité *passive,* qui se déploie souvent à l'insu de la personne concernée. Joas (1999) parle d'intentionnalité préréflexive du corps humain, « notre corps trahit d'autres intentions que celles que nous aurions voulu reconnaître pour nôtres » (p. 180), s'appuyant sur une conception non-téléologique de l'agir humain. Il considère l'agir dans ses dimensions transformatrices, plutôt que seulement comme finalité dans un modèle intention-action-finalité. Il définit l'intentionnalité préréflexive du corps humain comme représentant «la structure typiquement humaine de la relation entre l'organisme et l'environnement» (p. 186). Se revendiquant de la lignée des pragmatistes américains, Joas prétend se rapprocher de la phase médiane du processus de résolution de problème chez Dewey (2001, p. 37). J'effectue pour ma part des rapprochements entre la non-intentionnalité d'Henry, l'intentionnalité préréflexive de Joas et le *knowing-in-action* de Schön. Dans cette optique, je considère que l'agir du professionnel puisse naître de ses intentions, d'une part, mais qu'une partie de son agir puisse aussi être voilée à sa conscience et qu'une intentionnalité préréflexive la motive.

iii. L'agir est créatif

Dans sa conception de l'agir humain, Joas (1999) voit l'expression d'une approche de la créativité (p. 136). Lorsque le déroulement habituel de l'action est interrompu, les évidences et les actes de routines qui s'effondrent créent le doute. L'action de reconstruction de la continuité rompue sollicite des opérations créatrices. Ces tensions de l'agir, sous la forme de situations problématiques rompant avec le processus de continuité des habitudes irréfléchies, permettent la naissance du geste créateur. La théorie de la créativité située de l'agir humain de Joas (p. 143), logée dans un angle mort des théories de l'action contemporaines, l'explique:

> L'idée d'un corps maitrisable, dont le sujet agissant se sert pour atteindre ses buts, cette idée constitue réellement un postulat dissimulé, puisque la plupart des théories de l'action ne font aucune place au corps. La sociologie présuppose d'ordinaire l'existence du corps comme siège factuel de l'agir, mais pas une sorte de pruderie théorique, ne s'y intéresse pas davantage. (p. 177-178)

Si pour Joas, l'agir est bel et bien créatif de soi et du monde, c'est parce qu'il prend appui sur la corporéité de l'être humain. Or, c'est justement cet appui qui permet l'adaptation de l'individu au monde, dans sa construction sensorielle, tel que l'explique Gaillard (2011), à partir d'un modèle énactif : « Par son inscription sensible dans l'environnement, l'organisme énacte son adaptation, c'est-à-dire construit sensoriellement les conditions de son adaptation dans le monde » (p. 89).

Pour éviter que la théorie de l'action penche vers une relation *activiste* avec le monde (Joas, 1999, p. 178), le corps est considéré dans une visée non-instrumentaliste. Il ne fait pas toujours ce qu'on attend de lui et n'est pas constamment maitrisable. Joas inclut, aux côtés de l'agir lui-même, dans sa dimension activiste, « la passivité, la sensibilité, la réceptivité, la sérénité » (p. 178). Ces actions laissent place aux intentions préréflexives du corps. Incidemment, Joas ajoute que : « la théorie de l'action doit donc

s'intéresser autant à la formation du contrôle corporel, qu'à la manière dont l'individu apprend à relâcher ce contrôle, c'est-à-dire à la réduction intentionnelle de l'instrumentalisation du corps » (p. 179).

2.4.3 Dimension réflexive (réfléchir et dire)

La corporéité possède, enfin, une dernière dimension, la dimension réflexive: le réfléchir et le dire son corps vécu. Elle consiste en l'appropriation des sensations pour soi, afin d'en donner un sens. Puisque « l'expérience s'éprouve souvent corporellement avant de donner lieu à une verbalisation (accès à une symbolisation par le langage), elle suppose un travail de mise en forme délicat » (Ulmann, 2013, p. 155).

> L'expérience semble se manifester dans le corps avant d'être élaborée et perçue comme une épreuve. Cette double dimension de l'expérience la rend difficile à saisir et à comprendre, car la langue n'est pas le codage le plus adéquat pour traduire précisément ce qui est ressenti. (p. 144)

L'expérience répétée de deux moments successifs crée la compétence de l'enseignant avec son corps vécu, dans un arrimage entre le sentir, le réfléchir et le dire : 1. percevoir la sensation et 2. en donner un sens, par une forme de réfléchir ou de dire. Le corps vécu devient alors objet d'apprentissage.

Tel que présenté au tableau 2.2 du début de cette section, plusieurs temporalités de réflexion existent. Certaines d'entre elles peuvent permettre le recours à un dire oral ou écrit. Il y a tout d'abord la saisie préréflexive de l'enseignant, qui se manifeste très légèrement en amont de la réflexion-dans-l'action, à partir des sensations-dans-l'action, si et tant soit peu qu'elle soit accessible à l'enseignant à ce moment précis. L'espace temporel combiné de cet état préréflexif avec la réflexion-dans-l'action occupe une position mobilisatrice pour l'agir de l'enseignant. Les signaux émotionnels et/ou corporels sont d'importants déclencheurs du *devenir conscient*.

C'est toutefois l'explicitation du *cours d'action*, processus d'accompagnement de l'enseignant, permet une réflexion-sur-l'action, en faisant passer le moment vécu de l'action au niveau du représenté de cette action. Afin d'enrichir la pratique de l'enseignant, nous croyons qu'il faille *codifier* le sens des perceptions en le partageant avec autrui au sein d'une pratique réflexive accompagnée oralement ou en le consignant par écrit (Berger, 2009a; Deschamps, 1993; Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976). En effet, « le recours à l'écriture […] met en jeu le corps et engage un travail d'émergence » (Cifali et Alain, 2007, p. 78). Des chercheurs en éducation (Legault, 2011; Legault et Paré, 1995) et en danse (Cazemajou, 2013) développent des moyens de faire dire l'enseignant sur ses sensations corporelles, par des techniques d'explicitation. De multiples écueils existent toutefois quand il est question de la verbalisation des ss. Je termine cette section en précisant quelles formes ces écueils peuvent prendre dans la pratique. Mais avant tout, je m'attarde à chacune des temporalités de la réflexion.

i. Saisie préréflexive

L'enseignant se trouve peu souvent en position d'être attentif à son vécu préréflexif. Les activités dans une salle de classe se déroulant pour la plupart rapidement, il agit en partie sur un mode automatisé, arrimé sur ses savoirs tacites, soit sur ce que Schön (1983) appelle le *knowing-in-action*. Andrieu (2012), relevant l'importance qu'accorde Dewey à l'expérience, en déduit que : « dans l'expérience immédiate sont coprésents le sensoriel, le sensationnel, le sensible, le sentimental et le sensuel sans que la conscience parvienne à en dégager la signification incarnée de manière si directe que ne le fait l'expérience » (p. 140).

Mais, est-ce que cette expérience préréflexive est déjà une expérience de sens pour la personne, même si elle n'en est pas consciente? Van Manen (2007) guide vers une piste d'investigation : « or does meaning and intelligibility only emerge at a linguistic or

more reflective level of the practive of living? » (p. 16) Bien qu'il faille aussi bien sûr considérer l'évidence suivante : « Only through reflection can we appropriate aspects of lived experience but the interpretability of primal impressional life is already in some sense given by its own givenness » (Ibid.). En d'autres mots, la réflexion est essentielle à l'appropriation de l'expérience vécue, mais l'expérience elle-même, dans son caractère expérientiel premier, se suffit à elle-même.

ii. Réflexion-dans-l'action

En décalage temporel avec la saisie préréflexive, la réflexion-dans-l'action, demeure souvent inaccessible à celui qui la vit, tel que noté par Schön (1983) :

> La plus grande partie de ce que nous nommons savoir pratique consiste largement en un savoir en action, demeurant tacite, et en cette faculté qu'ont les praticiens, dans le feu de l'action, de répondre à l'improviste au moyen d'une réflexion spontanée et d'une expérimentation. (p. 28)

La réflexion-dans-l'action, se trouve enrichie par l'apprentissage de la conscience de la corporéité qui induit une *sensation-dans-l'action*. Cette sensation immédiate peut être perçue plus directement, et donc consciemment, par la personne qui la vit. Dewey (1938) fait référence à une réflexion ancrée dans l'expérience qui, au plus près de l'immédiateté de cette expérience, consistera en une réflexion-dans-l'action. Pour van Manen (2007), le cadre de l'exploration phénoménologique, par son ancrage dans l'époché, permet de maintenir cette réflexion immédiate dans un espace libre d'*intoxications* théoriques, de préjugés ou de suppositions. Le déroulement rapide de l'action ne permet pas souvent de prendre le recul nécessaire à une réelle réflexion (1995). Van Manen va jusqu'à parler d'une impossible réflexion dans l'action; c'est une forme de réflexion logée dans le sentir qui permet à l'enseignant de savoir quoi faire (le *feelingly know*, 1995, p. 33).

Si l'enseignant devient attentif aux qualités de son agir, via son expérience, il a toutefois l'opportunité de *devenir* davantage *conscient* de ses sensations, en dehors du contexte de sa pratique. Il peut ensuite retrouver ses sensations dans le cours de la pratique enseignante. Cela n'est pas nécessaire à tous les moments de sa pratique, mais surtout lors de crises, lorsque l'enseignement ne donne pas les résultats escomptés perçus ou pour réguler de manière globale son enseignement (vitalité et détente), en particulier lors de moments de pause (Emond, 2015). Ces ancrages dans les sensations-dans-l'action sont la source de l'activité réflexive de l'enseignant et de l'adaptation (constante) de sa pratique. Il y a lieu là aussi d'entrer en résonance avec les intentions de son action, et les non-intentions qui peuvent faciliter mais aussi paralyser l'action, avec ses croyances, son identité professionnelle, ses valeurs. Se situant dans ce mince espace temporel, le travail à partir du corps joue un rôle fondateur. Par l'affinement de sa réflexion-dans-l'action, l'enseignant peut développer un *savoir-faire* qui mène aux savoirs d'expérience. Ces savoirs capitalisés, souvent de manières tacites, s'appuient sur la corporéité d'un enseignant devenu expérimenté (Faingold, 1998, citée dans Carbonneau et Hétu, p. 88).

Saisie préréflexive et réflexion-dans-l'action sont intimement liées dans l'agir de la pratique enseignante. Un léger décalage temporel existe toutefois entre la prise en compte de l'expérience par le corps (le corps vivant), l'attention par l'individu aux sensations induites (le corps vécu, qui peut demeurer *imperçu*), puis, le cas échéant, la transmission de l'information à un mode de saisie davantage *conscient* (le corps vécu, dans le processus du *devenir conscient*). Lorsque ce décalage temporel est le plus court, l'enseignant a l'opportunité de réfléchir sur son action dans le feu de l'action et parfois, de réguler directement cette action. Toutefois, cette réflexion demeure souvent inaccessible à l'enseignant qui la conduit. Seul, l'enseignant ne peut pas se rappeler qu'elle a existé et a donc des difficultés à apprendre de sa réflexion-dans-l'action. Le dire est pratiquement impossible dans cette temporalité primaire et immédiate de la réflexion, tel que l'explique Mooradian (2005), bien qu'il se réfère, dans cet extrait,

aux savoirs tacites. Des parallèles entre les savoirs tacites (saisie préflexive) et la réflexion-dans-l'action peuvent être faits.

> Tacit knowledge might not lend itself to linguistic expression. Similarly, some knowledge can be described as a bodily skill and involves our sensory awareness of our own bodies as well as brain signals of which we are not fully conscious. This sort of knowledge is hard if not impossible to articulate. (p. 110)

Pour améliorer les possibilités de réflexion-dans-l'action, le travail dans un autre axe temporel est nécessaire. L'enseignant peut tenter d'aller retrouver ce moment de rencontre entre la saisie préréflexive et la réflexion-dans-l'action.

iii. Réflexion-sur-l'action

Pour saisir ce qu'il a *expériencié*, en procédant à une réflexion-sur son action, l'enseignant peut bénéficier de l'aide d'autrui. L'accompagnement de l'enseignant, en utilisant notamment des outils d'analyse de la pratique, peuvent permettre de dépasser ce qui a été initialement perçu par l'enseignant dans l'action et ce qu'il arrive à verbaliser par la suite, en identifiant notamment ses intentions ou même des non-intentions présentes créant éventuellement des dilemmes ou des conflits internes (Argyris et Schön, 1999). L'enseignant *devient* alors davantage *conscient*.

> L'acte intime de se rapporter à sa propre expérience n'est pas une expertise innée, et [elle] n'a pas fait l'objet d'apprentissage ; [le sujet] va beaucoup plus loin dans son témoignage verbal quand il est aidé, accompagné, guidé dans l'exploration et l'expression de son vécu. (Vermersch, 2014, p. 158)

Le *réfléchissement* (Vermersch, 2012), l'acte mental permettant de décrire une situation passée, le transfert du stade du vécu à celui du représenté, favorise la transition du pré-réfléchi au réfléchi, dans un moment ultérieur à l'action. L'entretien

d'explicitation (Vermersch, 2014) consiste à amener les personnes à expliciter leur vécu d'action, dans une mobilisation attentionnelle, dans le but de mieux le comprendre, et ainsi d'améliorer l'action. Les questions et les relances de l'entretien d'explicitation permettent de maintenir la personne en prise sur son vécu d'action et d'accéder à des couches fines du vécu, ramené sous une forme représentée. Il peut prendre appui sur des données sensorielles- bien qu'à notre sens ce retour soit limité si la personne ne s'est pas d'abord exercée à affiner la qualité de son sentir par le biais d'une pratique corporelle en mouvement- pour saisir le vécu d'action. Il y a aussi lieu d'effectuer un retour sur le vécu de l'agir de la pratique, en lien avec le sentir:

> Par réflexivité, il s'agit tout également de reconnaître que, comme donnée brute, l'activation du sensible par le vivant reste incompréhensible et doit être associée au vécu dans l'interprétation de la situation professionnelle par l'enseignant. La *texture sensorielle de l'évocation* (Vermersch et Arbeau, 1996) traduit ainsi le soubassement somatique de la pensée qui rejaillit fréquemment dans le discours. (Burel, 2014, p. 8)

Legault et Paré (1995) précisent comment se joue la reconnaissance de l'expérience corporelle après l'action:

> Lorsque la réflexion se fait sur l'action, *a posteriori*, le praticien a le loisir de décrire et de comprendre davantage ce qu'il a fait, de noter ses difficultés. Il a aussi la possibilité de revenir sur ce qui se passait à l'intérieur de lui durant que les gestes se posaient. [...] *a posteriori,* l'éducateur peut sentir et reconnaître ce qui se passait dans son corps, dans ses émotions et dans sa pensée. Il peut noter les voies intérieures qui l'accompagnaient (Kagan, 1980 ; Saint-Arnaud, 1992). (p. 145)

Selon van Manen (2007), dans toute restitution d'une expérience somatique, il y a lieu de porter attention à comment le langage traduit et transmet la compréhension pathique de la personne. Le langage doit demeurer orienté sur la sensibilité expérientielle de la personne; van Manen le décrit comme un langage « that is sensitive to the experiential,

moral and personal dimensions of professional life » (p. 22). Les récits narratifs d'expérience peuvent permettre cette incursion directe dans l'expérience avec les mots. Il propose par ailleurs que la manière dont nous exerçons notre sensibilité pathique lorsque nous entrons en contact avec les récits de notre propre expérience ou avec ceux d'autres personnes, puisse devenir un sujet de réflexion (p. 20).

iv. Les écueils du dire

Je termine cette section sur le dire par une courte incursion dans les écueils possibles. Dans mon mémoire de maîtrise (p.61), j'ai identifié quelques-uns de ces écueils, relayant les chercheuses-précurseures. Je demeure toujours attentive à deux écueils possibles dans la restitution par la parole (Pujade-Renaud et Zimmermann, 1976): la parole rationalisante, qui reste à un niveau de généralité et ne s'ancre pas sur le vécu corporel; et le refus de la parole, considérée comme une récupération.

> La parole peut succéder à l'implication corporelle. Elle peut aussi tenter d'être en corps-à-corps continuel avec l'agir et le sentir, dans un mouvement de va-et-vient où il n'y aurait pas de primauté de l'une par rapport à l'autre, ni dans le temps, ni dans la hiérarchie. (p. 111)
>
> Le problème n'est pas tant de rallier les pouvoirs du corps contre une impuissance du verbe que de chercher un langage charnel. Parler pour qu'une trace s'inscrive dans le corps. (p. 124)

Les propos de Pujade-Renaud m'interpellent différemment d'alors. Que la parole succède à l'implication corporelle, soit; mais qu'elle fasse corps-à-corps continuel avec l'agir et le sentir, c'est autre chose, en particulier parce que Pujade-Renaud ajoute qu'il ne devrait plus y avoir de rapport temporel ou hiérarchique entre sentir, agir et dire. Plus de rapport hiérarchique, d'accord, mais plus de rapport temporel? Je questionne aussi l'existence d'un réel langage charnel. Ce langage cohabiterait alors avec le stade préréflexif et la réflexion-dans-l'action? Pour Pujade-Renaud, non seulement cette

parole existe, mais elle doit être recherchée chez l'enseignant. Aujourd'hui, des recherches sur le corps et en phénoménologie (Saevi et Foran, 2012) mènent à penser qu'il en va autrement, puisque des limites importantes existent dans la capacité à utiliser le langage pour traduire ce qui se passe en nous au moment d'agir :

> The unity of self and world, and the language we hold to interpret this complexity, can only insufficiently and contradictory speak of the experiential dimensions of life. Phenomenological inquiry possesses a different rationality that, in addition to the "criteria for precision, exactness and rigor" (van Manen, 1997a, p.17), also has a nature unsuitable and reluctant to circumscribe and encompass scientific theoretical conceptions. (Saevi, 2013, p. 4)

D'autres vecteurs de transmission que le langage permettent par ailleurs le partage avec les autres, au premier plan bien sûr le corps en mouvement ou le dessin (Halprin, 2014).

2.4.4 Dimension relationnelle

Dans les prochaines pages, je décris, pour clore cette section, les deux dernières dimensions de la corporéité, qui se veulent transversales: la dimension relationnelle (2.4.5) et la dimension environnementale, qui englobe la première (2.4.6). Tout d'abord, pour la dimension relationnelle, je rappelle que la définition de la corporéité met l'accent sur le corps de l'être humain en relation avec d'autres corps, dans un aller-retour itératif entre soi et l'autre. La corporéité de l'enseignant est intimement liée à la corporéité des personnes (élèves, collègues, parents) côtoyées dans l'environnement professionnel. En effet, Faure (2011) précise que « l'incorporation permet la constitution d'un «je» situé socialement, forgé à partir d'expériences collectives qui le rendent unique en retour » (p. 58). J'aborde maintenant comment les concepts d'intersubjectivité - appuyé sur celui de subjectivité - et d'empathie fondent la corporéité relationnelle.

i. Intersubjectivité

En phénoménologie, tout comme dans les travaux issus de la théorie de l'énaction, le concept d'intersubjectivité, relations entre les corps des personnes en mouvement, s'impose. L'intersubjectivité « évoque l'idée qu'il existe un rapport antérieur et préalable à la définition des sujets et que ceux-ci sont unis par leur subjectivité réciproque, c'est-à-dire par la subjectivité qui est liée au corps du sujet et au monde dans lequel il vit » (Deschamps, 1993, p. 33). Horton-Fraleigh (2004) mentionne que:

> What phenomenology calls intersubjectivity, things-in-relation, steps forward from its concern for consciousness of things-in-themselves and from individual embodiment to relational embodiment, we as part of the world's body. (p. 25)
>
> 'Self' and 'other' are terms that define each other, that our subjectivity can join us to others and the living world. (p. 55)

Joas (1999) parle, pour sa part, d'une forme de socialité primaire qui se loge dans le corps. Après l'importance du corps et de la non-intentionnalité dans l'agir, son troisième postulat implicite concerne l'intersubjectivité : « Le schéma corporel est le résultat d'un processus social intersubjectif. Dans toute faculté d'agir est donc déjà contenue une socialité primaire qui précède l'action de l'individu » (p. 38). La pratique de l'enseignant se vit dans une dynamique relationnelle quasi ininterrompue (Saevi, 2011). Mais que se passe-t-il dans cette relation entre les corps? La rencontre intersubjective peut-elle influencer, voire modifier, le sentir ou l'agir d'un être humain?

ii. Empathie

Au-delà des modèles cognitifs, déductifs notamment, qui expliquent les relations entre les personnes, Colombetti (2014) intègre un corps sentant qui participe intégralement à l'effort holistique de la relation avec l'autre (p. 171-172). Elle présente trois

dimensions de la corporéité relationnelle, dans le chapitre *Feeling Others* (p. 171-202) de son dernier ouvrage: une dimension intérieure, une dimension extérieure et une dimension propre à la relation entre les corps de deux ou de plusieurs personnes ayant lieu dans le cadre d'une rencontre. Toutes ces dimensions passent par le filtre perceptuel de la personne et possèdent des composantes conscientes et verbalisables, dans la plupart des cas, ainsi que des composantes tacites.

1. La dimension intérieure concerne la perception des sensations de l'autre, incluant son expérience.
2. La dimension extérieure fait référence à l'effet et à l'impression qu'a sur une personne le *style somatique* de l'autre personne (Shusterman, 2012). Il inclut les aspects corporels et les aspects para-physiques.
3. La dernière dimension, celle de la rencontre, n'est déterminante que si un contact entre les deux personnes s'est d'abord opéré. Une relation de sympathie, voire d'empathie entre les deux personnes peut se développer, qui modifie alors la corporéité relationnelle des deux personnes lorsqu'elles sont en présence l'une de l'autre et même lorsqu'elles ne le sont plus.

Issue de la troisième composante relationnelle, Colombetti identifie la capacité des êtres humains à *sensing-in* l'expérience ou les sensations corporelles d'autres humains, sous forme de *sensual empathy* (p. 174). L'empathie se développe à partir des deux autres composantes de la corporéité relationnelle. Cette *em-pathie* est décrite par van Manen (2007) comme « understandingly engaged in other people's lives » (p. 20). Les termes empathie et sympathie relèvent, pour lui, d'une compréhension « [that] is not primarily gnostic, cognitive, intellectual, technical - but rather is, indeed, pathic : relational, situational, corporeal, temporal, actional » (Ibid.)

La corporéité relationnelle peut par ailleurs mener à des relations de proximité relevant du *feeling close* ou du *feeling intimate*, s'il y a proximité, entente et engagement

(Colombetti, 2014, p. 175-176). Je limite mon étude à une corporéité relationnelle de type professionnel entre un enseignant et un élève et entre un enseignant et ses pairs. L'enseignant sait toutefois que la corporéité relationnelle se régule avec son élève. Des limites claires doivent être posées au besoin si la proximité ne permet plus de maintenir la distance adéquate nécessaire au processus d'apprentissage sain qui laisse chacun libre de ses choix, comme dans les cas de fusion, ou même simplement d'ingérence. Il en va de même bien sûr avec les pairs enseignants.

En neurosciences, une découverte capitale, dans les années 1990, sur laquelle Colombetti s'appuie - tout comme les énactivistes -, permet de mieux comprendre comment l'empathie se développe: les neurones-miroirs (Rizzolatti, 2008). Ces neurones, situées dans le cortex somato-sensoriel du cerveau, s'activent lorsqu'une personne performe une action. Certains s'activent aussi lorsqu'une personne voit une autre personne en action. Ces neurones-miroirs sont responsables des processus d'émulation et d'imitation des mouvements chez l'être humain, sur lequel peut s'appuyer l'apprentissage. Les neurones-miroirs expliquent aussi comment l'être humain peut ressentir de l'empathie pour un autre être humain. Elles réagissent, par exemple, à la vue d'un être humain qui est touché. Celui qui le regarde ressent de l'empathie et est, en ce sens, lui aussi touché. Il ne ressent pas directement de sensations semblables à ce que ressent la personne qu'il observe, mais de l'empathie pour son expérience. D'autres recherches montrent que si un membre ou des membres de la personne qui observe sont désensibilisés, cette personne ressent alors les mêmes sensations que la personne observée. La désensibilisation des membres annule la sensation de la peau, repère de la sensation de séparation entre les êtres humains. Sans cette sensation de sa peau, la conscience de l'être humain s'associe directement à celle des autres, voire à son environnement.

Dans mes travaux antérieurs (2015), j'ai identifié un lien entre la conscience de soi (nommée perception) d'enseignantes en formation et la conscience de la relation à leurs

élèves dans la situation d'enseignement. Lorsque la conscience de soi devient difficile, la conscience de l'autre est également affectée. La conscience de soi sert à la régulation de la relation avec l'autre. Dans un article récent, écrit avec Lachance et Vinit (Lachance, Emond et Vinit, 2018), nous mettons en parallèle ces résultats avec ceux d'une étude avec des médecins (Lachance, 2016). Chez les médecins, la formation à la conscience corporelle ayant été plus longue, il est possible d'observer une communication plus juste avec les patients (voix, mots, écoute), une plus grande disponibilité, une meilleure perception des limites corporelles et des frontières, allant jusqu'à une influence sur la capacité à accepter et si possible, à transformer l'inconfort dans la relation à l'autre.

Stieha et Raider-Roth (2012), dans un article sur la présence de l'enseignant et la dimension relationnelle de l'enseignement, mettent par ailleurs en lumière l'importance d'une dynamique de confiance (*trust*) dans les relations et dans l'établissement scolaire pour permettre le maintien d'une qualité de présence relationnelle chez l'enseignant et éviter la déconnexion des relations. Léger et Rugira (2009) vont jusqu'à proposer l'intégration d'une formation à la sensibilité relationnelle, s'appuyant sur le corps de l'enseignant, qui n'est pas sans rappeler ce que propose Winther (2013) pour soutenir le développement de la communication professionnelle.

2.4.5 Dimension environnementale

La dimension environnementale de la corporéité englobe la dimension relationnelle, puisque cette dernière, en tant que relation pédagogique, a lieu dans un contexte spatio-temporel (le plus souvent dans une salle de classe) et socio-institutionnel (école, commission scolaire, dans un contexte social donné).

i. Spatio-temporelle

Korthagen fait directement référence à l'environnement spatio-temporel global (espace, temps, matériel, tant en tant que disponibilité que d'organisation), dans son modèle de l'oignon (figure 2.4), lorsqu'il pose les questions « What do I encounter? (What I am dealing with?) »; c'est bien de la relation de l'enseignant avec son environnement dont il est question ici. Plus loin, il précise pour un moment d'enseignement en particulier « What is the context? » (tableau 2.1). La figure 2.6 sur les dimensions de la corporéité appelle à plusieurs rapprochements, notamment dans la manière de positionner le sentir au centre d'une matrice circulaire et l'environnement à l'extérieur, en passant par l'agir.

L'espace et le temps jouent des rôles importants dans le pratique enseignante. La relation que l'enseignant entretient avec son corps dans cet espace peut avoir des influences sur son enseignement, en termes de positionnement, de posture, d'amplitude, de volume, de tonus, d'organisation du corps et de la voix (Horton-Fraleigh, 2004). Quant à la temporalité, elle se joue dans des dimensions rythmiques (vite/lent, continuité/ruptures) ou de relations au passé, au présent et à l'avenir (Amandola et Croset, 2013; Croset, 2017), une « mindfulness of past, present and future experiences » (Macintyre Latta, 2015, p. 94). Espace et temps délimitent l'enseignement; ils permettent son organisation ou sa désorganisation.

ii. Socio-institutionnelle

En ce qui a trait plus particulièrement au corps dans son environnement, en cohérence épistémologique avec Dewey, je trouve chez Hanna ample matière à réflexion car, pour lui, « somatic [studies] a soma embedded in the environment » (cité dans Eddy, 2016, p. 233). Sa pensée sert d'ailleurs de point d'ancrage pour le développement, récent,

d'une forme d'activisme prenant le nom de « social somatics »[58] (p. 233-251), où les personnes sont conscientes de leur expérience *corpsesprit* dans un contexte spatial et social donné, tout en s'engageant simultanément dans des actions prônant la justice sociale. Dans ce courant, corps et environnement (social) sont intimement liés.

Dans leur quête de compréhension du travail humain à partir du concept d'activité, Schwartz et Echternacht (2009) développent la notion de *corps-soi*, le corps de l'individu en contexte institutionnel: «Il s'agit sans doute d'un «sujet», mais d'un sujet incarné, au sein duquel psyché et soma[59] s'intègrent à travers les fils de la cohérence établie entre chaque personne et son milieu, entre vie individuelle et vie sociale». (p. 33) Dans la perspective ergologique, « la médiation vivre/milieu est accomplie par le corps-soi, en tant que matrice de l'activité humaine » (p. 31). On ne parle plus seulement d'un corps, du corps des autres et des relations, mais d'un réel échange entre les corps individuels, les relations entre les corps et les corps, collectif plus large dans l'environnement social. Cette perspective se rapproche de celle de l'énaction.

Pour un enseignant, la vie sociale professionnelle est déterminée, d'une part, par son ou ses groupes-classe, en relation avec chacun de ses élèves, et avec l'ensemble de ses élèves, mais aussi, par le cadre socio-institutionnel. Dans cette perspective, il est probable que la corporéité de l'enseignant soit affectée par la corporéité de l'un ou de plusieurs de ses élèves ou l'inverse. L'enseignant peut aussi être sensible par le biais de son corps à sa spatio-temporalité, mais aussi à son environnement socio-institutionnel. Les contextes physiques, scolaires et socio-politiques incertains dans lesquels évoluent plusieurs enseignants peuvent générer anxiétés et déstabilisations, menant vers de la fatigue ou de l'épuisement professionnel. A l'inverse, un

[58] " Social somatics implies taking context, culture and relationships into account whenever practicing and applying somatic education ". (Eddy, Martha, 2016, p. 233)

[59] Contrairement à cette position, la psyché humaine est pour moi incluse dans la définition du soma.

environnement stable agréable, si possible avec un contexte spatio-temporel supportant les tâches d'enseignement et l'apprentissage, peuvent aider au développement du bien-être et de la résilience de l'enseignant. Spécialiste de la relation entre l'apprentissage et le corps en contexte institutionnel, Küpers (2008) décrit :

> Thus, embodiment does not simply mean physical manifestation. Rather, it means being grounded in everyday, mundane experience and integrally connected to the environment, including also a social community and a structural system, in an ongoing interrelation. (p. 391)
>
> Organizations are life-worlds, in which the processes of organizing and learning take place through experiential processes. (p. 390)

En effet, la corporéité relie l'homme à lui-même et à son environnement tel un réseau intégré de sens. Elle permet l'adaptation de la personne à son environnement et rappelons-le aussi, supporte la transformation de son environnement par l'être humain.

2.5 Corporéité de l'enseignant et cohérence interne-externe de sa pratique

Les dimensions de la corporéité présentées, j'effectue maintenant un rapprochement entre les concepts de corporéité et de cohérence interne-externe de la pratique. Si les couches du modèle de l'oignon de Korthagen (2004) peuvent servir de base pour définir et analyser une pratique enseignante *incarnée*, je n'y trouve toutefois pas toutes les dimensions de la corporéité, du moins ne sont-elles pas explicitement présentées. Le modèle ALACT (Korthagen et Vasalos, 2005) propose des moyens d'engager une réflexion centrale avec l'enseignant. Bien que les outils employés laissent croire que la corporéité puisse être mobilisée dans le travail d'accompagnement de l'enseignant, elle n'est pas nommée comme telle là non plus. Dans les travaux récents de Korthagen et de ses collaborateurs (2013), les deux modèles (figures 2.4 et 2.5) sont utilisés ensemble en formation des enseignants.

Les couches internes du modèle de l'oignon de Korthagen se rapportent au sentir du cadre conceptuel de la thèse (la cohérence interne) et les couches externes du modèle de l'oignon, à l'agir (la cohérence externe) et aux dimensions relationnelle et environnementale de la thèse. Quant à la dimension dire, selon mon cadre, elle se retrouve dans l'accompagnement du superviseur qui permet et stimule la réflexion de l'enseignant. Bien que toutes les dimensions soient présentes, pour m'appuyer sur le modèle de l'oignon, il est essentiel d'en proposer un éclairage enrichi des composantes de la corporéité de l'enseignant. Incidemment, je procède, dans les pages suivantes, à une réorganisation des questions de la phase 2 du modèle ALACT, intégrant la composante du sentir son corps. Ce repositionnement permet d'éclairer le modèle de l'oignon et le modèle ALACT. Les parallèles que j'effectue entre les dimensions de mon construit théorique et les deux modèles de Korthagen figurent au tableau 2.3. Je précise par ailleurs, au tableau 2.4, le sens des questions 1 à 4 accompagnant les phases 2 et 3 du modèle ALACT revisité. Les questions y sont traduites au présent de l'indicatif plutôt qu'à l'imparfait. Le modèle de l'oignon intègre la corporéité de manière transversale à chacune de ses couches, dont l'action (agir par son corps vécu). Il en va de même pour chacune des phases du modèle ALACT sur la réflexion (réfléchir et dire (par) son corps vécu), en particulier pour les outils d'accompagnement de l'enseignant. Le repositionnement permet de procéder au rapprochement entre corporéité et cohérence interne-externe.

Tableau 2.3 Corporéité et cohérence interne-externe

Corporéité de l'enseignant (section 2.4)	**Cohérence interne-externe de la pratique (section 2.3.2)**	
○ Sentir son corps (2.4.2)	À insérer dans les questions 1 à 4 de la phase 2 de l'ALACT	○ N1-2-3 du modèle de l'oignon
○ *Devenir conscient* (2.4.2i)	○ Phase 3 de l'ALACT	
○ Agir par son corps vécu (2.4.3)	○ N4 et N5 du modèle de l'oignon ○ Phases 1 et 5 de l'ALACT	
○ Dire (par) son corps vécu (2.4.4)	○ Phase 4 de l'ALACT	
○ Saisie préréflexive (2.4.4i) et savoirs tacites	○ La réflexion centrale de l'ALACT (phase 3) aide à rendre plus explicites pour l'enseignant des éléments de compréhension de sa pratique.	
○ Dimensions relationnelle (2.4.5)	○ N5 du modèle de l'oignon	
○ Dimension environnementale (2.4.6)	○ N6 du modèle de l'oignon	

Tableau 2.4 Questions modifiées de la phase 2 de l'ALACT

Questions de l'ALACT (Korthagen et Vasalos, 2005)	Questions traduites	Intégration de la corporéité
1⁄ *What did you want ?*	1⁄ Quelles sont vos intentions ?	1⁄a. Quelles sont vos intentions ? 1⁄b. Quelles sont vos intentions non-perçues? 1/c Quelles sont vos *non-intentions* qui se manifestent dans vos actions[60]?
2⁄ *What did you do ?*	2⁄ Que faites-vous? ?	2⁄ Que faites-vous ? (Vécu de l'action)
3⁄ *What were you thinking ?*	3⁄ À quoi pensez-vous ?	La question 3 est intégrée à la question 4.
4⁄ *How did you feel ?*	4⁄ Comment vous sentez-vous ?	3⁄ Comment vous sentez-vous (physiquement, émotionnellement et cognitivement) ?

[60] Pour répondre aux questions 1b et 1c, l'enseignant doit être accompagné à l'aide d'un outil d'analyse de son activité, tel l'entretien d'auto-confrontation simple et croisée. La présence d'un accompagnant et/ou des pairs est en ce sens essentiel.

Enfin voici, au tableau 2.5, la grille des neuf questions déjà présentées au tableau 1, revisitées en sept questions (Q0 à 6). La modification des premières questions a une influence sur toutes les couches du modèle de l'oignon.

Tableau 2.5 Questions de la phase 2 de l'ALACT revisitées

0⁄ Quel est le contexte ?	
1⁄a. Quelles sont vos intentions ? 1⁄b. Quelles sont vos intentions non-perçues ? 1/c Quelles sont vos *non-intentions* manifestées dans vos actions ?	4⁄ Quelles sont les intentions des élèves ?
2⁄ Que faites-vous ?	5⁄ Que font les élèves ?
3⁄ Comment vous sentez-vous (physiquement, émotionnellement et cognitivement) ?	6⁄ Comment les élèves se sentent-ils (physiquement, émotionnellement et cognitivement) ?

2.6 Accompagnement

La formation initiale et continue des enseignants offre peu d'opportunités d'apprentissage de la conscience de la corporéité (Bai *et al.*, 2009; Léger et Rugira, 2009). Par conséquent, l'accompagnement de cet apprentissage par un tiers y a difficilement sa place (Noël, 2009). Sans cet accompagnement, les influences de l'apprentissage sur la (perception de la) cohérence interne-externe de la pratique demeurent fort probablement limitées (Eddy, 2016[61]).

Dans cette dernière partie du cadre conceptuel, j'intègre la notion d'accompagnement (Paul, 2009a) de l'apprentissage de la conscience de la corporéité de l'enseignant. Je situe et décris une approche possible d'accompagnement de la conscience de la corporéité dans les cadres de formation actuels, non sans en négocier toutefois les modalités.

[61] Les exemples sur l'importance de l'accompagnement donnés par Martha Eddy ne concernent toutefois pas les influences sur la cohérence interne-externe de l'enseignant.

2.6.1 Contextes de la formation initiale et continue

Les formations initiales et continues à l'enseignement s'inscrivent dans différents modèles paradigmatiques et épistémologiques. La plupart d'entre elles sont héritières des modèles dominants actuels, allant en Amérique du nord, du behaviorisme au socio-constructivisme en passant par le constructivisme. Le modèle actuel prédominant pour la formation des enseignants des niveaux préscolaire et primaire s'appuie sur un référentiel de compétences professionnelles observables (Clermont et M'Hammad, 2006). L'une des principales critiques qui lui est adressée porte sur les difficultés qu'ont les formateurs, en s'appuyant sur ce référentiel, à favoriser le développement de l'autonomie des praticiens de l'enseignement et leur persévérance dans la profession. D'autres critiques portent sur le fait qu'il ne considère pas suffisamment les différences entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques et par conséquent ne permet pas l'apprentissage et le développement de la médiation théorie-pratique chez les enseignants en formation, particulièrement en ce qui concerne le transfert des savoirs théoriques aux savoirs pratiques (Maubant, 2011).

Depuis une quinzaine d'années, les formations à l'enseignement incluant une dimension réflexive viennent soutenir les enseignants en formation désireux de solidifier leur posture professionnelle. Mais ces composantes réflexives réussissent-elles vraiment le pari qu'elles se sont lancées d'accompagner l'enseignant dans sa réflexion, en vue d'une amélioration de la qualité de sa pratique? Elles n'obtiennent pas encore toujours le succès escompté (Beauchamp, 2012), en particulier lorsqu'il est question de favoriser une réflexion contextualisée ayant un réel sens pour les enseignants en formation, la réflexion centrale de Korthagen et Vasalos (2005). Pour aider l'enseignant à s'approprier ce sens, la réflexion doit s'approcher au plus près de son expérience.

Dans la lignée de la psychologie humaniste attribuée à Rogers (1961, 1980) et à Perls (1951, courant gestaltiste), le modèle de formation humaniste est peu à peu délaissé, à partir du milieu du XXe siècle. Dès les années 1940, aux États-Unis, Rogers développe une approche de psychothérapie «centrée sur la personne», qui est par la suite utilisée en éducation et en formation. Pour lui, l'être humain a toutes les ressources en lui pour son actualisation; chacun sait ce qui est bon pour lui. Mais l'écoute d'un tiers peut permettre le développement de ce potentiel. L'approche humaniste, permettant de porter une attention à la personne et à son développement avant de considérer ses tâches professionnelles, apparaît peu à peu fastidieuse et aussi souvent, trop idéaliste, dans un contexte de demande de productivité et d'efficacité grandissant (Lantheaume, 2008). Des approches de formation centrées sur les résultats semblent permettre un meilleur contrôle des contenus éducatifs à transmettre. Or par son attention à la personne de l'enseignant et à son développement, par sa confiance aux ressources internes de l'être humain ancrées sur le soma, par l'écoute, le partage et l'analyse réflexive qu'elle induit, une approche humaniste de la formation (Korthagen, Kim et Greene, 2013) peut favoriser davantage l'intégration de l'enseignement de la conscience de la corporéité (Emond, 2015; Noël, 2009; Rugira, 2013).

Dans cette perspective humaniste, l'apprentissage de la conscience de la corporéité s'effectue à partir d'un ancrage expérientiel, tel que prôné par le pragmatisme (Dewey, 1938) et le courant de l'apprentissage expérientiel (Kolb et Schön, 1984). Je rappelle par ailleurs que le développement de l'éducation somatique s'est effectué dans le sillon des travaux pragmatistes, en partageant une parenté épistémologique (Eddy, 2016). Cet apprentissage expérientiel rejoint les perspectives phénoménologiques et praxéologiques (Saint-Arnaud, Mandeville et Bellemarre, 2002) de l'apprentissage, soit que l'être humain apprend à partir de son expérience dans le but d'actualiser son potentiel, en passant par son développement identitaire, par le biais de la connaissance de soi. D'autres conceptions de l'apprentissage et de la formation des adultes existent et cohabitent aujourd'hui avec celle de l'apprentissage expérientiel: développementale,

professionnalisante, acquisition de connaissances, résolution de problèmes, apprentissage délibéré, etc.

2.6.2 Accompagnement de la transformation de la pratique

L'apprentissage de la conscience de la corporéité, dans un contexte professionnel, appelle un mode d'accompagnement adapté à la réalité personnelle (soi) et intime (liée à la qualité de l'expérience, selon Vermersch, p.80 de la thèse) de chaque personne. Cet accompagnement se développe dans une dynamique collaborative[62], *pour aller ensemble vers* la transformation de soi et de la pratique, en sachant que la personne accompagnant l'autre facilite le passage de cette dernière vers un autre état ou lieu, par le biais d'un apprentissage (Paul, 2009a). Paul définit cet accompagnement comme «*se joindre à quelqu'un* (dimension relationnelle), *pour aller où il va* (dimension temporelle et opérationnelle), *en même temps que lui*, à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base: l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est» (p. 95-96). Le « où aller » se résume essentiellement à accompagner la personne *à aller vers elle-même* (p. 97). « Interroger l'accompagnement comme fondement permet ainsi de positionner ce qui est fondamental (*aller vers soi*) et ce sur quoi les formes d'accompagnement doivent s'appuyer pour accomplir leur visée d'appartenance ». (p. 97)

[62] Dans le cadre d'un projet de recherche international sur l'accompagnement des enseignants-associés en éducation physique (PReParE-Eps: Belgique, États-Unis, France, Canada (Ontario, Québec) et Suisse), au sein duquel j'ai travaillé à titre d'associée de recherche, nous avons développé une typologie des postures d'accompagnement des formateurs de terrain (Boutet, Marc; Emond, Geneviève; *et al.*, 2015). La posture collaborative/émancipatrice se situe dans l'un des axes de cette typologie (axe 1. Relation identitaire). Elle implique que la personne qui accompagne se positionne dans une attitude de support et de collaboration envers l'autre (le formé) pour « l'aider à faire face aux exigences de la situation professionnelle » (collaboration pratique) tout en « soutenant le développement de ses compétences professionnelles » (collaboration théorique et auto-supervision) et non uniquement pour « valider ses compétences professionnelles » (posture directive). Elle se développe et se maintient dans une dynamique inductive/émergente qui demande un ajustement constant des personnes engagées dans la relation d'accompagnement.

Les apprentissages sur la conscience de la corporéité procèdent mieux si la relation d'accompagnement est de type inductif, plutôt que hiérarchique ou directif :

> La véritable rencontre de l'Autre au cœur de cette relation éducative[63] ne se réalise pas dans un espace fait exclusivement d'expertise où nous serions censés savoir d'emblée ce qui devrait être, dans le sens de ce qui serait bien pour l'autre ou pour les autres, pour nous-mêmes, pour notre relation ou pour le monde. Elle se réalise dans un espace où l'ouverture à ce qui est et à ce qui veut advenir est à la fois condition et effet de la rencontre. (Léger et Rugira, 2009, p. 103)

Pour pouvoir bénéficier de l'accompagnement, la personne doit également manifester un désir d'apprendre et s'engager elle-même dans la transformation « en tant que sujet advenant à son propre devenir ». (p. 96)

Par le soutien à la réflexion, cet accompagnement permet la médiation entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, en engageant les savoirs praxéologiques (Boutet *et al.*, 2015). Il stimule par ailleurs un dire formateur, par un faire dire bienveillant. Ce faire dire permet l'accompagnement de la réfléxivité chez l'autre. « [La réflexivité] Il s'agit donc, si l'autre le désire et si la situation le permet, d'accompagner le passage de l'implicite à l'explicite, mécanisme s'apparentant à la prise de conscience telle que décrite par Vermersch (1994) » (Cesvre et Langlo, 2013, p. 9). C'est justement l'un des postulats qui fonde le modèle de supervision de Korthagen et Vasalos (2005), à la phase 3 de la figure 2.7, lorsque le superviseur aide l'enseignant *à rendre les choses explicites*. Selon Korthagen et Vasalos, le superviseur peut accompagner les processus d'acceptation, d'empathie, d'authenticité, la prise en compte du ou le recours au concret, la confrontation, la généralisation, le retour au ici-et-maintenant et aide l'accompagné à rendre les choses explicites.

[63] Lire aussi dans le contexte de la relation d'accompagnement.

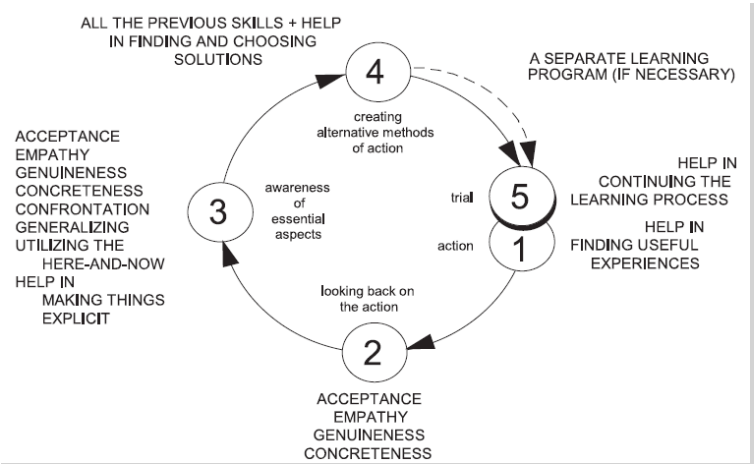

Figure 2.7 Intervention du superviseur dans le processus de réflexion
(2005, p.57)

Si l'enseignant arrive à maîtriser les phases du modèle par lui-même, Korthagen et Vasalos (2009) considèrent qu'il a acquis une compétence à se développer (*growth competence*) : « the ability to direct their own professional development. This can also help them to play an active role in future change processes in their work environment and thus promote their innovative capacity (Wubbels et Korthagen, 1990) » (Korthagen et Vasalos, p. 4). Cette compétence à se développer crée, selon eux, une ouverture pour le changement, voire la transformation de la pratique enseignante.

En formation des enseignants, Korthagen et ses collaborateurs (2013, 2011, 2010, 2009, 2005, 2004) utilisent des outils servant à appuyer les enseignants dans leur développement professionnel intégral, notamment par l'intervention du superviseur dans les étapes de réflexion centrale de l'ALACT. Pour Korthagen et Vasalos (2009), l'enseignant doit pouvoir intégrer, par sa réflexion, des aspects de sa vie personnelle et professionnelle, reconnaissables et utiles dans la pratique. En ce sens, il doit travailler sur des aspects de son histoire (*biographical issues*). Accompagner la réflexion centrale, pour eux, passe par la combinaison à la fois d'une approche directive et non-directive, en laissant la personne libre de s'engager là où elle le désire, tout en guidant

le processus de réflexion (p. 13). L'accompagnement permet aussi de stimuler le développement de la conscience (*awareness/consciousness*) chez l'enseignant (Hoekstra et Korthagen, 2011; Korthagen, 2010). Quant aux dimensions personnelles des parcours des enseignants, Paul (2009b) encourage à veiller à ce que « l'accompagnement professionnel réponde de la question du développement personnel et non à la question de ce développement » (p. 59), nuance somme toute importante qui rend légitime l'intégration de la sphère personnelle dans le processus d'accompagnement, si et lorsque nécessaire.

L'objectif de l'accompagnement consiste à faire émerger des qualités centrales chez l'enseignant, en augmentant tout d'abord la conscience des deux premiers niveaux du modèle de l'oignon (les valeurs et l'identité professionnelle), par la prise en compte notamment des sensations et des émotions perçues. Korthagen (2004) considère que ce sont les deux niveaux du modèle de l'oignon qui ne sont pas assez accompagnés, voire pas du tout, en supervision des enseignants (p. 88)[64]. À partir de là, l'enseignant est amené à identifier des points d'harmonie (cohérence) ou de friction (incohérence) internes et externes entre les deux premiers niveaux et sa pratique enseignante (les niveaux 5 et 6 du modèle de l'oignon qui concernent les comportements et l'environnement). L'accompagnement l'aide à valoriser ses forces et à dépasser les incohérences vécues pour mieux manifester ses qualités centrales dans sa pratique enseignante (p. 12). Ses qualités centrales se manifestent dans les liens cohérents entre les niveaux intermédiaires du modèle de l'oignon, de l'interne, le niveau 3, les croyances et de l'externe, le niveau 4, les compétences.

Même si le cadre conceptuel pour la supervision de Korthagen et Vasalos (2005) n'intègre pas explicitement la conscience de la corporéité, il semble qu'elle y soit

[64] " Relation between the levels of change and interventions in teacher education (Figure 2) ". (Korthagen, Fred, 2004, p. 88)

aisément juxtaposable. Puisque j'ai effectué les modifications nécessaires dans les questions de l'ALACT, le superviseur peut s'appuyer sur ces changements pour intégrer la composante somatique à son mode d'accompagnement, en aidant notamment l'enseignant à tenir davantage compte des ss physiques qui lui sont accessibles et à modifier sa manière de vivre l'expérience (d'enseignement).

D'autres modèles d'accompagnement somatique, en éducation somatique (Adler, 2002[65]; Bainbrige-Cohen, c2012; Conrad, 2007; Hartley, 1995), suivant une approche dite heuristique issue du domaine des arts (Joyal, 2016, 2010) et en psychopédagogie perceptive (Humpich, 2013, 2006; Noël, 2009; Rugira, 2008), tiennent par ailleurs compte de la personne dans son intégralité, dans le respect d'un processus d'apprentissage avec et à partir de son corps. Par une relation privilégiée avec un tiers-formateur qualifié, ces modèles ou ces formes pratiques d'accompagnement stimulent l'apprentissage de la conscience de la corporéité. Ils le font toutefois, selon les cas, dans des contextes éducatifs qui parfois deviennent aussi des contextes soignants et/ou à visée thérapeutique. Les différentes positions occupées par l'accompagnant, toujours non-directives et constamment dans un échange de sens entre les corporéités des personnes, y sont mises à disposition de l'apprentissage, du soin ou de la croissance par le biais notamment d'activités telles que: des propositions d'exercices corporels et en mouvement, la sollicitation réflexive, l'écoute, les conseils, le toucher, etc. L'accompagnant se tient lui-même au cœur de son expérience d'accompagnement et veille à « la création des conditions d'une pédagogie expérientielle qui vise à la fois, la rééducation de l'attention et le développement des compétences perceptives, descriptives, narratives, réflexives et dialogiques » (Rugira, 2013, p. 215). Il est le gardien des conditions facilitant le processus d'apprentissage des personnes (p. 222) dans le cadre de leur potentielle transformation.

[65] À l'instar des autres praticiens cités dans cette première liste, qui occupent tous une position éducative, Janet Adler, fondatrice de la pratique du mouvement authentique, investit une pratique de type éducativo-thérapeutique.

2.6.3 Dimensions relationnelles

Puisque la dimension relationnelle de l'accompagnement se positionne en premier, la dimension opérationnelle lui est subordonnée (Paul, 2009a, p. 96). La relation d'accompagnement crée un potentiel de transformation. Elle est aussi un terrain sujet à des forces potentielles transférentielles (Noël, 2009), dont l'accompagnant doit tenir compte. La relation d'accompagnement doit pouvoir se déployer dans des conditions permettant l'engagement de l'apprenant dans une dynamique saine et sécuritaire, libérant un potentiel de créativité (Joas, 1999). Cette relation est constamment à surveiller et à réajuster. Il en va de la responsabilité de l'accompagnant de s'en assurer.

Les résistances vécues par la personne accompagnée dans son processus de transformation peuvent également prendre la forme de transferts[66] sur l'accompagnant. Ce dernier doit savoir réagir en fonction des situations pour orienter la réaction de transfert - et son possible contre-transfert - adéquatement et ce, même en contexte éducatif. Paré (1993) explique :

> Lorsque nous nous approprions ce qui se passe dans un contre-transfert, nous devenons beaucoup plus libres dans notre relation éducative. Nous changeons souvent nos pratiques pédagogiques, nos relations avec les éduqués. Même lorsque nous conservons les mêmes pratiques pédagogiques, elles prennent un tout autre sens et ont un tout autre effet. Nous devenons davantage éducateurs. (p. 48)

Dans la relation d'accompagnement, il faut donc à la fois à tenir compte du processus d'apprentissage de l'accompagné et du processus d'apprentissage de l'accompagnant.

---

[66] « [Le transfert] part de l'idée selon laquelle le comportement relationnel actuel est en accord avec une expérience vécue dans un passé récent ou lointain. Il révèle donc à la personne accompagnée par la relation affective que celle-ci entretient avec son accompagnateur tout un ensemble d'attitudes reliantes ou hostiles, jusque-là non conscientisées, construites au cours de ces relations signifiantes fondatrices » (Noël, Agnès, 2009, p. 36).

i. Accompagnement par les pairs

Lorsque la dynamique d'apprentissage se déroule dans le cadre d'un groupe de pratique, la présence des pairs joue un rôle non négligeable dans les processus individuels. À l'instar d'un accompagnant jouant un rôle plus «formel», les pairs peuvent accompagner le processus de transformation d'un de leurs collègues. Des dispositifs professionnels favorisant leur apport permettent d'augmenter ses bienfaits. Les collègues plus expérimentés peuvent notamment faire bénéficier leurs pairs de leur expérience, mais surtout, chacun peut apprendre du parcours de l'autre et des stratégies utilisées par l'autre pour apprendre et trouver des solutions aux défis rencontrés. Je partagerai ces possibilités, en termes de groupe de partage de pratique, un peu plus loin à la fin du chapitre. Encore une fois, tant la personne accompagnée, dont l'analyse porte sur sa pratique, que les pairs accompagnants, se trouvent dans des positions d'apprentissage potentiel sur leur pratique.

2.6.4 Dimension éthique

Pour permettre la réelle transformation, le respect de la personne accompagnée oblige enfin à un positionnement éthique, une éthique de l'accompagnement. « Une telle posture demande à l' accompagnateur de renoncer à la suprématie de son expertise en vue d'apprendre à percevoir avec justesse et simplicité chacune de ses expériences » (Noël, 2009, p. 38). Il y a ainsi lieu de bien connaître la personne accompagnée, de respecter ses défis, de s'accorder à son rythme, de lui laisser sa responsabilité d'apprentissage et en ce sens, de se prémunir de toute acte d'ingérence dans ce processus d'apprentissage (Noël, 2009). Puisque parfois la personne accompagnée ne voit pas ses propres défis de la même manière que l'accompagnant, qui occupe une position différente, il y a lieu de les lui présenter d'une manière qui permette une prise en compte adaptée de sa situation au moment où elle la vit, afin qu'elle n'ait pas le sentiment d'être jugée par la personne accompagnante. Lorsque la relation

d'accompagnement est fluide, les risques d'ingérence deviennent également moindres, chacun se sentant respecté dans la zone professionnelle et humaine occupée. Cette non-ingérence construit en retour la relation de collaboration.

Cette vision de l'accompagnement sous-tend une « […] portée politique car elle est productrice de changements sociaux de type émancipateur susceptibles de permettre aux individus et aux communautés de se créer tout en créant une identité collective » (Léger et Rugira, 2009, p. 96). En effet,

> une éducation de l'attention et de la perception pourrait orienter notre capacité à discerner, à choisir, à décider, et enfin, à agir avec justesse en situation, toujours en vue de participer au déploiement de son propre pouvoir être vivant. (p. 106) […] Sans pour autant être en conformité avec des énoncés normatifs prescrits d'avance. (p. 107)

L'émancipation d'un individu - ou d'un groupe d'individus - s'effectue en conformité ou non avec les prescriptions d'usage dans la profession et dans le milieu professionnel. C'est là où l'accompagnement a aussi un rôle important à jouer en termes d'aiguillage et de soutien de la personne. C'est aussi là que sa dimension éthique prend son sens.

2.6.5 Cadres d'analyse de pratique

Les cadres d'analyse de la pratique, servant à expliciter et à interpréter la pratique, peuvent par ailleurs fournir une forme d'accompagnement à l'enseignant dans son processus d'apprentissage, par la réflexion individuelle et/ou avec les pairs ou un autre intervenant formateur ou chercheur. Les cadres d'analyse de la pratique enseignante, à la fois outils de recherche, de formation et de transformation de l'action, permettent de mieux appréhender la pratique, afin d'en améliorer la qualité, dans une perspective d'ajustement de l'enseignant aux besoins de ses élèves. Ils cherchent à créer les conditions de transformation des personnes et des pratiques, par l'explicitation et

l'interprétation de la pratique de l'enseignant, en induisant un processus d'apprentissage (Perrenoud, 2010). Certains cadres d'analyse de pratique incluent des outils méthodologiques (observation participante, journaux de bord, entretien d'auto-confrontation et d'explicitation, vidéoscopie), utiles tant pour la formation que pour la recherche, permettant l'accès aux savoirs tacites. Puisque les cadres d'analyse encouragent l'auto-analyse du praticien, ils favorisent un apprentissage expérientiel intégré, en tant que processus transformatif de création de savoirs (Kolb, 1984).

De multiples cadres d'analyse de la pratique enseignante existent, avec autant de finalités et d'orientations, notamment avec des dominantes sociologiques, psychologiques ou en sciences du travail et de la formation (Bronckart, 2005), s'appuyant sur des orientations psychanalytiques, cognitivistes, psycho-phénoménologistes, énactivistes, etc. Peu d'entre eux tiennent toutefois compte de la conscience de la corporéité. Je choisis de m'appuyer sur deux types de cadres d'analyse qui, selon moi, le permettent davantage (voir section 3.1), en particulier si combinés:

- Le cadre psycho-phénoménologique, en faisant appel plus spécifiquement aux techniques d'entretiens d'explicitation en recherche, qui permet une prise de conscience de l'action vécue.
- L'analyse de l'activité, notamment du *cours d'action* de Theureau (2010), dans une posture énactive, en utilisant l'entretien d'auto-confrontation (EA) simple et croisée portant sur les traces matérielles de l'activité. L'analyse de l'activité permet d'observer l'activité préréflexive (l'expérience), à l'aide de la présence des pairs.

2.7 Objectifs de recherche

Je conclus ce cadre conceptuel avec les trois objectifs spécifiques poursuivis dans la partie opérationnelle de la thèse qui sera maintenant présentée:

- Identifier les composantes principales des expériences du processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité chez des enseignantes et des formatrices du préscolaire et du primaire, dans le cadre d'un processus d'accompagnement individuel et de groupe élaboré, induit[67] et mis en œuvre par la chercheuse.

- Décrire les perceptions et les réflexions des enseignantes et des formatrices quant aux influences de leur apprentissage de la conscience de la corporéité sur la cohérence interne-externe de leur pratique.

- Comprendre comment accompagner la transformation de la pratique enseignante, en s'appuyant sur les apprentissages de la conscience de la corporéité.

[67] Ibid., note de bas de page numéro 39 (p.43), concernant les questions de recherche.

CHAPITRE III

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

J'aborde, dans ce chapitre, les orientations méthodologiques choisies afin de rencontrer mes trois objectifs de recherche. En cohérence avec mes options théoriques, mon approche méthodologique prend ancrage en phénoménologie (van Manen, 2014). Elle inclut par ailleurs quelques emprunts méthodologiques, notamment au paradigme de recherche énactiviste, par le biais du *cours d'action* de la théorie de l'énaction de Varela *et al.* (1993).

En sciences de l'éducation, je me situe dans une perspective méthodologique descriptive et herméneutique (interprétative) à la fois (van der Maren, 1996, p. 71), adoptant une posture critique et stratégique. Ma recherche porte sur l'apprentissage d'enseignantes et de formatrices en exercice. Comportant une dimension exploratoire, elle est conduite *avec* les participantes, leur position étant prise en compte, et non pas sur elles ou à propos d'elles. Pour ce faire, j'ai recours aux catégories interprétatives des participantes, « à leur manière d'identifier et de nommer [les] problèmes [découlant] d'une analyse réflexive » (p. 40).

Malgré le fait que des ateliers somatiques soient offerts aux participantes, ma recherche ne constitue pas une recherche *processus-produit.* Bien que s'inscrivant dans un champ de pratiques spécifiques, celui de l'éducation somatique, elle ne cherche pas à valider une méthode pédagogique particulière. Elle s'emploie plutôt à comprendre l'expérience des participantes, en stimulant leur processus d'apprentissage par des exercices accompagnés partagés en groupe. Il appert que sans cette stimulation à trouver des portes d'entrée vers son expérience somatique, au début du processus mais

aussi tout au long de la recherche, les participantes savent difficilement quoi chercher ou quoi noter de leurs expériences.

3.1 Posture phénoménologique immersive

Avant toute chose, puisque mon projet porte sur le corps, je veille à éviter ce qu'Andrieu (2011) appelle, chez le chercheur, le déni de son propre corps. « La tentation de se débarrasser de son corps, quand l'étude porte sur le corps ou sur le corps des autres, relève d'une ascèse méthodologique qui réalise une purification, sinon un éliminativisme de la chair [...] » (p. 9). Je suis consciente de l'ancrage somatique de ma subjectivité. Pour réaliser mon étude, je suis présente avec mon corps dans la rencontre avec les participantes de la recherche. Je porte attention aux positions occupées par mon propre corps dans la relation intersubjective avec chaque participante et avec le groupe en son entier.

Je pratique une autoréflexivité continue. Je débute mon engagement dans la recherche par un travail sur mon propre corps doublé d'un *coming-out* méthodologique (p.10), consistant à préciser la position de ma propre expérience corporelle dans le monde au départ. Mon propre travail avec les approches somatiques et l'explicitation de mes expériences d'apprentissage et d'enseignement servent de fondement à mes expériences. Ce sont ces expériences qui teintent le processus de rédaction de la thèse, puisque j'y suis engagée dans un travail somatique avec mon propre corps. Le corps du chercheur pose par ailleurs de nombreux obstacles épistémologiques internes, qui par moment peuvent voiler toute sa conscience ou le rendre plus spécifiquement aveugle à certaines zones de compréhension, voire créer une totale inertie dans le déroulement de la recherche. J'y suis également attentive. C'est ainsi que méthodologiquement, mon épistémologie du corps, en plus d'être tout d'abord engagée dans mon propre rapport au monde, se veut aussi engagée dans le rapport à l'autre. Il

ne peut en être autrement pour moi, considérant le fait que comme chercheuse, je ne puisse guère sortir de mon corps.

3.1.1 Fondement de l'expérience

Au sein de mon intérêt pour le corps, au départ, il y a le désir de comprendre pourquoi une scission corps-esprit agit au sein des cadres institutionnels éducationnels rencontrés. L'objet de ma recherche actuelle a logé en moi pendant plusieurs années, sous la forme d'un malaise ressenti plus ou moins fortement, selon les contextes. Il s'est développé, allant d'un irritant de départ à un quasi empêchement de travailler. Cette scission corps-esprit ressentie crée même un défi pour me voir moi-même, pour voir l'autre, en bref, pour reconnaître l'être humain dans toute sa richesse et son potentiel en contexte institutionnel complexe. Elle se veut l'origine de mon questionnement et de ma recherche pour intégrer davantage le *bodymind* dans les approches de formation.

3.1.2 Fondement de la relation au corps

Dans mon parcours (genèse du projet), le début du travail corporel constitue en la rencontre avec des approches créatives libres (théâtre, danse, musique, chant), qui viennent apporter un contrepoids aux activités physiques compétitives que je pratique alors. Avec les années, plusieurs de ces activités créatives prennent des tangentes somatiques. Ma rencontre avec les premières approches somatiques, ou des méthodes parentes, remonte au milieu des années 1990 (Roy Hart, Biodanza®, Spacial Dynamics©, méthode Padovan, méditation, yoga). Ces pratiques fondent mon processus d'apprentissage avec le corps. Mon étude de leurs effets, en cadre universitaire, débute en 2011. Elle permet d'approfondir ma posture réflexive au contact d'autres approches somatiques, celles-là appartenant directement au champ plus circonscrit de l'éducation somatique (Eddy, 2016, p. xvi) (Body-mind

Centering®, Contact Improvisation, Continuum, mouvement authentique, méthodes Alexander et Feldenkrais), tout en m'engageant dans une compréhension théorético-expérientielle du corps de l'enseignant. Je pratique encore aujourd'hui quelques-unes de ces approches: le Body-mind Centering®, le Continuum et le Roy Hart.

3.1.3 Pré-exploration: explicitation de l'expérience

En phénoménologie, le chercheur débute sa quête par une exploration préliminaire de l'expérience que lui révèle l'objet de sa recherche. Il plonge dans une relation intime prolongée avec son objet de recherche. Il tient ainsi compte de ses vérités propres et de ses perceptions, en se distanciant de ses préconceptions premières par une posture renouvelée. Ainsi, je débute le processus de recherche phénoménologique par une pré-exploration du phénomène (Deschamps, 1987) des expériences d'apprentissage de la corporéité, dans des contextes relationnels et environnementaux changeants (*Apprendre la conscience de la corporéité, pour moi, c'est …*). Au cours de formations que j'offre aux enseignants, je consigne en outre dans mon journal mes expériences d'accompagnement (*Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporéité, pour moi, c'est …*). Ces étapes préliminaires sont essentielles pour la duplication éventuelle de la recherche, mais ne constituent pas une partie de la collecte de données.

Les textes de cette pré-exploration phénoménologique servent d'inspiration pour la rédaction du cadre conceptuel de la thèse et, dans une moindre mesure, de la problématique. L'écriture des premiers chapitres de la thèse s'effectue en spirales itératives accompagnant mes expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité et d'accompagnement de cet apprentissage chez les enseignants. L'écriture phénoménologique porte sur toutes ces expériences. Le cadre auto-construit du sentir-agir-dire et les temporalités du réfléchir se retrouvent notamment dans mes expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité, telles que décrites dans différentes parties de ma pré-exploration phénoménologique (annexe F). Mes succès et mes

difficultés à sentir mon corps sont aussi décrites, sans oublier la délicate transition entre le sentir et le dire (l'écrire). J'utilise aussi le contenu de la pré-exploration phénoménologique pour construire les outils pédagogiques qui guident les ateliers somatiques de groupe et mon accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité dans divers groupes de formation d'enseignants. Ce travail éclaire, en outre, ma propre compréhension expérientielle des parcours des participantes à la recherche.

3.1.4 Écriture de la thèse: transfert de l'expérience

Dans le cadre de la pré-exploration phénoménologique de mon objet de recherche, j'adopte une posture autoréflexive. Je la maintiens dans tout le parcours de rédaction de la thèse, en rédigeant notamment mon propre journal de chercheuse, dans lequel je consigne des notes relatives à la conscience de la corporéité. Même en conservant un souci d'objectivité, l'ensemble de la thèse se veut teintée de ma subjectivité, des expériences de ma perception de mon propre corps et de mes apprentissages dans ma relation aux autres, dans le cadre d'activités de formatrice, de chercheuse et de ma vie quotidienne. Émergeant de ce cheminement subjectif, l'écriture de la thèse s'insère dans une démarche méthodologique phénoménologique, telle que l'entend van Manen (2014, p. 357-374) :

> One develops a special relation to language, a reflective relation, which disturbs its taken-for-grantedness. In fact, it may happen that in the attempt to write, one loses one's very sense of language. And yet one must write. One is drawn to write. One writes. One has become *one* who writes. (p. 359)

L'écriture occupe par ailleurs une position importante et particulière dans mon projet. Elle s'attarde au défi de décrire le processus expérientiel direct de l'apprentissage de la conscience de la corporéité et de la conscience de la corporéité.

3.1.5 Positionnement de chercheuse

En tant que chercheuse, lors de ma collecte de données, j'occupe une position de tiers et d'accompagnante. Pour ce faire, c'est le parcours théorique et pratique (expérientiel) que j'effectue avec l'apprentissage de ma propre conscience de la corporéité qui constitue mon premier pôle d'ancrage et de qualification. Mon expérience d'enseignante et de formatrice complète cette expertise, doublée d'un regard de chercheuse. La présence de personnes m'accompagnant consiste, enfin, un double gage d'expertise (formation/réflexion, accompagnement doctoral, pratique et formation des/aux pratiques corporelles, collègues/pairs, etc.).

3.2 Ancrages phénoménologiques

La recherche est construite en s'ancrant phénoménologiquement (van Manen, 2014, 1997) sur un dispositif d'accompagnement en deux temps, destiné à permettre chez la participante:

1. la prise en compte de ses expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité.
2. la perception (et la réflexion sur les) des influences de son apprentissage de la conscience de la corporéité sur la cohérence interne-externe de sa pratique.

S'attardant à comprendre une expérience humaine, en retournant au sens de l'expérience elle-même, soit le vécu de cette expérience (le *Dasein*), je rappelle que la recherche phénoménologique travaille à proximité du tissu humain et social, par une démarche intersubjective. Plusieurs écoles et méthodes d'approche de sens existent au cours des époques, dont celle de Merleau-Ponty (1945), une phénoménologie de la corporéité du connaître le monde par son corps et ses actions incorporées. Se distinguant de la phénoménologie de Husserl, dans la lignée de Merleau-Ponty, sur le

continent européen, l'école d'Utrecht (ou l'école néerlandaise) s'intéresse à une phénoménologie qui prend sa source dans des disciplines et des courants professionnels, dont notamment en pédagogie les travaux fondateurs de Langeveld (1983). La psychologie phénoménologique américaine poursuit son développement en philosophie et en psychologie, par un courant méthodologique, celui de l'école de Duquesne (Giorgi, 1971). Les développements de ces deux écoles méthodologiques phénoménologiques inspirent van Manen (2014) dans l'élaboration de ses outils de phénoménologie de la pratique. Ainsi, la phénoménologie est sans conteste une philosophie, mais aussi une et des méthodes de recherche.

Ces méthodologies phénoménologiques, manières d'approcher un phénomène donné, cherchent toutes à comprendre l'expérience humaine dans sa dimension vécue, laquelle fait référence au retour à une dimension préréflexive, telle qu'elle se vit par l'être humain. La méthodologie phénoménologique est par essence conduite par: «a being swept up in a spell of wonder about phenomena as they appear, show, present, or give themselves to us» (p. 26). Van Manen poursuit la description de l'expérience par cette définition: «there is a sense of immediacy associated with experience. Experience is a kind of immediate awareness that is not (yet) aware of itself» (p. 225). La réflexion phénoménologique commence quand l'être humain tente de saisir de manière réflexive son expérience préréflexive (Merleau-Ponty, 1945). L'expérience vécue se veut point de départ et d'arrivée de la recherche phénoménologique. Van Manen (1997) précise son objectif :

> The aim of phenomenology is to transform lived experience into a textual expression of its essence - in such a way that the effect of the text is at once a reflexive re-living and a reflexive appropriation of something meaningful: a notion by which the reader is powerfully animated in his or her own lived experience. (p. 36)

Dans son manuel sur l'approche phénoménologique en recherche, dans la foulée des travaux de Giorgi (1971), Deschamps (1993) présente ses cinq fondements théoriques principaux, se portant tous et chacun garants de la validité de la recherche phénoménologique: le respect de la finalité du phénomène, en tant qu'*apparaître authentique*; la primauté du *lebenswelt*[68] et de l'*épochè* dans la manière d'aborder le phénomène exploré; la qualité descriptive du phénomène; le respect de l'expérience du phénomène vécu, selon l'expérience du sujet; et la reconnaissance de la structure typique (signification) de l'expérience du phénomène vécu.

3.2.1 Le phénomène d'apprendre la corporéité

J'engage la première partie de la recherche en poursuivant l'atteinte du premier objectif de recherche: identifier les composantes principales des expériences du processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité chez des enseignantes et formatrices du préscolaire et du primaire, dans le cadre d'un processus d'accompagnement individuel et de groupe élaboré, mis en œuvre et induit par la chercheuse. Pour ce faire, je tiens compte des développements méthodologiques phénoménologiques effectués par Giorgi et par Deschamps. Je m'appuie toutefois plus spécifiquement sur les travaux de van Manen (2014, 2007) qui s'inscrivent dans le champ de l'éducation. Il fait référence à une phénoménologie de la pratique; « a practice of living, as it grasps the world pathically » (2007, p. 20), puisque le *pathos* signifie ce que l'on éprouve.

3.2.2 Phénoménologie de la pratique

La phénoménologie de la pratique se penche sur la pratique des professionnels dans leurs champs d'activités respectifs. Elle s'intéresse à la pratique de la vie quotidienne. Van Manen (2014) décrit le développement et l'articulation d'une méthode

[68] Le *lebenswelt* fait référence à l'expérience vécue, fondement premier de tout ordre d'existence.

phénoménologique qui propose un sens à l'expérience vécue (*giving-meaning*), sur la base de processus d'écriture et de partage d'exemples concrets de cette expérience (p. 212). Il s'appuie sur une longue liste de prédécesseurs en précisant les possibles directions méthodologiques à emprunter pour le chercheur. Cette phénoménologie de la pratique nécessite une constante ouverture d'esprit de la part du chercheur.

> Phenomenology of practice is sensitive to the realization that life as we live and experience it is not only rational and logical, and thus in part transparent to reflection - it is also subtle, enigmatic, contradictory, mysterious, inexhaustible, and saturated with existential and transcendent meaning - that can only be accessed through poetic, aesthetic, and ethical means and languages. (p. 213)

Ceci permet d'étudier une corporéité dynamique (Sheets-Johnstone, 1999) : « a constructive dynamic phenomenology embedded in the complex experiences we had in learning to move oneself » (p. 224). Dans ce contexte, Van Manen (2007) précise toutefois combien il est difficile d'entrer en contact avec l'expérience (corporelle) : « this corporeal knowing [a kind of corporeal in-being: a preontological understanding of being] that inheres in our everyday practices is not something that can be easily made explicit by phenomenology either » (p. 18). Les outils qu'il propose (2014) permettent de maintenir les participants, et la chercheuse, en prise sur leur expérience de la conscience de la corporéité, en pratiquant une réduction expérientielle (*épochè*), basée sur une approche de la concrétude (p. 225) et une écriture de type expérientielle (p. 377).

3.3 Emprunts méthodologiques complémentaires

En appui à ces ancrages phénoménologiques, afin de saisir par divers biais le caractère corporel immédiat, j'emprunte un outil à la psycho-phénoménologie, l'entretien d'explicitation, et un autre outil au paradigme de l'énaction, plus spécifiquement du courant du *cours d'action*, l'entretien d'auto-confrontation simple et croisée par les

pairs par les traces matérielles de l'activité. J'utilise ces deux outils dans une perspective phénoménologique de la pratique, notamment pour ce qui est de l'auto-confrontation, en construisant les questions posées aux participantes en fonction de mes objectifs de recherche. J'explique plus loin en quoi ces outils complémentaires permettent de rencontrer mes objectifs de recherche, en précisant comment chacun approche l'expérience des participantes. Enfin, l'éducation somatique est aussi utile afin de fonder les expériences d'apprentissage dans des expériences somatiques directes, en ateliers. Je décris tout d'abord les courants méthodologiques dans lesquels tous ces outils s'insèrent (sections 3.3.1 et 3.3.2). Dans la section sur la collecte de données (3.6), je précise par la suite les manières dont j'utilise concrètement ces outils.

3.3.1 Psycho-phénoménologie

D'un modèle psycho-cognitiviste, Vermersch (2014) développe la méthodologie de recherche de l'entretien d'explicitation en psycho-phénoménologie. « La motivation principale qui à l'origine a présidé à son élaboration, [est de] pouvoir documenter la subjectivité dans sa dimension inobservable (mais accessible en première personne et seulement en première personne) » (2012, p. 392). En explicitation, le plan du vécu est distingué du plan du représenté. L'entretien d'explicitation permet de s'approcher au plus près de l'expérience réelle, en aidant la personne à retrouver le moment de son action par un guidage par autrui. Il l'accompagne à amener son vécu d'action sur le plan du représenté pour pouvoir en parler. Vermersch utilise le concept de *prise de conscience* (p. 193) où la conscience devient conscience de quelque chose, elle est conscience réfléchie (p. 168). Bien que l'entretien d'explicitation tente de s'approcher au plus près de l'expérience vécue, des limites demeurent toutefois dans la saisie possible de la conscience, en particulier dans sa dimension préréflexive.

3.3.2 Énaction et *cours d'action*

L'énaction étudie la rencontre de l'être humain avec son environnement, en tant qu'organisme vivant. Par son point de vue systémique, elle englobe toutes les dimensions de la corporéité, mieux que ne peut le saisir la seule phénoménologie, ou pour le moins de manière complémentaire. Le courant énactiviste le plus ancien (*early enactivism*), porté par Varela *et al.* (1993), a toutefois été influencé par la phénoménologie (Gallagher et Bower, 2014; Gallagher et Zahavi, 2012). Varela propose que: «notre cognition émerge de l'arrière-plan d'un monde qui s'étend au-delà de nous, mais qui ne peut être saisi hors de notre corporéité»; «l'organisme et l'environnement s'enveloppent et se dévoilent mutuellement dans la circularité fondamentale qui est la vie même» (p. 293). L'individu autonome régule ses interactions avec son environnement, à partir de son corps, dans une dynamique qui intègre les dimensions biologiques, psychologiques et phénoménologiques (Colombetti, 2014). La théorie de l'énaction place la médiation au centre du processus d'interaction entre les êtres humains et leur environnement.

Le programme de recherche empirique du *cours d'action* (Theureau, 2010) repose sur la théorie de l'énaction (le couplage structurel entre l'organisation interne de l'acteur et l'environnement), en parallèle d'une hypothèse de la conscience préréflexive (anticipation de l'action), croisée avec l'énaction (p. 290). L'activité individuelle et collective comme *montrable et racontable* et l'activité comme *donnant lieu à une conscience préréflexive* définissent toutes les deux l'objet théorique *cours d'action*. Puisqu'il est à priori impossible de connaître l'activité de l'extérieur, il faut créer les conditions pour que la personne puisse resituer son activité et en parler avec autrui en dehors du cadre de l'activité, en sachant que : « ce n'est pas le seul langage qui participe à cette expression de la conscience préréflexive, ou encore, c'est un langage à la fois situé et incarné, un langage de l'ensemble du corps en situation de l'acteur » (p. 291).

Parmi les quatre types d'outils de collecte de données identifiés par Theureau, je choisis de travailler avec l'entretien d'auto-confrontation simple et croisée (EA) portant sur les traces matérielles de l'activité, inspiré en partie des travaux de Vermersch. L'entretien d'auto-confrontation est utilisé aujourd'hui dans maintes recherches analysant l'activité des professionnels, dans le domaine de la clinique de l'activité, par exemple, où il puise ses origines (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000).

Pour Theureau, « l'auto-confrontation [...] s'appuie sur le produit de l'observation ou de l'enregistrement du comportement » (p. 299). Par un grain fin, elle permet de documenter des détails sensoriels ou émotionnels. À l'instar de quelques autres chercheurs, Roche et Gal-Petifaux (2012) utilisent la vidéo, parce qu'elle donne accès à un savoir sensible. La vidéo permet, pour l'enseignant et pour ses pairs, « une immersion sensorielle favorisant la transformation du vécu sensoriel en connaissances représentationnelles » (p. 95). L'enseignant procède ainsi à une analyse critique de son travail en salle de classe, qui va au-delà de ce qu'il pourrait documenter en passant par des outils strictement phénoménologiques. Le regard des pairs sur un moment d'enseignement filmé permet une immersion sensorielle dans l'expérience de l'autre enseignant, même si l'immersion demeure à la 3e personne et qu'elle se déroule postérieurement au moment de l'expérience. Roche et Gal-Petitfaux (2012) se situent dans une approche socio-constructiviste de la vidéo-formation qui postule que:

> La connaissance est construite par le sujet apprenant, et non transmise directement par le formateur ou par des supports médiatisés. [Elle met aussi] l'accent sur l'activité du sujet, au sens où l'apprentissage est un processus d'appropriation de la réalité, mais aussi des outils qui permettent d'appréhender cette réalité. (p. 100)

Puisque par ailleurs l'approche socio-constructiviste conçoit que l'individu construit du sens intra-psychiquement et socialement à la fois, l'apport des pairs, par l'aspect croisé de l'entretien, apporte une vision non-négligeable dans le processus de réflexion

du participant sur les influences de l'apprentissage de la conscience de la corporéité sur sa pratique.

3.4 Construction d'une méthodologie

Ainsi, phénoménologie, éducation somatique, psycho-phénoménologie et énaction deviennent des moyens complémentaires pour outiller mon processus de collecte de données, permettant un accès croisé à la conscience de la corporéité de l'enseignante, s'autocorrigeant en quelque sorte les uns les autres. C'est particulièrement par leur approche complémentaire de l'expérience, tant dans sa nature que par le moment de l'expérience ciblé, que je trouve heureux cet arrimage entre ces courants méthodologiques, permettant le déploiement d'une méthodologie phénoménologique enrichie. Chacune d'entre elles aborde l'expérience d'une manière qui lui est propre, tel que présenté au tableau suivant.

Tableau 3.1 Notions d'expérience

Méthodologie, théorie ou champ d'expérience	**Notion d'expérience**	**Moment de l'expérience**
Phénoménologie	L'expérience vécue	Le plus près possible de l'*ici et maintenant*[69]
Éducation somatique	L'expérience somatique dans sa dynamique expérientielle vécue	*L'ici et maintenant,* par l'ancrage direct dans le corps
Psycho-phénoménologie	La prise de conscience de l'action vécue, en tant qu'expérience	Le retour sur l'expérience
Cours d'action	L'observation de l'activité préréflexive (l'expérience) par le biais de traces filmées	Le retour sur l'expérience avec des traces de l'*ici et maintenant*

[69] Par *ici et maintenant*, je fais référence à ce que John Dewey appelle *l'immédiateté de l'expérience* (1929a).

La phénoménologie approche l'expérience telle qu'elle est vécue. En stimulant l'apprentissage de la corporéité par le biais d'ateliers somatiques, je propose d'apprivoiser cette expérience sur le plan somatique, oralement et à l'écrit. La corporéité dynamique est accessible que si j'offre aux participantes des possibilités d'entrer en résonance expérientielle avec leur corps en action, à l'aide des outils offerts par l'éducation somatique (section 3.6.1). L'entretien d'explicitation (psycho-phénoménologie) permet ensuite une prise de conscience de son action vécue par l'enseignante. L'entretien d'auto-confrontation simple et croisée (*cours d'action*) ajoute la collaboration des pairs dans un exercice d'observation sur l'activité préréflexive mettant en jeu des traces directes de l'activité.

La phénoménologie et l'éducation somatique portent sur l*'ici et maintenant* de l'expérience. La psycho-phénoménologie travaille à partir d'un retour sur l'expérience vécue, mais ne permet pas de revenir sur l'expérience à partir de traces réelles de l'*ici et maintenant* retransmises dans un moment postérieur à l'action, pas plus que la phénoménologie d'ailleurs. Seul le dispositif filmé permet d'inclure à ma recherche ce regard complémentaire sur l'expérience vécue.

3.4.1 La cohérence interne-externe de la pratique

En plus des outils phénoménologiques déjà mentionnés (par le biais des journaux), l'inclusion de l'EA simple et croisée par les traces matérielles de l'activité apporte le regard des pairs, par un dispositif filmé, sur le cours de l'action enseignante. Il permet l'atteinte du deuxième objectif de recherche: décrire les perceptions et les réflexions des enseignantes et des formatrices quant aux influences de leur apprentissage de la conscience de la corporéité sur la cohérence interne-externe de leur pratique. Avec ses pairs, l'enseignante tente de mieux connaître son activité. Les pairs enrichissent la compréhension, lors d'un moment postérieur à l'action, des aspects non-*conscientisés* de la pratique, voire ayant été dirigés sans intentionnalité. Il va sans dire que la

perception interne demeure le royaume de l'enseignante. Cette perception est accessible par les traces phénoménologiques de l'expérience d'apprentissage, tout comme par le regard - toujours phénoménologique - posé par l'enseignante sur les influences sur sa pratique. La cohérence interne-externe n'est pas induite en tant que concept, mais elle est dégagée de l'écriture phénoménologique (soit de la réflexion).

Je tiens compte du *cours d'action* située, tel que défini par Theureau (2010). Je porte une attention particulière par ailleurs à un *cours d'action* incarné corporellement, amenant la personne à situer les spécificités de son activité et l'ensemble de son activité à la fois. Je fais référence à la localisation et la globalisation de l'activité attachées, pour les besoins de la recherche, à la cohérence interne-externe (Korthagen, 2004), dans ses dimensions proprement situées et incarnées. Je parle d'une expérience située et incarnée de l'enseignante dans sa pratique, accessible phénoménologiquement et psycho-phénoménologiquement et rappelée à l'aide de l'EA.

3.5 Participantes à la recherche

Je travaille avec cinq enseignantes et formatrices en exercice, des niveaux préscolaire et primaire, qui constituent des participantes individuelles de la recherche, ainsi que des membres d'un groupe de pratique somatique, encadré par des ateliers somatiques. Chaque enseignante volontaire généraliste s'engage sur la durée d'une année scolaire (d'octobre 2016 à juin 2017), en tant que co-chercheuse (Deschamps, 1993), à explorer son expérience d'apprentissage de la conscience de la corporéité, en contexte de pratique enseignante. Elle observe par ailleurs le rôle joué par les élèves et ses pairs dans ce processus d'apprentissage, ainsi que les influences sur sa pratique. Des exercices de réflexion l'y accompagnent.

3.5.1 Critères de sélection et engagement

Les enseignantes sélectionnées sont titulaires d'une classe d'élèves au préscolaire ou au primaire et/ou sont amenées à agir comme formatrices d'enseignants ou de parents, afin d'avoir l'occasion d'*expériencier* directement dans le cadre de leur pratique les propositions émanant de leur apprentissage dans le groupe de pratique somatique. Ces enseignantes sont d'accord d'entrer dans l'expérience d'apprentissage de la conscience de la corporéité. Elles répondent à une liste de critères développés pour la recherche s'assurant de leur intérêt et de leur disponibilité. Je choisis des enseignantes en formation continue afin de poursuivre l'étude entamée en maîtrise en formation initiale, mais cette fois avec des enseignantes plus expérimentées. La participante :

1. est titulaire d'une classe d'élèves du préscolaire ou du primaire, enseigne en tant que spécialiste, ou conduit des activités de formation des enseignants, au cours de l'année scolaire 2016-2017. Par exemple, elle a été titulaire d'une classe dans les dernières années et occupe un poste de formatrice d'enseignants du préscolaire et du primaire (conseillère pédagogique).
2. détient une formation d'enseignante au préscolaire et primaire ou en adaptation scolaire.

La participante s'engage en étant disposée à :

3. faire l'expérience de et à réfléchir sur la perception de son corps et sa pratique enseignante (individuellement) et à s'engager dans le processus d'apprentissage collectif induit des ateliers somatiques de groupe.
4. contribuer au processus d'apprentissage d'autres enseignantes.
5. se rendre disponible pour les déplacements requis et la présence aux moments prévus jusqu'au terme de la recherche.

Le groupe inclut une diversité de parcours, d'expériences et de situations de pratique. Pour ce faire, je souhaite favoriser une diversité d'âges, d'années d'expériences, de conditions d'expériences dans la pratique enseignante (type d'élèves, de classe, d'écoles, de milieux socio-économiques), d'autres fonctions professionnelles occupées, des expériences de formation, avec la pratique réflexive et enfin, avec des pratiques corporelles en général. Ceci étant dit, toute enseignante en exercice participant à la recherche se trouve dans une posture d'expérience de l'apprentissage de la conscience de la corporéité qui ne peut qu'être valide pour ma recherche. Quant à moi, en tant que chercheuse, je m'engage à :

1. faciliter le processus d'apprentissage des participantes.
2. apporter le soutien nécessaire aux participantes, sous la forme d'un accompagnement individuel et collectif, dans la mesure de mes compétences.
3. proposer l'apport d'autres professionnels, si nécessaire.
4. respecter les règles de déontologie de la recherche.

3.5.2 Procédures de sélection

Je présente mon projet de recherche, au mois d'octobre 2016, dans le cadre d'un cours-année de formation continue à la maîtrise professionnelle en enseignement préscolaire et primaire, option portfolio professionnel, de l'*Université de Sherbrooke*, portant sur l'analyse de la pratique enseignante (PRO896). Certaines des étudiantes sont aussi inscrites au DESS de 2e cycle en enseignement préscolaire et primaire. Ces deux programmes de perfectionnement répondent aux besoins des personnes œuvrant dans les milieux scolaires : personnel enseignant, conseillers pédagogiques et différents spécialistes. Les étudiants y sont amenés à analyser leurs pratiques professionnelles et à développer une réflexion critique à l'égard de celles-ci, en produisant un portfolio de développement professionnel.

Le cours PRO896 est le deuxième d'une série de quatre cours offerts par le même professeur. Les vingt étudiantes ont débuté un processus de réflexion sur leur pratique à l'automne 2015 (cours 1, PRO895). En plus d'enseignantes, certaines des étudiantes de ce cours occupent des fonctions de conseillère pédagogique, d'enseignante au niveau secondaire et d'enseignante-suppléante. Entre temps, le groupe réduit son nombre à 17 enseignantes (changements de projets professionnels, maladies).

Les enseignantes intéressées à participer à la recherche reçoivent la liste complète des critères de participation et le détail des conditions pour l'engagement. Elles sont invitées à un premier entretien en novembre 2016. Pour la plupart d'entre elles, cet entretien a lieu dans leur école. A l'issue de cet entretien, leur participation au projet de recherche est mutuellement confirmée. Le choix des participantes ne se fait pas en fonction de leurs années d'expérience, mais le travail est engagé avec celles qui désirent contribuer. Une participante est d'abord enseignante, mais occupe aussi des fonctions de formatrice. Une participante occupe un poste de conseillère pédagogique, mais puisqu'elle possède plusieurs années d'expériences comme enseignante, elle correspond aux critères de sélection. Les autres étudiantes du cours de maîtrise/DESS choisissent de ne pas participer, parce qu'elles ne s'intéressent pas au projet ou qu'elles considèrent qu'il demande trop de temps supplémentaire pour elles, notamment pour la rédaction du journal.

L'ensemble du groupe du cours PRO896 est invité à participer aux trois premiers ateliers somatiques, qui sont offerts dans le cadre des activités du cours d'analyse de pratique, d'entente avec le professeur. Ce dernier conçoit que toutes ses étudiantes peuvent bénéficier d'un travail somatique pour éclairer l'analyse de leur pratique enseignante. Entre le deuxième et le troisième atelier, des étudiantes non-participantes à la recherche questionnent l'arrimage des ateliers somatiques avec leur cours d'analyse de pratique et demandent d'avoir le choix d'y participer. Ce choix leur est accordé par le professeur du cours. Ainsi, le troisième atelier demeure facultatif et les

étudiantes ne souhaitant pas participer se voient offrir un autre contenu de cours en remplacement. Seize étudiantes participent au premier atelier, neuf au deuxième atelier (samedi avant Noël, tempête de neige) et enfin, onze au troisième atelier. Le nombre de participantes varie en fonction de la présence des étudiantes. Les participantes à la recherche, dont la participation est déjà confirmée avant le début des ateliers, sont toutes présentes, sauf une exception (voir plus loin). Le quatrième atelier est offert exclusivement aux participantes à la recherche, puisqu'il constitue une révision des concepts et une préparation pour l'exercice d'EA qui sera fait par les participantes.

3.5.3 Participantes

Cinq enseignantes s'engagent dans la recherche et la poursuivent jusqu'à son terme: deux enseignantes expérimentées (avec entre 15 et 20 ans d'expérience) et trois enseignantes novices (avec moins de cinq ans d'expérience)[70]. Trois d'entre elles interviennent auprès d'élèves de niveau primaire (âgés de 6 à 12 ans), en 2e et 3e-4e années. Une enseignante travaille auprès d'élèves du niveau préscolaire[71], à la maternelle 5 ans. Enfin, la dernière participante occupe depuis peu (sa 2e année) un poste de conseillère pédagogique en mathématiques au primaire, après plusieurs années d'enseignement. Les participantes ne sont pas toutes domiciliées dans la région de Montréal, mais elles s'y déplacent pour assister à leurs cours et participer aux activités de la recherche. Le tableau 3.2 présente les profils des participantes et leurs contextes

[70] Les termes enseignantes expérimentées et enseignantes novices sont utilisés pour désigner les années d'expérience dans la profession enseignante. Ils n'évaluent pas le degré de maîtrise des compétences de ces enseignantes. Il s'avèrent que les enseignantes se retrouvent aussi dans deux groupes d'âge différents.

[71] Les enseignants du préscolaire ont leurs classes situées dans les mêmes locaux que ceux du primaire. Ils font partie du même ordre d'enseignement. Je tiens toutefois compte des différences de gestion corporelle entre les classes préscolaires et primaires lors de la collecte et de l'analyse de données, en questionnant la spatio-temporalité différemment, notamment.

d'enseignement. Elles apparaissent en ordre chronologique décroissant, en fonction de leurs années d'expérience dans l'enseignement.

Tableau 3.2. Participantes à la recherche

Participante	Âge et expérience (par ordre décroissant d'années d'expérience)	Contexte d'enseignement	Particularités
Marguerite	43 ans 20e année d'enseignement (préscolaire et 1ere année)	Préscolaire 5 ans, banlieue sud de Montréal	○ Relation quotidienne avec les parents dans le cadre du projet éducatif de l'école. ○ Trois enfants (adolescents et adulte)
Migona	41 ans 16 ans d'expérience en enseignement (tous les degrés), 2e année comme conseillère pédagogique (adaptation scolaire et mathématiques)	Région rurale, nord-est de Montréal	○ Occupe un poste de conseillère pédagogique au primaire (mathématiques) ○ Deux enfants
Isabelle	27 ans 5e année d'enseignement	2e année en banlieue sud-est favorisée de Montréal	Expérience (2 ans) en milieu multiethnique de *défavorisation* sur l'île de Montréal/3e année en banlieue
Camille	30 ans 4e année d'enseignement/2e année en classe régulière/1ere année multiniveaux	3e-4e année en banlieue sud-ouest de Montréal	Formation et expérience en adaptation scolaire
Caroline	28 ans 3e année d'enseignement	2e année, région rurale, école de village, nord-ouest de Montréal	Grossesse en cours de projet, retrait préventif à partir de mi-janvier 2017, poursuit la recherche avec une projet particulier

3.5.4 Entrée sur le terrain de recherche

L'entrée sur le terrain de recherche se fait de manière graduelle entre les mois d'octobre et de décembre 2016. Le tableau 3.6 de la fin de cette section présente les dates des différentes rencontres avec les participantes et le début de la recherche (le moment de l'entretien initial et de la signature du formulaire de consentement, annexe E) pour chacune des participantes. Le certificat éthique a été obtenu préalablement et figure à l'annexe D. Lors de la présentation du projet en octobre 2016, de premières participantes se portent volontaires (Marguerite, Caroline, puis Isabelle et Camille). Migona, volontaire aussi, n'est pas retenue au départ, car elle n'enseigne pas au primaire. La présence de Migona, enseignante d'expérience, paraît toutefois positive pour la dynamique du groupe. Lorsque je l'y invite, elle s'y intègre avec enthousiasme. Puisqu'elle participe à l'atelier du 26 novembre 2016 comme les autres et qu'elle tient son journal entre temps, son intégration se fait harmonieusement.

3.5.5 Adaptation aux profils particuliers

L'arrivée de Migona dans le projet en permet l'élargissement, du travail de l'enseignante à celui aussi de l'enseignante dans une fonction de formatrice (d'enseignants ou de parents). Marguerite choisit, dans la même foulée, de se concentrer sur l'analyse de ses activités de formatrice de parents, dans une dimension collaborative, une composante intrinsèque de son travail dans son école et, dans une moindre mesure, de l'accompagnement de stagiaires en enseignement.

Caroline tombe enceinte au cours du processus de recherche. Elle est mise en congé par son médecin (en retrait préventif) à la mi-janvier 2017. Afin de la maintenir son processus d'apprentissage, j'élabore avec elle un projet particulier lui permettant de poursuivre son implication dans la recherche, tout en tenant compte qu'elle n'est plus dans le cours de sa pratique enseignante.

3.6 Collecte de données

Le dispositif de la collecte de données est constitué de trois types de journaux, celui de la chercheuse, celui des participantes et le journal collectif des participantes, dans le cadre d'un forum de discussion sur l'environnement numérique Moodle. Il est encadré par deux types d'entretiens, au début et à la fin. Une offre d'ateliers somatiques en constitue le liant, en tant que processus d'accompagnement. Ainsi, le processus de collecte de données va de l'initiation du journal de la chercheuse (en continue tout au long de la recherche), à l'entretien initial des participantes, à l'offre d'ateliers somatiques, accompagnée par les journaux des participantes (en continue tout au long de la recherche). Tout cela est suivi de l'EA.

Je rencontre les participantes individuellement au début de la recherche, afin de préciser leurs attentes et confirmer leur engagement dans le projet. Je conduis un entretien phénoménologique individuel qui permet leur sélection et qui constitue à la fois un entretien de recherche balisant leur expérience de départ avec le corps. Les participantes sont ensuite invitées à quatre ateliers somatiques de groupe offerts aux dates suivantes: 26 novembre et 17 décembre 2016; 4 février et 25 mars 2017. Les journaux individuels (une entrée hebdomadaire minimale) documentent l'ensemble de la recherche. Le forum est utilisé pour permettre les échanges entre les participantes sur la pratique en ateliers somatiques et les expériences en salle de classe. Un calendrier pour les interventions (une question, partage d'expérience ou commentaire par semaine) est distribué aux participantes pour s'assurer de garder le forum «vivant» sur la durée de la recherche (de mi-janvier à mai 2017). L'EA, sur la base d'un moment d'enseignement filmé en classe, conclut le processus collectif de recherche (8 et 22 avril 2017). Le journal est pour sa part complété jusqu'au début du mois de juin 2017. Des échanges sur le forum se poursuivent jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Les outils de collecte de données prévus sont décrits en ordre chronologique d'utilisation au tableau 3.3 en fonction de leurs rattachements méthodologiques. Présentant une synthèse des objectifs visés par l'utilisation de chaque outil de collecte, il illustre la complémentarité des outils. Le tableau 3.8 de la fin de la section présente pour sa part le calendrier prévu pour la collecte et l'analyse de données. Les questions posées aux participants et les objectifs poursuivis sont présentés aux annexes A et B.

Tableau 3.3 Outils de collecte, rattachements méthodologiques et objectif

Outils de collecte	**Rattachements méthodologiques**	**Objectifs spécifiques poursuivis au regard de l'expérience vécue**
Journal de la chercheuse	Phénoménologie	○ Décrire ses observations sur l'apprentissage de la conscience de la corporéité des participantes. ○ Décrire son expérience d'enseignement de la conscience de la corporéité.
Entretien phénoménologique et d'explicitation	○ Phénoménologie ○ Psycho-phénoménologie	○ Décrire l'expérience somatique perçue de la conscience de la corporéité dans sa pratique (pré-ateliers). ○ Approfondir la description d'un moment particulier de son expérience.
Journaux des participantes et forum	○ Phénoménologie ○ Démarche collaborative (voir section 3.6.1)	○ Décrire son expérience d'apprentissage de la conscience de la corporéité. ○ Dialoguer sur son expérience combinant écriture expérientielle et analytique. ○ Partager son expérience d'apprentissage et s'enrichir des expériences partagées. ○ Décrire ensemble l'expérience «commune» d'apprentissage de la conscience de la corporéité.
Entretien d'auto-confrontation (EA) simple et croisée avec les pairs	○ Théorie du *cours d'action* (traces matérielles de l'activité) ○ Psycho-phénoménologie	○ Décrire sa pratique du point de vue de son expérience somatique (EA simple). ○ Approfondir sa compréhension de sa perception, par la réflexion, à l'aide des perceptions des pairs (EA croisée). ○ Réfléchir à la cohérence ou incohérence interne-externe de sa pratique.

3.6.1 Ateliers somatiques

À l'instar des autres étapes du processus, les ateliers somatiques constituent le cœur de la collecte de données, non pas en tant que procédé direct de collecte de données, mais comme lieu de développement de l'apprentissage des participantes, par le biais d'un processus d'accompagnement en groupe, stimulant indirectement les autres modes de collecte de données, comme les journaux et les EA.

> Comme le dit Marie-Christine Josso (1991), toute expérience vécue, même si elle a été très intense, n'est pas forcément formatrice. Il devient donc important en situation de formation expérientielle de se préoccuper de la création des conditions, non seulement pour faire vivre une expérience, si pertinente soit-elle, mais aussi de créer des conditions pour que les apprenants puissent l'observer, la reconnaître, la valider, la nommer, la symboliser, la réfléchir et l'intégrer dans leur vie, autant seul qu'en communauté apprenante. (Rugira, 2013, p. 222)

Face aux limites expérientielles somatiques de l'approche phénoménologique, le champ de l'éducation somatique est utile pour assurer que les participantes puissent partir d'une expérience vécue avec le corps dans leur exploration sur la conscience de la corporéité et les influences sur leur pratique enseignante. Je puise au sein de quelques approches somatiques et du mouvement (Body-mind centering®, Laban, mouvement authentique, Roy Hart theatre) pour développer des ateliers invitant à des expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité. Que la corporéité soit principalement *vécue* par la participante possède une importance épistémologique. Elle implique que je m'approche le plus près possible du vécu de la participante.

Je propose des exercices somatiques facilitant un *devenir conscient* chez la participante, davantage dans un souci de permettre cette ouverture, que dans celui de transmettre une approche selon les préceptes d'un formateur/enseignant ou d'un enseignement particulier. Les ateliers somatiques permettent aux participantes de se constituer, avec moi en tant que chercheuse, un langage partagé, afin de comprendre

ce que nous cherchons, de quoi nous parlons et comment nous le nommons. Cette compréhension commune se construit au cours des ateliers où des expériences variées sont proposées aux participantes. L'apprentissage de la conscience de la corporéité, documenté par la recherche, débute ainsi à un même moment dans le temps pour toutes les participantes, même si elles se trouvent à des étapes différentes de leur parcours sur le continuum de cet apprentissage. Stimulées en ateliers, elles s'engagent sur leur propre chemin d'apprentissage entre les ateliers.

Les ateliers somatiques constituent également le lieu où la dimension croisée du projet, la collaboration, prend naissance et se constitue. Le forum recueille les expériences individuelles, tout en favorisant le partage sur le vécu dans la salle de classe. Il permet par ailleurs la construction de la corporéité relationnelle du groupe, cette intersubjectivité, enrichissant par-là les apprentissages individuels. L'EA, dans sa dimension croisée, offre d'autres interactions possibles entre les pairs. Il permet également d'enrichir l'apprentissage de chacune. Finalement, le succès des ateliers somatiques, processus d'accompagnement, a peu d'importance pour la recherche, puisque c'est essentiellement l'expérience de chaque participante, au contact des exercices proposés et de ses pairs, qui est garante de la rencontre des objectifs. Voici un bref aperçu, au tableau 3.4, des objectifs poursuivis lors de chacun des quatre ateliers somatiques d'une demi-journée (trois heures) et des exercices somatiques proposés[72], en gradation. Ces exercices somatiques consistent en des moments de partage entre les participantes et des activités d'accompagnement individuel et de groupe.

[72] J'ai développé des ateliers somatiques semblables avec des enseignantes-stagiaires, dans le cadre de ma maîtrise. Depuis 2015, j'offre par ailleurs des ateliers de formation initiale et continue à des enseignants de divers contextes.

Tableau 3.4 Aperçu des ateliers somatiques

Atelier	Objectifs poursuivis	Exercices principaux
A1. 26 novembre 2016	1. S'initier à la perception de son corps. 2. Utiliser des outils d'auto-observation. 3. S'entraîner à une écriture sensible du point de vue corporel.	○ Exercices somatiques ○ Écriture somatique ○ Visualisation de pratique
A2. 17 décembre 2016	4. Varier les moyens de percevoir son corps. 5. Effectuer un retour sur sa pratique.	○ Exercices somatiques ○ Écriture somatique ○ Explicitation de pratique
A3. 4 février 2017	6. Approfondir le contact avec son corps. 7. Procéder à des *fragmentations* de son écriture somatique et sur sa pratique.	○ Exercices somatiques ○ Écriture somatique ○ Explicitation de pratique ○ Écriture sur la pratique ○ Partage en dyade
A4. 25 mars 2017	8. Réviser et intégrer les exercices somatiques des trois autres ateliers. 9. Partager oralement son vécu sensible avec ses pairs.	○ Exercices somatiques ○ Partage en groupe ○ Écriture en dyade sur la pratique

Pour l'élaboration de ces exercices, je m'appuie sur des principes directeurs fondateurs (communs à plusieurs approches somatiques[73]) et des stratégies d'enseignement spécifiques communes aux approches somatiques et d'analyse du mouvement déjà citées, permettant de varier les conditions de perception des ss et d'introduire des degrés de complexité de manière graduelle. Ces principes directeurs communs se retrouvent dans des exercices concernant la respiration, la posture, le tonus,

[73] Martha Eddy (2016) mentionne notamment les quatre principes généraux suivants trouvés dans toute approche somatique, toute génération confondue (elle les classe en trois différentes générations) : « Slowing down to feel (enhancing one's proprioceptive and kinesthetic sense including graviception); using breathe to find relaxation and ease of movement, on experiencing gravity (graviception) in the release of muscular and mental tensions; discovering three-dimensionnal space within and outside the body (visual-spatial-kinesthetic awareness); exploring new coordination of breath, movement and/or vocalization and thereby changes in movement habits, and potentially in self-image (brain-body connection) » (p. 133).

l'organisation du corps (dont les relations entre le centre et la périphérie du corps), l'organisation gravitaire, la relation somatique à l'autre, la relation somatique à l'espace et au temps, etc. J'y inclus des dynamiques rythmiques et de la musique et l'utilisation de la voix et des mots. Les principes directeurs soutenant chaque exercice, les outils de collecte de données utilisés et le mode d'accompagnement préconisé se trouvent dans des tableaux plus complets du déroulement de chacun des ateliers, en annexe G. Le journal (3.6.2, i) constitue l'outil de collecte de données principal. Le forum (3.6.2, ii) est introduit graduellement après le 2e atelier, au début du mois de janvier 2017.

i. Positionnement en éducation somatique

Le choix de présenter des exercices somatiques qui ne s'inspirent pas d'une seule approche somatique (Eddy, 2016), bien que de filiations épistémologiques et de pratiques reliées (Dewey, Alexander, Feldenkrais, Laban-Bartenieff, Bainbridge-Cohen; dans Eddy, 2016, p. xvi), est fondé sur les raisons suivantes :

- Les participantes aux ateliers sont à des niveaux très différents d'aisance dans la conscience de la corporéité. Par les ateliers, je souhaite permettre la participation de toutes, par des propositions simples et concrètes.
- Les ateliers s'arriment directement avec le contenu du cours dans lesquels ils s'insèrent. Ce cours porte sur l'analyse de la pratique enseignante. Les ateliers incluent des liens constants à la pratique enseignante, s'appuyant sur des ancrages théoriques. En ce sens, ils constituent une proposition originale.
- La combinaison d'exercices proposée se veut le prolongement d'une séquence construite en 2013 pour des enseignantes en formation initiale lors du projet de maîtrise. Il s'inscrit dans une continuité au point de vue de la recherche.
- Ma position de chercheuse requiert de la prudence quant à l'enchaînement des exercices proposés. Le choix des exercices à présenter aux participantes permet

> une panoplie d'expériences possibles. Ces propositions ne les engagent pas en profondeur, et ce volontairement, afin d'une part de permettre une initiation graduelle sur le temps relativement court à disposition, mais aussi, d'autre part, de ne pas engager un processus d'apprentissage, voire de transformation trop rapide et radicale, ne pouvant pas être soutenu, dans ce cadre formatif. Là n'étant de toute façon pas le but.

ii. Accompagnement

Le processus d'accompagnement de la recherche est élaboré, mis en œuvre et induit par la chercheuse[74]. Cet accompagnement permet l'atteinte du troisième objectif de recherche : comprendre comment accompagner la transformation de la pratique enseignante, en s'appuyant sur les apprentissages de la conscience de la corporéité. Les ateliers sont offerts par la chercheuse lors de moments de rencontre préfixés d'avance. Les participantes à la recherches sont présentes à toutes les rencontres, sauf Camille, qui est malade lors du deuxième atelier. Une rencontre individuelle pour Camille a lieu avec la chercheuse quelques semaines après le deuxième atelier pour lui permettre de comprendre ce qui s'y est passé et de reprendre le cours des activités de groupe. Il est entendu toutefois que le vécu expérientiel du deuxième atelier ne lui est pas accessible. La réflexion des quatre autres participantes évolue de manière plus linéaire dans l'entre-deux entre le deuxième et le troisième atelier (février 2017).

À la suite des ateliers, à la demande des participantes, un tableau-résumé des exercices somatiques proposés est envoyé afin qu'elles puissent s'y référer entre les rencontres, au besoin. Des échanges courriels de la chercheuse avec chacune des participantes ont lieu, à leur demande, dans la période de démarrage du travail avec le journal. Toutes

[74] En répondant aux besoins d'accompagnement des participantes aux moments où ils se présentent.

les participantes souhaitent valider la nature de leur engagement. Elles partagent toutes quelques pages de leur journal ou plus avec la chercheuse, dans la période comprise entre le début décembre 2016 et la fin janvier 2017. La chercheuse valide la qualité de leur partage et leur pose des questions permettant l'approfondissement du contact avec les ss (voir des traces des échanges courriels en annexe I, ainsi que le tableau 3.6 qui présente les moments et lieux de rencontre de la chercheuse avec chacune des participantes, en plus des moments de rencontres collectives).

En ce qui concerne l'accompagnement des participantes, le processus de recherche s'engage différemment de ce qui avait été prévu au départ. Toutes ressentent le besoin d'obtenir un guidage plus précis et individualisé que prévu, à des moments variés du parcours. Pour toutes, un accompagnement plus serré qu'initialement prévu est apporté au départ, jusqu'à ce que le premier contact avec les **ss** ait été perçu par la participante et validé par la chercheuse et que le journal soit bien engagé comme une pratique intégrée au quotidien. Pour certaines participantes (Camille et Caroline, notamment), l'accompagnement individualisé se poursuit sur une plus longue période. Marguerite, Migona et Isabelle souhaitent aussi recevoir des rétroactions spécifiques sur leur parcours dans la recherche à des moments spécifiques. L'accompagnement offert se développe de manière inductive et fluide. Il est personnalisé en fonction des besoins de chacune des participantes. Le rôle joué par la chercheuse varie en fonction de la relation entretenue avec chacune des participantes (âge, expérience, confiance en elle avec l'objet de la recherche, personnalité).

Sans ce soutien et cette présence à chacune de la part de la chercheuse, l'engagement et le maintien des participantes dans la recherche aurait sans doute pu été compromis. Je conclus assez rapidement dans le processus, que l'accompagnement, dans le champ de la somatique, a un rôle crucial à jouer pour sécuriser les personnes en apprentissage et leur permettre de continuer leur processus. La forme que prend cet accompagnement ne m'est toutefois pas connue lors de l'entrée dans la recherche, tant dans sa durée,

dans sa fréquence, que dans sa densité. À terme de la recherche, il semble tout naturel que les choses se soient passées ainsi, même si cet apport n'avait pas été prévu lors de la phase d'élaboration du processus de recherche. Le terme « induit » qui figure dans la deuxième question et le deuxième objectif de recherche reflète la portion de l'accompagnement qui a été offerte en cours de route, sans avoir été planifiée d'avance.

iii. Accompagnement par les pairs et intersubjectivité

De manière générale, lorsque le forum est lancé en ligne en janvier 2017, les besoins en accompagnement de la chercheuse diminuent. La présence et les questions et réponses des pairs prennent le relais sur l'accompagnement de la chercheuse. Peu à peu, les participantes soumettent aux pairs leurs questionnements, leurs difficultés et leurs réussites avec l'apprentissage de la conscience de la corporéité. Elles se répondent les unes aux autres. Se tissent des relations d'intersubjectivité, « uni[e]s par leur subjectivité réciproque » (Deschamps, 1993, p. 33), construites dans des interrelations mutuelles (Horton-Fraleigh, 2004). L'angoisse de départ se dissipe peu à peu chez la plupart des participantes, puis finalement chez toutes. Les douze autres enseignantes du groupe de maîtrise participent aussi aux ateliers somatiques, dans des mesures variables décrites à la section précédente. Par leur présence dans le champ d'apprentissage, dans sa dimension plus large, certaines d'entre elles jouent aussi le rôle d'accompagnement par les pairs auprès des 5 participantes à la recherche.

iv. Évolution des questions de recherche

Les questions et les objectifs de la recherche évoluent au cours de la période de la collecte de données. Au début du processus, ils n'incluent pas la présence d'un accompagnement, de la chercheuse comme des pairs. Comme cet apport devient important dans la recherche, les questions et les objectifs sont modifiés en conséquence

pour refléter la réalité du processus. Cette expérience nécessite un enrichissement ultérieur de la section sur l'accompagnement figurant au cadre conceptuel de la thèse.

3.6.2 Outils de collecte de donnée

Les ateliers somatiques stimulent l'apprentissage de la corporéité de l'enseignante. Quant aux outils utilisés pour la collecte de données, ils sont au nombre de quatre (journaux, pour l'écrit; et entretiens, pour l'oral): les journaux de la participante et de la chercheuse (i), le forum (ii), ainsi que l'entretien initial phénoménologique et d'explicitation (iii/iv) et l'entretien final d'auto-confrontation simple et croisée (v).

i. Journal

Les journaux (J) des participantes et de la chercheuse suivent les mêmes directives méthodologiques (Deschamps, 1993; Elbaz-Luwisch, 2010; van Manen, 2014, 1997). Ils portent d'abord sur le contenu des ateliers somatiques et sur les apprentissages de la conscience de la corporéité qui y sont effectués, puis sur les influences perçues sur la cohérence interne-externe de la pratique enseignante. Les questions ne sont pas abordées directement de cette manière avec les enseignantes, mais simplement par une prise d'ancrage concret avec la réalité de l'expérience de leur apprentissage de la conscience de la corporéité et de leur pratique. Lors de chaque atelier, un exercice d'écriture individuel est proposé, puis un exercice en dyade au dernier atelier, afin de préparer au dernier entretien. À la suite de chaque atelier, des questions pour l'écriture entre les ateliers sont suggérées aux participantes. Des directives pour le cadre de l'écriture sont aussi élaborées à titre de suggestions.

A la demande des participantes, dès le mois de décembre 2016, des échanges entre certaines participantes et la chercheuse sont engagés afin de préciser comment rédiger le journal et quoi y inclure. Pour chacune des participantes, des questions plus

spécifiques sont proposées pour l'approfondissement. Ces échanges débutent avant la mise sur pied du forum dans lequel les questions se fondent ensuite.

Mais comment amener l'enseignante à écrire sur son expérience (Saevi, 2013; van Manen, 2014, 2002), qui plus est sur son expérience somatique dans une dynamique phénoménologique sensible? Au cours de sa carrière, van Manen s'est intéressé à l'écriture phénoménologique. Dans son ouvrage de 2002, *Writing in the Dark*, il donne maints exemples concrets de processus d'approfondissement d'une écriture de type phénoménologique par différent étudiants et chercheurs. Ces exemples sont accompagnés des outils pédagogiques qui mènent à la qualité d'écriture recherchée. J'utilise, dans mon propre processus d'élaboration pédagogique, le type d'écriture appelée *Experiential Draft Writing* (2014, p. 377) qui porte attention à l'insertion de matériel écrit relevant de l'expérience vécue. Pour produire ce type de texte, van Manen suggère de poser la question suivante: *Quelle est mon expérience de ...?* Il propose aux participants de décrire des anecdotes, de raconter des histoires vécues, de donner des exemples, de s'attarder à des fragments, des images, des symboles, afin de s'approcher au plus près des traces de « concrete embodiments of the phenomenon being investigated » (p. 377). À partir de ces premières écritures, il retravaille graduellement le matériel expérientiel en l'approfondissant du point du vue du rapport au phénomène étudié. C'est ainsi que les participants arrivent à accéder à et à éventuellement saisir, dans leur écriture, ce que Saevi (2013) décrit comme :

> The openness to the unforeseeable uniqueness of the experience, the deconstructive attitude to phenomenological exploration, and the fundamental slowness an even passivity that characterizes the phenomenological writing process [that] requires an understanding of the world and the self as interconnected. The term passivity, from the Latin *passivus*, refers to the capability of feeling or suffering (derived from *pass*-,pp. stem of *pati*, to suffer as in passion). (p. 3)

J'utilise la méthode de van Manen pour organiser les séances d'écriture en groupe dans le cadre des ateliers somatiques et pour faire évoluer par étape les suggestions faites aux enseignantes pour leur journal, tant concernant l'attention à porter que le mode d'écriture à privilégier. Les suggestions peuvent prendre les formes suivantes: décrire l'expérience telle que vécue, en évitant les explications, les interprétations et les généralisations ; décrire l'expérience à partir d'un point de vue interne (le corps vécu); porter son attention sur un exemple en particulier, qui s'impose par son caractère vivant, sa force; rester simple, soit éviter les phrases et les terminologies complexes, etc. (1997, p. 64). Je propose aussi d'y ajouter des images, des illustrations, des métaphores ou des liens avec d'autres expériences que celles vécues en salle de classe.

Les journaux des participantes sont recueillis à mi-parcours de recherche, à deux reprises (4 février et 25 mars 2017) et à la fin du processus complet (mai/juin 2017). Pour ma part, je note mes observations sur le processus d'apprentissage des participantes, ainsi que sur mon expérience d'accompagnement de la conscience de la corporéité. Ces nouvelles entrées dans mon propre journal s'ajoutent à celles déjà rédigées dans le cadre de la pré-exploration phénoménologique.

ii. Forum de discussion

Le cadre collaboratif induit par les ateliers somatiques et la méthode de collaboration de l'EA permet de baliser les traces de l'intersubjectivité et de ses retombées sur l'apprentissage individuel des enseignantes. Le forum de discussion (FD) en constitue le cœur. A partir de la fin du mois de janvier et jusqu'à la fin du mois de mai 2017, chaque participante est invitée à s'engager dans la rédaction, à tour de rôle (van Manen, 1997, *collaborative inquiry and analysis*, p. 100); l'objectif étant de construire un texte, sous forme de questions, de commentaires, de partages; et de réponses, qui illustre et stimule l'apprentissage continu du groupe.

Le forum tient lieu d'une conversation (écrite) entre les enseignantes. J'y contribue aussi comme chercheuse, mais dans une moindre mesure. J'y suis davantage présente au début du processus lors de sa mise en route (janvier et février 2017), en gardant toujours à l'esprit que « whether formal or informal, what one seeks in a conversational relation with others is a common orientation to the notion or the phenomenon that one is studying » (p. 100).

Par ce dialogue écrit, je souhaite permettre l'apprentissage du groupe sur la conscience de la corporéité, dans sa dimension intersubjective. Les participantes sont ainsi encouragées à partager des expériences, à commenter les expériences des autres, dans une position de respect et de questionnement et ainsi, à faire évoluer la réflexion de chaque participante et du groupe en son entier. Le forum est matériellement logé sur un groupe conçu pour la recherche sur le support Moodle du cours de maîtrise/DESS. Il est enrichi par des propositions de lecture et des références. Des extraits de ces échanges sont reproduits en annexe H.

iii. Entretien phénoménologique

L'entretien phénoménologique (Deschamps, 1993) (*phenomenological interview*, van Manen, 2014, p. 314) situe le point de départ de chaque enseignante avec la corporéité. Il est centré sur l'expérience vécue de manière descriptive préréflexive, et non pas analytique. La description prend la forme d'histoires ou de descriptions narratives. L'entretien phénoménologique ne recueille pas de visions personnelles, d'opinions, de perspectives ou d'interprétations, ou alors, si la participante partage ses opinions, la chercheuse tente de la ramener au niveau d'un partage expérientiel.

Van Manen propose de considérer l'entretien comme une conversation. Pour atteindre le ton et le niveau de partage permettant cette conversation, les éléments situationnels de lieu et de moment-temps sont importants à considérer, ainsi que le positionnement

juste de la chercheuse. Expliquer clairement aux participantes la nature de l'entretien leur permet de mieux s'y préparer et de partager plus facilement leurs expériences.

iv. Entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation peut être combiné à l'entretien phénoménologique. Il consiste à amener les personnes à expliciter leur vécu d'action, dans une mobilisation attentionnelle, dans le but de mieux le comprendre et d'améliorer l'action. Maintenue en prise sur son vécu d'action, la personne accède à des couches fines du vécu. J'ai recours à la technique d'entretien d'explicitation apprise (en continue depuis 2013), qui s'appuie sur une série de relances et de questions spécifiques. Je conduis l'entretien d'explicitation à une étape particulière de l'entretien phénoménologique initial, là où un moment spécifié de l'expérience de la corporéité et ses influences sur la pratique enseignante est approfondi, afin d'aider la participante à mieux situer son expérience. Une trentaine de minutes lui sont consacrées. Je pose ensuite des questions spécifiques aux enseignantes, en leur envoyant la transcription de leur entretien au mois de décembre 2016. Ces questions stimulent la rédaction de la suite du journal.

v. Entretien d'auto-confrontation

L'entretien d'auto-confrontation simple et croisée (EA) sur les traces matérielles de l'activité (Theureau, 2010) fait suite aux expériences dans les ateliers somatiques. Il a lieu les samedis 8 avril ou 22 avril 2017 en présence de deux pairs (voir tableau 3.6, dernière ligne et annexe I pour les détails sur son déroulement). À la suite du visionnement d'extraits de séquences d'enseignement, il consiste en un moment

d'auto-confrontation simple (l'enseignante sur sa pratique filmée[75]) et un moment d'auto-confrontation croisée (avec les pairs).

Les traces matérielles de l'activité d'enseignement consistent en un moment d'enseignement filmé tenant compte de l'expérience corporelle. L'entretien permet à la participante de décrire son activité en incluant sa conscience préréflexive. Elle est amenée à *dé-situer* puis à *resituer* son activité en décalage temporel avec elle, en explicitant sa conscience préréflexive au moment de l'action, et non en analysant son activité. L'un des principes de l'entretien est la séparation entre l'expression de la conscience préréflexive et la prise de conscience (p.304). Il intègre aussi une composante collective, qualifiée d'activité *individuelle-sociale* (p.296), tenant compte des pairs dans la connaissance de l'activité, voire dans l'analyse ultérieure.

Je construis les modalités de l'EA simple et croisée en m'inspirant de Roche et Gal-Petitfaux (2012) qui tiennent compte de l'expérience corporelle des participants à leur recherche, en veillant tout d'abord à ce que l'observation du moment d'enseignement filmé porte bien sur l'activité de l'enseignant. Roche et Gal-Petitfaux donnent par ailleurs des indications qui permettent aux enseignants en formation de se maintenir en prise sur leur propre expérience corporelle en cours lors du visionnement de l'extrait et au cours de l'auto-confrontation croisée (p.105), et ce tant pour l'enseignant que pour ses pairs. Ils demandent aux pairs, par exemple « *à partir de la vidéo présentée, essayez de trouver les raisons qui ont pu amener x à agir ainsi?* » (Ibid.) La dimension collaborative de co-construction est ensuite suggérée, sous la forme de : « Une fois que vous avez observé individuellement, je voudrais que vous échangiez vraiment sur vos observations, vos analyses, vos propres expériences » (Ibid.). Dans leur dispositif, des étudiants en formation sont amenés à identifier leurs expériences corporelles lorsqu'ils

[75] Sauf pour Caroline qui présente un travail de réflexion original, auto-construit avec la chercheuse, donnant à voir sa pratique d'enseignement.

observent des situations d'enseignement qui ne sont pas les leurs, par une série de questions ciblées.

Mon contexte étant différent, je propose aux participantes de tenter de s'approprier leur propre expérience corporelle à partir de la séquence filmée. Je suggère aux pairs d'observer la séquence dans une posture d'empathie kinesthésique, telle qu'expérimentée dans les ateliers somatiques et au cours de l'année scolaire. Les questions de Korthagen revisitées (tableau 2.5) remplacent celles de Roche et Gal-Petifaux. Dans l'EA simple, la participante est amenée à décrire sa pratique du point de vue de son expérience somatique, telle qu'elle perçoit qu'elle l'a sentie en revoyant le moment se dérouler devant ses yeux. L'EA croisée lui permet de bénéficier du regard (observations), des perceptions et des réflexions de ses pairs, pour approfondir sa compréhension de ce moment de sa pratique. La combinaison de ces deux moments de l'EA, guidés par la chercheuse, peuvent amener à davantage percevoir ou à percevoir différemment des aspects de la cohérence interne-externe de sa pratique (Korthagen, 2004). Les questions posées pour stimuler la réflexion sont issues du modèle de l'oignon de Korthagen adapté (tableaux 2.4 et 2.5). Ces questions permettent d'engager la réflexion sur des niveaux interne et externe de la pratique et elles facilitent le regard sur la cohérence interne-externe de sa pratique. Une grille de travail est distribuée aux participantes, la même pour toutes, afin de faciliter la prise de notes sur les observations (annexe J).

Le déroulement des activités pour l'EA va comme suit, en six étapes :

1. Nous convenons du choix d'un moment d'enseignement à filmer (tableau 3.5).
2. L'enseignante filme le moment d'enseignement ou de formation choisi, sous la forme d'une leçon complète, en veillant à se capter elle-même à l'image en priorité, mais aussi les élèves ou les formés (parents ou enseignants). Pour

certaines des enseignantes, je suis présente et je filme le moment d'enseignement (à leur discrétion).

3. Deux pairs-enseignantes sont identifiées pour participer à l'EA de leur collègue. Elles sont invitées à participer selon des modalités définies et validées par écrit un mois avant les rencontres.
4. Des extraits du moment d'enseignement filmé sont choisis par l'enseignante et la chercheuse pour être présentés à l'EA (maximum de 15 minutes).
5. Un EA d'une durée de 75 minutes est conduit pour chacune des participantes, en présence de deux de ses pairs, sur la base des extraits choisis (deux visionnements[76] et un travail sur grille). Finalement, la participante répond aux questions suivantes: « Comment perçois-tu ta cohérence interne-externe dans ce moment d'enseignement, en te référant aux discussions que nous venons d'avoir et aux couches du modèle de Korthagen (sensations/intentions et actions)? »
6. Le micro-déroulement des séances, ainsi que les outils utilisés pour la conduite de l'EA, se trouvent en annexe I. Un exercice d'écriture conclut l'expérience de recherche, les dernières entrées du journal, ainsi que pour celles qui le désirent, du forum, au cours des mois d'avril et de mai 2017. Chaque participante revient sur son expérience en répondant, si elle le souhaite, aux trois questions suivantes. J'inclus ces questions dans la forme où elles ont été envoyées à toutes, par courriel et sur le forum, le 24 avril 2017 :

    - Qu'est-ce que j'ai appris au cours de ce processus de recherche? (Vous avez toutes déjà partagé oralement certains de vos apprentissages, alors je me permets de partir de cette question plutôt que de celle *Est-ce que j'ai appris?)*

[76] Pour Caroline, qui n'a pas de moment filmé, l'EA suit un protocole différent des autres (annexe L). Elle présente ses trois élèves et son travail pendant une quinzaine de minutes et elle remplit ensuite la grille (1e étape), ainsi que les pairs. Des extraits de ses tableaux auto-construits sur ses élèves sont ensuite présentés à toutes. À la suite de la lecture des informations contenues dans les tableaux, la 2e étape de la grille est remplie. L'EA se déroule par la suite de la même manière que pour les autres participantes.

Tableau 3.5 Moments d'enseignement ou de formation filmés

Participante	Moment filmé	Contexte d'enseignement/ formation	Projet dans le cours d'analyse de pratique	Présence de la chercheuse lors de la captation filmée
Marguerite	8 mars 2017, soir	Co-formation de parents, école primaire (dyslexie), deux groupes différents (une heure par groupe)	Accompagnement des parents	Je suis présente lors d'activités de classe avec les parents (21 mars 2017), mais pas lors de la formation filmée.
Migona	20 février 2017, matin	Formation d'enseignants, école primaire, banlieue est de Montréal, cinq enseignantes de la maternelle à la 2e année (didactique des mathématiques) (3 heures)	Formation/accom-pagnement des enseignants	√
Isabelle	21 mars 2017, après-midi, 2e année	Moment d'enseignement en Éducation citoyenne et religieuse (ECR) sur l'intelligence émotionnelle (une heure)	Enfants anxieux/ anxiété de performance	√
Camille	16 mars 2017, après-midi, 3e-4e années	Moment d'enseignement en français écriture, s'appuyant sur un ouvrage de littérature jeunesse (40 minutes)	Intégration de la littérature jeunesse dans l'enseignement	-
Caroline	Projet spécial dû au retrait préventif pour grossesse/ Pas de moment filmé	Réflexion « rétrospective » (automne 2016) sur l'évolution de la relation pédagogique avec trois élèves de sa classe de 2e année (E., N. et C.)	Intelligence émotionnelle	J'offre un accompagnement individuel sous formes de rencontres téléphoniques, en personne et par courriel.

- Souhaiterais-je poursuivre mes apprentissages et, dans ce cas, comment est-ce que je pense m'y prendre? Si non, pourquoi pas?
- Au-delà de ce qui a été partagé lors du dernier entretien, est-ce je perçois, ou non, une influence du travail dans le groupe de recherche sur ma cohérence interne-externe d'enseignante ou de formatrice (liens entre ce que je fais (manifestations) et ce en quoi je crois (moteurs))? Préciser.

La réception des réponses aux trois questions finales de la recherche clôt le processus de recherche, pour Caroline (le 1er mai 2017), pour Migona (le 10 mai 2017), pour Isabelle (le 18 mai 2017), pour Camille (le 22 mai 2017) et enfin, pour Marguerite (le 3 juin 2017). Les derniers échanges sur le forum sont insérés le 12 mai 2017. Les derniers travaux de réflexion pour le cours de maîtrise/DESS sont remis au mois de juin 2017 (voir la section 3.6.3).

3.6.3 Procédures de collecte de données

Les journaux sont consignés sous forme manuscrite ou électronique, au choix. Les grilles remplies lors des ateliers et de l'EA sont conservées sous leur forme originale. Tous les entretiens sont enregistrés et transcrits pour les besoins de l'analyse de données. En plus de la conduite des ateliers somatiques, et de nombreux échanges courriels, je me suis déplacée sur le terrain pour des rencontres avec les participantes, dans leurs écoles ou sur d'autres lieux de formation, aux moments présentés dans le tableau 3.6 de la page suivante.

Tableau 3.6 Rencontres avec les participantes

Moment de la collecte	Date et lieu	Participante
Entretiens initiaux	○ 3 novembre 2016, USCL ○ 7 novembre 2016, école ○ 7 novembre 2016, école ○ 11 novembre 2016, école ○ 16 et 17 décembre 2016, v/c et USCL	Isabelle Marguerite Camille Caroline Migona
Rencontres complémentaires	○ 13 janvier 2017, école ○ 13 janvier 2017, téléphone ○ 20 février 2017, école (lieu de la formation) ○ 22 février 2017, téléphone ○ 7-20 mars 2017, accompagnement courriels/échanges ○ 21 mars 2017, école pour activités de classe enseignante/parents et élèves et rencontre individuelle ○ 29 mars 2017, téléphone ○ 13 avril 2017, téléphone	Camille 1 Caroline 1 Migona Caroline 2 Caroline 3 Marguerite Camille 2/pré-entretien Caroline 4/pré-entretien
Présence aux moments filmés	○ 20 février 2017, formation ○ 21 mars 2017, école	Migona Isabelle
EAs	○ 8 avril 2017 (matin), USCL ○ 8 avril 2017 (après-midi), USCL ○ 22 avril 2017 (matin), USCL	**Camille, Migona** et Marguerite **Isabelle, Marguerite** et Migona **Caroline**, Camille et Isabelle

Enfin, pour m'assurer de bien tenir compte du processus d'apprentissage des participantes dans le contexte du parcours de leurs cours universitaires, je consulte les trois travaux produits dans le cadre du cours PRO895 (*Construction de son portfolio professionnel*, automne-hiver 2015-2016), ainsi que les deux travaux du cours PRO896 (*Analyse de la pratique enseignante*, automne-hiver 2016-2017), dans lequel les ateliers s'insèrent. Le travail du cours PRO896 intègre une analyse à la suite de l'EA

conduit dans le cadre de la recherche. Un troisième cours de la série de quatre cours de la maîtrise/DESS (895-896-897 et 898), PRO897 *Portfolio et identité professionnelle*, est offert à la suite de ces deux premiers cours, aux mêmes étudiantes, à l'automne-hiver 2017-2018. Le quatrième cours, PRO898, consiste en un projet de communication orale et écrite lié au développement du portfolio. Je tiens ainsi compte des travaux des participantes sur une période de 18 mois, de décembre 2015 à juin 2017. L'annexe 13 présente la liste les documents consultés pour chacune des participantes.

3.7 Analyse de données

L'analyse de données phénoménologique vise à remonter du vécu aux concepts (Giorgi, 2009) pour, dans mon cas :

1. Identifier les composantes principales des expériences du processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité chez l'enseignante ou la formatrice,
2. Décrire les perceptions et les réflexions de l'enseignante ou de la formatrice quant aux influences de son apprentissage de la conscience de la corporéité sur la cohérence interne-externe de sa pratique.

Van Manen (1997) détaille le processus de recherche phénoménologique en six activités de recherche (p.30-34) à partir desquelles j'approche le phénomène (étapes 1 et 2) et j'analyse le contenu des narrations d'expériences décrites dans les journaux de bord et les verbatims d'entretiens, par le biais de l'écriture travaillée (étapes 3 à 6).

1. Turning to the nature of lived experience.
2. Investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it.
3. Reflecting on essential themes which characterize the phenomenon.
4. Writing and rewriting.
5. Maintaining a strong and oriented relation to the phenomenon.
6. Balancing the research context by considering the parts and whole.

Les deux premières étapes du processus sont décrites dans les sections précédentes. Elles concernent le choix d'une question phénoménologique profonde et puissante, puis la conduite d'une pré-exploration phénoménologique par la chercheuse. L'investigation du phénomène de l'expérience d'apprentissage de la conscience de la corporéité se poursuit ensuite avec les participantes qui partagent et écrivent leurs perceptions sur l'expérience d'apprentissage vécue. Dans les sections qui suivent, je décris les étapes 3 à 6 se rapportant plus spécifiquement à l'analyse de données, de type thématique, par le biais de l'écriture. Je mentionne aussi les étapes servant à l'approche du phénomène (les étapes 1 et 2). L'annexe C présente, enfin, l'objet de l'analyse de données pour chaque outil de collecte de données.

3.7.1 Écriture phénoménologique

L'écriture est la quatrième étape explicite du processus. Elle est à la fois cette étape et le support pour l'ensemble des autres étapes. Pour pouvoir procéder à l'écriture phénoménologique (de chercheuse) et à l'analyse des données recueillies par le biais de cette écriture, quatre conditions s'imposent, sous la forme prise par le texte lui-même qui doit être: orienté, fort, riche et profond (van Manen, 1997, p.150-152). Plus spécifiquement, ces quatre conditions sous-tendent que le texte doit être: orienté sur les questions de recherche; fort dans sa structure; riche en termes descriptifs; et profond dans la manière de rendre compte de l'expérience. Pour l'orientation sur les questions de recherche, je vais au-delà des questions principales posées, en m'attardant aux questions spécifiques posées par outil de collecte (annexe C).

3.7.2 Préparation des données

Je procède tout d'abord à une préparation du matériel à analyser, en fonction du type de données (étapes 1, 2 et 3 du processus de van Manen). Dans toutes les données, j'identifie la description du vécu des participantes, données recherchées en

phénoménologie. Je sépare les données décrivant le vécu (données expérientielles, donnant accès aux perceptions) des données factuelles et/ou analytiques (donnant accès aux réflexions). Je conserve les données expérientielles, ainsi que les données analytiques; elles sont analysées séparément. Dans les descriptions de vécu, je sépare également les données qui concernent la pratique professionnelle de l'enseignante de celles qui concernent sa vie privée. Pour certaines participantes (Marguerite et Migona), j'effectue un regroupement plus fin des données en fonction des niveaux professionnels concernés (enseignante, formatrice, accompagnante). Pour chacune des participantes, je procède ensuite à la rédaction de la description de son profil, accompagnée d'une description du profil de ses données (quantité, qualité, forme, type, densité, etc.). Enfin, je parcours les documents où une intervention des pairs figure (forum et EA) et j'effectue une identification des données décrivant du vécu pouvant être utile pour l'analyse de chacune des participantes, même si partagé dans le cadre de l'EA d'un pair. J'intègre également les moments d'accompagnement que j'ai effectué comme chercheuse, ainsi que des moments de partage oral en ateliers (notes).

Dernière étape avant de passer au travail directement dans la matrice d'analyse, je lis les textes produits dans les cours PRO895 et PRO896. Je rédige un texte de cadrage pour chaque participante afin d'identifier le point de départ de sa réflexion sur sa pratique (automne 2015) et le point d'arrivée (été 2017). Les effets de la recherche sur la transformation de la participante se situent dans cette fourchette réflexive contextuelle.

3.7.3 Matrice d'analyse

La matrice d'analyse du tableau 3.7 sert de gabarit pour mon analyse (étapes 5 et 6 du processus de van Manen). Lorsque les données sont préparées, je procède à leur intégration dans la matrice d'analyse, en ordre chronologique temporel de partage, peu importe l'outil de collecte utilisé. Les catégories dégagées pour l'analyse sont issues

des deux questions de recherche. Pour la deuxième question de recherche portant sur la cohérence interne-externe, un travail de découpage de ses parties permet d'identifier dans le texte des traces de cohérence interne-externe, à l'aide des questions du tableau 2.5 auto-construit (modèle ALACT de Korthagen) et des définitions des six couches du modèle de l'oignon de Korthagen, sans que les termes n'aient été spécifiquement identifiés par la participante. Des mots-clés (unités de signification) sont ensuite extraits des verbatims et sont intégrés à la matrice.

Je m'engage dans les étapes de préanalyse du corpus de données avec mon équipe de supervision lors de deux séances rapprochées, les 19 mai et 26 juin 2017. La première séance permet de dégager un regard d'ensemble sur le corpus de données complet. La deuxième séance sert à analyser en détails le matériel de Camille. Je procède ensuite à l'analyse détaillée du matériel par participante. Je termine ce premier effort d'analyse par l'insertion d'informations, dans une dernière colonne de la matrice, sur les effets de l'accompagnement et de la dynamique du groupe. Elles sont issues des données elles-mêmes (journal de la chercheuse, FD et échanges oraux en atelier). Ceci mène à dresser des parallèles entre le processus d'apprentissage de chacune des participantes, l'accompagnement offert par la chercheuse et par les pairs et la transformation de chacune des participantes et du groupe en son entier, en tant que collectif d'apprentissage. Enfin, dans une dernière étape d'analyse, je regroupe les sous-titres des cinq textes phénoménologiques dans un même tableau. Je regroupe les thèmes semblables dans des sous-sections (voir sous le tableau des sous-titres, annexe N), qui servent de base pour dégager les résultats d'ensemble pour toutes les participantes.

Tableau 3.7 Matrice d'analyse de données

Catégories pour l'analyse	**Marguerite**	**Migona**	**Isabelle**	**Camille**	**Caroline**	**Le groupe**
Contexte	Formation		Enseignement		Hors pratique	Accompa-gnement ○ Chercheuse ○ Pairs
Expérience	Enseignantes expérimentées		Enseignantes novices			
Question de recherche 1: Quelles expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité vivent des enseignantes et formatrices du préscolaire et du primaire, dans le cadre d'un processus d'accompagnement individuel et de groupe élaboré, induit et mis en œuvre par la chercheuse?						
Question de recherche 2: Comment perçoivent-elles et expriment-elles dans leur réflexion les influences de leurs apprentissages de la conscience de la corporéité sur la cohérence interne-externe de leur pratique?						
Réponses aux questions du modèle ALACT revisitées : Tableau 2.5 auto-construit						
Liens modèle de l'oignon sur la cohérence interne-externe						

3.7.4 Outils d'analyse

Puisque je souhaite tout d'abord identifier les composantes principales des expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité, l'analyse de données phénoménologique à orientation thématique convient à mon processus. Elle permet de trouver et de retrouver dans les données les composantes principales des expériences, en procédant à une lecture générale, puis sélective et enfin, détaillée (van Manen, 2014, p. 319-322) du corpus de données. Cette lecture permet d'identifier des thèmes récurrents. La matrice d'analyse permet d'organiser les données; c'est la méthode d'analyse qui suit qui constitue le cœur de l'analyse. Van Manen propose des questions pour chacun des trois niveaux de lectures (voir le tableau 3.8 sur la méthode d'analyse):

1. Lecture Générale : « How can the eidetic, originary, or phenomenological meaning or main significance of the text as a whole be captured? » La lecture générale mène à la rédaction d'une phrase-résumé[77].
2. Lecture selective : « What statement⁄s or phrase⁄s seem particularly essential or revealing about the phenomenon or experience being described? » La lecture sélective permet d'identifier des passages du texte qui servent à la rédaction du texte phénoménologique.
3. Lecture détaillée : « What may this sentence or sentence cluster be seen to reveal about the phenomenon or experience being described? »

   3a. La lecture détaillée enrichit et approfondit ce qui est trouvé dans les deux premiers niveaux de lecture. Elle identifie les expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité et la description des influences sur la cohérence

[77] Dans le cadre de l'analyse de données, pour respecter la présence et l'articulation entre les deux questions de recherche, je prépare deux phrases-résumés par participante. Pour certaines participantes (Marguerite et Isabelle), considérant la quantité, la densité et la complexité des données et les multiples niveaux de lecture possibles, un texte résumé d'un paragraphe est rédigé au départ. Après toute l'analyse de données, pour chacune des participantes, il devient possible de répondre aux deux questions de recherche en une phrase chacune. Ces phrases figurent comme titres des textes phénoménologiques. Les deux phrases-résumés sont intégrées à la suite des textes phénoménologiques telles des réponses ux deux questions de recherche.

interne-externe de la pratique enseignante, telles que perçues et exprimées dans la réflexion des participantes.

3b. L'intégration de la description des influences sur la cohérence interne-externe de la pratique est ensuite effectuée par une mise en lien minutieuse entre le texte phénoménologique et les modèles adaptés de Korthagen. Pour cette partie de la recherche, les données émanent surtout de l'outil énactif de l'EA, bien que certaines participantes fassent référence à la cohérence interne-externe avant ce moment, sans doute inspirées par le travail dans leur cours de maîtrise/DESS et les réflexions écrites (sur grilles) dans les ateliers. La présentation des résultats tient compte de la particularité de cette section d'analyse, en intégrant des tableaux récapitulatifs à la suite des textes phénoménologiques, afin de bien faire ressortir les liens transversaux établis.

Pour procéder à ces identifications des thèmes récurrents, j'effectue une lecture de l'ensemble des verbatims (les entretiens) et des textes (J et FD) produits par chaque participante. J'effectue la première étape de la lecture (lecture générale) et j'y reviens après chaque nouvelle étape de lecture (lecture sélective et lecture détaillée), ainsi, qu'au besoin, après l'analyse des données de chaque nouvelle participante.

3.7.5 Méthode d'analyse

Le texte phénoménologique final est rédigé à partir des informations contenues dans le tableau 3.8 sur la méthode d'analyse, par participante. J'inclus un exemple d'une colonne complète du tableau de la méthode d'analyse remplie, pour Camille, en annexe K. L'exemple de Camille permet de suivre la cohérence du déroulement de l'analyse à partir de données préparées et séparées, en passant par la catégorisation du corpus (dans la matrice d'analyse, tableau 3.7), puis l'entrée dans les étapes de lecture successives (consignées dans le tableau pour la méthode d'analyse, tableau 3.8), la préparation du matériel-synthèse à présenter (les phrases de la lecture générale, enrichies des

moments-phares du processus de Camille, éclairées par des extraits de *verbatims*), pour terminer par la rédaction de son texte phénoménologique.

La pré-lecture permet de procéder à la préparation des données. La lecture générale s'effectue sur le corpus de données préparé. La lecture sélective enrichit la compréhension du corpus de données, en identifiant les passages du texte qui permettent de répondre aux questions de recherche. Enfin, la lecture détaillée s'effectue dans le but d'approfondir la compréhension des premiers niveaux de lecture, à partir des éléments de catégorisation déjà identifiés et des pistes posées lors du travail sur les deux premiers niveaux de lecture.

Tableau 3.8 Méthode d'analyse de données

Étape d'analyse	Marguerite	Migona	Isabelle	Camille	Caroline	Le groupe
1. Lecture générale des données «préparées» Rédaction de phrases résumés						
2. Lecture sélective Identification de passages des textes qui servent à la rédaction du texte phénoménologique						
3. Lecture détaillée Enrichissement et approfondissement des deux premiers niveaux de lecture						

3.7.6 Produit final

Dans un premier temps, je produis un texte phénoménologique pour chacune des participantes à la recherche (présentés aux sections 4.1 à 4.3). Ce texte phénoménologique est accompagné d'une mise en contexte factuelle. Les textes tiennent compte de l'expérience de la participante dans le groupe, incluant l'apport de la chercheuse sous forme d'accompagnement.

Ces textes constituent aussi une banque d'expériences dont les thèmes principaux sont résumés, dans un deuxième temps, dans des figures ou des schémas permettant de saisir l'ensemble du processus d'apprentissage et ses influences chez chaque participante et pour le groupe (tableaux 4.2 à 4.5). Le texte de la chercheuse nourrit cet exercice schématique qui prend soin de ne pas dénaturer, ni décorporéiser, l'expérience individuelle, tout autant que l'expérience collective. Ces résultats sont consignés dans les sections 4.4 à 4.6. Les entrées de ces sections suivent les grands principes phénoménologiques et énactifs. Elles ne sont toutefois pas rédigées en suivant les étapes de lecture de van Manen, mais en suivant la construction des modèles de Korthagen, enrichie au chapitre II.

3.8 Validité et désirabilité de la recherche

Afin d'assurer la validité de la recherche, je procède à la mise en place d'une analyse interne et externe de ses résultats. La triangulation des données est assurée par le truchement des divers moyens (les outils de collecte de données) permettant d'accéder à la phénoménologie des participantes à la recherche. Le journal individuel assure la cohérence du processus de documentation de l'expérience de chacune des participantes. Les outils à dimension collective (FD et EA, par le biais de la dynamique créée dans les ateliers somatiques) stimulent chaque participante à investir des zones moins familières de son expérience ou moins accessibles spontanément. L'interaction

de la chercheuse avec chacune des participantes individuellement au cours du processus de rédaction du journal, à leur demande, constitue aussi une stimulation allant en ce sens.

Les données de recherche représentent des expériences corporéisées. Elles n'ont pas de sens si elles sont prises hors du contexte qui permet leur partage, dans la perspective de la perception intime de la personne. L'analyse de données doit impérativement respecter cette qualité expérientielle de partage. L'utilisation des mots de la participante, ainsi qu'un effort important pour la reproduction fidèle du contexte dans l'écriture, se portent garant du respect de la nature des données. Mais l'exercice demeure périlleux et les étapes de validation (section 3.8.1) sont conduites avec le plus grand soin pour rattraper, si tel est le cas, les glissements de sens et les pertes de l'expérience directe de la corporéité dans les passages entre les différentes étapes de la collecte et de l'analyse.

3.8.1 Validité interne

Lorsque les textes phénoménologiques sont rédigés, chaque participante révise individuellement le texte se rapportant à son expérience et en valide le contenu en lien avec le souvenir de son expérience vécue, puisque le texte est transmis quelques mois après la fin de l'expérience en groupe, à l'automne 2017. Si l'une ou des parties du texte ne semble pas représenter l'expérience vécue dans la perception de l'enseignante, j'engage une discussion avec elle (Marguerite, Camille et Caroline). Tous les textes et les résultats de la recherche sont ensuite présentés aux participantes, tout d'abord en leur envoyant leur texte individuel pour relecture et avis les 23 et 24 octobre 2017 (toutes souhaitent lire leur texte), puis dans le cadre d'une rencontre de groupe le 8 novembre 2017 (en présentiel et en visioconférence). La participante, si elle le désire, lit des parties de son texte phénoménologique aux autres et nous discutons des variations de perceptions. Cette validation corporelle assure une présence des données

dans un espace corporéisé jusqu'à cette toute dernière étape. Quelques textes (mots utilisés pour Marguerite; différences de perception pour Caroline, dont l'une des plus grandes différences fait l'objet d'une note de bas de page à son texte) sont modifiés à la suite de ces validations.

3.8.2 Validité externe

Afin d'assurer la validité externe de la recherche phénoménologique, van Manen (2014, p.355-356) propose de considérer sept critères relevant tous de la question: *What depthful insights have been gained through this study?,* présentés au tableau suivant.

Tableau 3.9 Critères de validité de la recherche

Critères de validité	Questions posées
1. Heuristic questioning	Does the text … induce a sense of contemplative wonder?
2. Descriptive richness	… contain rich and recognizable experiential material?
3. Interpretative depth	… offer reflective insights that go beyond the taken-for-granted understandings of everyday life?
4. Distinctive rigor	… remain constantly guided by a self-critical question of distinct meaning of the phenomenon or event?
5.Strong and addressive meaning	… «speak» to and address our sense of embodied being?
6.Experiential awakening	… awaken prereflective or primal experience through vocative and presentative language?
7.Inceptual epiphany	Does the study offer us the possibility of deeper and original insight, and perhaps, an intuitive or inspirited grasp of the ethics and ethos of life commitments and practices?

La profondeur des résultats de la recherche est le premier garant de sa validité et ce sont les descriptions riches de l'expérience vécue qui la véhiculent: « Rich descriptions that explore the meaning structures beyond what is immediately experienced gain a dimension of depth » (p. 355). Je procède à une vérification continue du respect de ces critères au cours du processus de collecte. La qualité des textes produits est garante de

cette validité externe. Les ateliers somatiques et le suivi constant des participantes au cours de la recherche permettent d'encadrer les limites de la recherche et de guider les directions prises par les participantes et la profondeur du partage atteint.

3.8.3 Désirabilité

Enfin, la relation d'accompagnement construite et maintenue tout au long du projet de recherche entre la chercheuse, chaque participante et le groupe de participantes, ainsi qu'entre les pairs, a pu induire des résultats sensiblement différents que si cette relation n'avait pas existé de la sorte. Les attentes de la chercheuse (en termes de résultats de recherche) et le désir des participantes de lui plaire ont pu faire pression sur elles pour qu'elles produisent davantage de données témoignant de leur apprentissage. Il est entendu que la bonne ambiance qui règne et s'est développée dans le groupe a eu des effets positifs, en tous les cas, sur les résultats de la recherche. Les participantes ont pu, à certains moments, confondre la chercheuse dans ses rôles d'accompagnante-formatrice-chercheuse. Cet effet des multiples rôles assumés en même temps peut avoir influencé la désirabilité de la recherche.

3.9 Calendrier de collecte et d'analyse de données

Voici, enfin, le calendrier suivi (tableau 3.10) pour la conduite de toutes les étapes de la recherche :

Tableau 3.10 Calendrier de réalisation de la collecte et de l'analyse de données

Étapes du projet de recherche	Période de réalisation
Exploration pré-phénoménologique (chercheuse)	Dès l'été 2015
Certificat d'éthique	Été 2016 (obtention début octobre 2016)
Pré-sélection des participants	Octobre 2016
Entretiens phénoménologique et d'explicitation Sélection des participants	Novembre 2016
Ateliers somatiques	1/ 26 novembre 2016, 2/ 17 décembre 2016, 3/ 4 février 2017, 4/ 25 mars 2017
Entretiens d'auto-confrontation (EA) simple croisée avec les pairs	8 et 22 avril 2017, en trois groupes différents de pairs, précédé d'un enseignement filmé par participant (février et mars 2017, selon les cas)
Journaux de bord (participantes et chercheuse)	Sur toute l'année scolaire 2016-2017 (de novembre 2016 à mai/juin 2017)
Analyse de données	2017 (mai à octobre)
Validation des données	23 octobre au 8 novembre 2017
Produit final	1er trimestre 2018
Diffusion des résultats de la thèse	À partir du mois de février 2018 (communications) et de l'été 2018 (publications)

3.10 Pertinence sociale

Les résultats du travail de thèse s'orientent tant dans une visée scientifique que dans une visée socio-professionnelle. Dans une visée scientifique, ils permettent de mieux comprendre l'apprentissage de la conscience de la corporéité d'une enseignante, dans ses influences sur la cohérence interne-externe de sa pratique. L'avancement des connaissances, dans ce domaine de recherche encore peu exploré, ne fait pas de doute. Les textes phénoménologiques permettent de dresser la liste des principales expériences vécues par les participantes à la recherche et la chercheuse dans leur

apprentissage de la conscience de la corporéité. Ils effectuent par ailleurs des liens avec les influences sur la cohérence interne-externe, avec des éclairages peu visités par la recherche, tout comme par la formation-accompagnement.

Dans une visée socio-professionnelle, c'est l'accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité aux enseignants qui est enrichi des résultats de la thèse. Les outils pédagogiques utilisés pour stimuler l'apprentissage des participantes pourront être réutilisés dans des contextes de formation des enseignants. Le parcours des enseignantes de la recherche se trouve par ailleurs probablement déjà renouvelé par leur participation à la recherche. Elles pourront servir d'ambassadrices du travail sur la conscience de la corporéité. Les résultats de la thèse - tant le produit final sous forme de textes phénoménologiques, que les processus d'enseignement, d'accompagnement et d'apprentissage qui ont conduit à la rédaction du produit final - pourront être réinvestis dans de multiples contextes de formation initiale et continue des enseignants. La thèse sert par ailleurs - et dans des dimensions non négligeables - de support à la construction de l'expertise théoretico-expérientielle de la chercheuse et la formatrice-accompagnante dans le domaine de la conscience de la corporéité de l'enseignant. Elle est accompagnée d'un parcours d'apprentissage parallèle d'éducatrice par le mouvement en BMC®, qui vient compléter de multiples formations dans le domaine de l'éducation somatique et du mouvement suivies au fil de mon parcours (annexe Q).

3.11 Forces et limites de la recherche

Puisqu'elle s'attarde au corps, la recherche a tôt fait d'englober la complexité de l'expérience et du vécu humain, ce qui en constitue l'une de ses principales forces. L'étude de la conscience de la corporéité chez des professionnelles de l'enseignement, avec ce cadre conceptuel précis, transcende les scissions qui dans d'autres cadres s'opèrent plus directement. Il en résulte des moments «révélateurs» d'expériences profondes chez les participantes.

Bien que je mesure également plusieurs écueils inhérents à la posture assumée, je ne peux guère m'y soustraire. J'identifie donc les limites circonscrites suivantes :

- Dans la mesure du possible, je tiens compte des connaissances sur la conscience de la corporéité émanant du monde occidental, sans inclure de visions orientales, pouvant mener sur d'autres pistes, tant dans l'univers théorique que pratique.
- La difficile conciliation entre les sphères de la conceptualisation, nécessaire au processus de recherche, et de l'expérience, siège de la conscience de la corporéité, me rend attentive aux espaces changeants que j'occupe sur ce continuum. Je conçois qu'il y ait en réalité peu de réel décalage dans l'expérience de formation des *précept*s et des *concepts* chez l'être humain (Lakoff et Johnson, 1999, p. 37).
- Je travaille avec le matériel fourni par les enseignantes, en demeurant attentive à ne pas brusquer le partage (le passage du sentir au dire), respectant les limites de leur conscience (leur *devenir conscient*) et de leur disponibilité; et leur désir d'investiguer dans des profondeurs variables. En tant que chercheuse-formatrice-accompagnante, je souhaite respecter la fragile et intime présence de l'expérience des participantes, incluant mon expérience de chercheuse, tout en assurant, en même temps, la validité des résultats. Le caractère éphémère, changeant et intime du sentir constitue de plus une limite non-négligeable dont je tiens compte. En ce sens, une importante limite de cette recherche consiste à travailler avec les données qui sont disponibles aux participantes - et/ou à leurs pairs - ainsi que les données qu'elles veulent bien partager sous forme narrative (écrite et orale), dans la mesure où elles le sentent et où elles ont la disponibilité et le temps pour en rédiger des traces. Tout ce qui n'est pas partagé demeure bien évidemment dans une zone d'ombre de la recherche, des angles morts qui ne se donnent pas à voir. Le regard porté sur le parcours d'apprentissage de la participante s'en trouve biaisé. Le nombre d'outils de collecte utilisé permet toutefois de limiter ce biais.

- La qualité de l'accompagnement offert et de la relation développée (intersubjectivité) entre chaque participante et la chercheuse et entre les participantes peut mener à la production des données différentes que dans un cas où ces relations auraient été autres, dans un sens positif (qualité et richesse des données) comme dans un sens moins positif. Je le mentionne dans la section 3.8.3 sur la désirabilité de la recherche.

- La représentativité des participantes par rapport aux enseignants de niveau préscolaire et primaire ne peut être assurée. Le petit nombre d'enseignantes constituant l'échantillon n'y aide pas non plus. Le fait que les participantes soient engagées dans des études de maîtrise/DESS pour se perfectionner professionnellement fait probablement d'elles des candidates plus motivées que la moyenne envers leur travail, mais aussi dont les horaires sont plus chargées. Puisqu'elles se sont en plus engagées volontairement dans la recherche, je peux aussi supposer qu'elles ont un intérêt et possiblement des besoins en ce sens. Les textes d'encadrement présentant leur profil permettent au lecteur de mesurer le processus de chacune des participantes dans le cadre de la recherche uniquement. Mais puisque les cours de maîtrise/DESS se poursuivent en parallèle de la recherche, leur influence peut aussi avoir joué sur les résultats.

- En continuité avec mon projet de maîtrise, je maintiens la visée de ce projet doctoral à une dimension formatrice des enseignants. Dans un contexte de transformation de la pratique et en éducation somatique, la frontière formation-thérapie est toutefois ténue et je veille toutefois à conserver une *flexibilité situationnelle*. Un mécanisme de soutien pour les participantes est mis en place au besoin, bien que je n'aie pas à m'y référer. L'expertise d'autres professionnels de la relation d'aide ou de la thérapie aurait pu être proposée, en dehors du contexte de la recherche, s'il s'était avéré nécessaire (insertion au devis éthique).

- Le processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité, compréhension de sa pratique, influence de la cohérence interne-externe de sa pratique, transformation de sa pratique ne se solde certainement pas au terme de ce projet de recherche. Peut-être n'a-t-il, en fait, qu'à peine débuté, et n'a pas encore pu atteindre de phase de maturité? La courbe d'apprentissage de chacune des participantes avec la conscience de la corporéité varie temporellement, leur degré d'aisance et d'autonomie avec les outils proposés diffère aussi largement. Je demeure attentive au fait que le travail effectué puisse nécessiter, pour certaines, un appui allant au-delà du moment formel de la recherche et je veille à les conseiller en ce sens.
- Concernant les outils utilisés, je maintiens une saine distance critique quant à la validité et les effets escomptés d'une approche somatique par rapport à une autre sur le processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité et l'accompagnement des enseignantes. Mon parcours des vingt dernières années et mes propres qualités de formatrice-accompagnante sont suffisants pour assurer la qualité de la transmission, en tenant compte bien sûr du fait que je ne suis pas une spécialiste du mouvement ou de l'anatomie qui a consacré sa carrière à la compréhension expérientielle par le corps, mais bien une formatrice et une éducatrice qui cherche à comprendre le processus d'apprentissage somatique à partir de là où elle est humblement rendue. Mes propres limites à ce niveau constituent d'emblée une limite de la recherche. Il est entendu par ailleurs que la recherche phénoménologique place l'enseignante en tant qu'experte de son expérience et de son processus d'apprentissage, au sein de la recherche. Certaines participantes peuvent comprendre et apprendre au-delà de ce qui leur est formellement transmis; elles peuvent elles-mêmes y accéder à partir de leur expérience. Il paraît donc plus juste de parler d'accompagnement que de formation.

Ces précautions prises, je peux maintenant engager la recherche. Les chapitres qui suivent présentent les résultats de la recherche, suivis d'une discussion.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cinq enseignantes et formatrices participent à la recherche sur la durée d'une année scolaire (2016-2017): Marguerite, Migona, Isabelle, Camille et Caroline. Chacune occupe une position unique dans la recherche, par son vécu et sa situation professionnelle. Elles s'engagent dans la recherche aux côtés de collègues qu'elles connaissent peu au départ et qu'elles ne choisissent pas. Elles en ressortent plus liées et fortes ensemble: un groupe de partage professionnel s'étant créé au fil des mois. L'accompagnement de chacune des participantes est aussi varié, en termes de fréquence des échanges avec la chercheuse et du type de relation créée. Dans le processus de recherche, cet accompagnement s'avère essentiel, voire crucial chez certaines, pour assurer la suite de la participation. Dans certains cas, l'accompagnement est offert par les pairs, dans le cadre des ateliers somatiques, les EA et sur le forum.

Dans le chapitre qui suit, je m'attarde, dans un premier temps, à décrire le profil de chaque participante et son parcours individuel dans la recherche, par le biais d'un texte phénoménologique, l'aboutissement du processus d'analyse. Afin de le rendre accessible au lecteur, des indications sur la nature des données de recherche recueillies, sur le point de départ et d'arrivée dans le cours de maîtrise/DESS[78] (travaux d'encadrement) sont présentés pour chaque participante, avant le texte lui-même.

[78] Le *Diplôme d'études supérieures de 2e cycle en éducation préscolaire et primaire* (DESS) est le nom officiel du programme de formation suivi par les participantes. Elles s'y réfèrent le plus souvent en utilisant l'appellation maîtrise ou maîtrise professionnelle (*verbatims*), puisque les cours suivis sont également comptabilisés pour l'obtention de la maîtrise professionnelle en enseignement - option portfolio professionnel.

Pour les textes phénoménologiques, je regroupe les enseignantes expérimentées en situations de formation (Marguerite et Migona) dans une première section (4.1); ensuite, les enseignantes novices en salle de classe (Isabelle et Camille) dans une autre section (4.2). Je présente enfin Caroline, seule, dans une dernière section (4.3), afin de refléter son cas particulier hors-pratique. Dans un deuxième temps, j'aborde la dynamique de groupe et le rôle joué par l'accompagnement dans les processus d'apprentissage individuels et de groupe (sections 4.4 et 4.5). Je termine le chapitre par une généralisation d'ensemble des résultats (section 4.6), en m'appuyant sur :

- les dimensions de la corporéité (4.6.1 à 4.6.3), pour répondre à la question de recherche 1.
- les outils auto-construits du cadre conceptuel, issus des travaux de Korthagen (références aux tableaux 2.3, 2.4 et 2.5) (4.6.4 et 4.6.5), pour répondre à la question de recherche 2.
- et enfin, par un regroupement original des données portant sur l'équilibre et la transformation (4.6.6) supportant l'atteinte de l'objectif 3.

4.1 Marguerite et Migona, enseignantes expérimentées

Marguerite et Migona, toutes deux dans la quarantaine, ont une vingtaine d'années d'expérience chacune en enseignement préscolaire et primaire. Elles sont également mamans d'enfants d'âge scolaire (des niveaux scolaires primaire, secondaire et collégial) et vivent dans des contextes familiaux reconstitués. Lors de l'entrée dans la recherche, elles font part de leur souhait de s'attarder, non pas à des situations d'enseignement, mais à des situations de formation. Elles s'intéressent à l'accompagnement d'adultes en situation professionnelle, leurs collègues plus jeunes notamment, mais aussi les parents de leurs élèves. La relation à l'institution éducative est aussi partie prenante de leur discours. Elle prend la forme d'une négociation avec les collègues et les supérieurs au sein du contexte socio-institutionnel, afin de faire

respecter leurs valeurs d'enseignantes et de formatrices, mais aussi de réflexions plus larges sur l'enseignement et sur l'éducation. Leurs parcours dans la recherche présentent certaines similitudes, notamment par l'analyse de formations d'adultes, mais aussi parce que, chez elles, un second niveau d'intégration professionnelle, par un changement de poste et/ou un désir d'intégration de nouveaux défis professionnels - pas encore complété - entre en jeu dans leur expérience et dans leur discours. Marguerite et Migona souhaitent valider leurs acquis professionnels tout en poursuivant leurs apprentissages en vue d'un développement professionnel. Je m'attarde maintenant à chacune d'elles séparément.

4.1.1 Marguerite, formation des parents en contexte de coéducation

Marguerite, 43 ans, enseigne depuis 20 ans dans une école de la banlieue de Montréal, dans une classe préscolaire. L'école de Marguerite vit plusieurs soubresauts au niveau de sa gestion au cours de l'année. Marguerite se questionne sur son appartenance à l'équipe-école et sur les choix faits par ses collègues et la direction de l'école. La classe de Marguerite, composée de 19 élèves, est exigeante. Elle accueille plusieurs enfants aux besoins spéciaux, avec des troubles de comportements et/ou d'apprentissage divers, pas toujours diagnostiqués. L'un de ses élèves devra même redoubler sa classe-maternelle dans une autre école, cas exceptionnel. Bien que Marguerite soit d'un naturel engagé, joyeux, positif et solide physiquement, elle se sent plus fatiguée qu'à l'habitude cette année, voire surmenée à certains moments. En parallèle de son enseignement, dans le cadre de ses cours à l'université (à la maîtrise, mais aussi dans le cadre d'un microprogramme en accompagnement professionnel), elle s'intéresse à l'accompagnement des parents et des stagiaires en enseignement. Elle a une stagiaire dans sa classe cette année.

i. Données

Marguerite s'engage dans la recherche avec enthousiasme et détermination, dès la présentation du projet. Elle participe avec le même engagement tout au long de l'année, malgré les hauts et les bas de sa vie professionnelle. Elle prépare un journal riche et dense avec une abondance de partage sur son vécu, relevant tant de sa sphère professionnelle - dans sa salle de classe, avec les parents et avec ses collègues et sa direction d'école - que privée (mère de deux adolescents et d'une jeune adulte, avec un conjoint autre que leur père). Le journal consiste en plusieurs entrées longues par semaine, parfois rédigées à plusieurs moments de la journée. Lorsque des exercices sont proposés dans les ateliers somatiques, Marguerite tente de se les approprier dans sa pratique et elle fait un retour quasi-systématique dans son journal à leur propos. L'organisation du journal de Marguerite est souvent débordante, «à l'image de ses pensées», explique-t-elle, et il contient de nombreuses données factuelles (descriptions des événements, parfois plusieurs fois dans la même journée avec des temporalités décalées et des événements juxtaposés), mais un fil rouge et une cohérence dans les écrits de type expérientiel est présent. L'identification des ss physiques et émotionnels est claire et précise (dans sa densité) presque sur toute la durée du journal, tout en procédant peu à peu à un approfondissement. Pour les ss physiques, Marguerite les nomme davantage qu'elle ne les décrit, par exemple « J'ai mal à la tête ». Le mal de tête, dans un sens très large, est toujours identifié de la même manière, parfois sur une échelle de densité de 1 à 5. Elle tente aussi de circonscrire les variations de liens entre ses ss, en particulier s'ils reviennent. Elle présente alors des « équations » du type a + b = c, dans un effort de synthèse à l'égard de ses pairs, sur le forum.

Marguerite utilise aussi son journal pour se parler à « elle-même », pour se laisser des traces de ses objectifs et de comment elle juge les avoir atteints. Ses commentaires sont la plupart du temps d'ordre analytique, mais incluent aussi parfois des données expérientielles. À partir du mois de mars 2017, Marguerite relit certaines de ses entrées

de journal et procède à une réécriture de certaines parties, en revisitant son expérience. Elle indique les étapes de ses réécritures en couleurs différentes. Je tiens compte de ces étapes de réécriture[79] qui, pour la plupart, permettent d'entrer dans une profondeur d'expérience jamais encore atteinte dans les entrées de journaux simples.

Marguerite assure aussi une présence constante sur le forum. Ses partages personnels d'enseignante expérimentée semblent très appréciés par ses pairs. Enfin, elle assiste à trois EA de ses pairs (Camille, Migona et Isabelle) lors de la journée du 8 avril 2017.

ii. Processus

Dès ses premiers travaux dans le cours de maîtrise, Marguerite porte déjà bien sa couleur d'enseignante. Voici ce qu'elle écrit :

> L'enfant se développe à son rythme, comme la plante. Rien ne sert de tirer dessus! Je considère que je suis là pour mettre en place des structures qui guideront l'enfant. Mes valeurs de bienveillance, de connaissance[80], d'autonomie et d'interdépendance font de moi un guide, un phare, un bon jardinier. (T2/an 1/mars 2016)

Elle précise par ailleurs, dans tous ces travaux, que le positivisme est une valeur essentielle pour elle. Elle compose très mal avec le défaitisme et les comportements de victime, chez les enfants comme chez les adultes. Pour elle, l'enfant se développe donc à son rythme, dans un contexte scolaire (et familial) qui favorise l'autonomie et les

[79] Les entrées de journaux ayant fait l'objet de réécriture (1e et 2e étapes, R1 et R2) sont indiquées dans les données analysées, mais leur mention ne figure pas dans les textes phénoménologiques.

[80] Marguerite donne une longue définition de sa valeur de «connaissance». Elle se réfère principalement à la transmission de savoirs - incluant les savoirs-être et les savoirs-faire, particulièrement important en contexte préscolaire - pertinents pour chaque enfant, dans un contexte de différenciation pédagogique.

choix, en mettant ses talents en valeur et en l'aidant dans tous les aspects de sa personnalité.

Les travaux de Marguerite sont débordants de commentaires, d'exemples et d'idées de projets à mettre en place. Dans un souci de synthèse et de clarté, elle arrive peu à peu à faire de l'ordre dans tout ce qui l'habite. Ceci la guide à faire davantage confiance aux compétences qu'elle a acquises avec l'expérience. La recherche plonge au cœur d'une année turbulente qui la pousse à mobiliser ses ressources pour se dépasser en tant qu'enseignante, mais également en tant que formatrice et en tant que membre d'une communauté scolaire. Au cœur de tous ses autres défis, son souhait d'accompagner les parents à être davantage présents pour le cheminement scolaire de leurs enfants demeure l'une de ses grandes préoccupations. Ses travaux de fin de 2e année de formation dénotent une plus grande aisance à organiser ses idées et à se reconnaître dans ses tâches professionnelles. Elle précise par ailleurs son choix professionnel de s'orienter vers des tâches en gestion scolaire et en formation (T3/an 2/juin 2017).

iii. Réponses aux questions de recherche

Le texte de Marguerite présente son chemin vers un positionnement professionnel renouvelé, par son rôle de leader dans son contexte scolaire. Marguerite prend conscience de ses limites et s'accepte davantage telle qu'elle est, ce qui lui permet de maintenir sa stabilité au cours d'une année difficile. Voici les réponses aux questions de recherche pour Marguerite:

Q1. Se voir et se regarder davantage telle qu'elle est en relation, avec un ancrage solide sur ses sensations associées au « positivisme », reconnues dans l'écriture.

Q2. L'affirmation de ses valeurs dans une situation scolaire et institutionnelle tendue, un processus de reconnaissance de ses compétences qui favorise son leadership.
(Un dépassement des défis par l'acceptation de sa vulnérabilité et de ses limites).

iv. Marguerite : Assumer son rôle de leadership par la stabilité

Des défis: de l'ouverture à sa vulnérabilité au questionnement sur sa compétence

Enseignante d'expérience, Marguerite traverse une année turbulente. Elle rencontre plusieurs défis dans ses engagements professionnels, l'appelant à se positionner et à changer ses perspectives et ses façons de faire, tant dans sa classe qu'au sein de son école. Trois garçons de sa classe (J., A. et H.) résistent à ses tentatives de trouver des solutions à leurs problèmes d'apprentissage et surtout, de comportements. Elle a du mal à entrer en relation avec J. et A. Elle réussit à «mettre des pratiques positives en place» pour eux au cours de l'année, mais H. ne réagit toujours pas à ses propositions. Marguerite nomme son découragement et son impuissance face à la situation de H., enfant «en souffrance» qu'elle n'arrive pas à comprendre, mais aussi qu'elle n'arrive pas à rejoindre. Elle aborde cette question dès notre première rencontre. Le parcours de H. brille par ailleurs par sa présence dans son journal. Marguerite respire, prend des pauses, imagine de nombreuses solutions et rien n'y fait. H. perturbe Marguerite. Elle se sent dépassée: « Les signaux envoyés sont complexes » (J/13 janvier 2017); « Entre lui et moi: rien. Rigide, lourd, saccadé, ne veut rien, n'accepte pas. Je ne sais pas si je suis capable de l'aider? » (GA3/4 février 2017). Marguerite est aussi préoccupée par les parents d'H., selon elle, nerveux et anxieux, et à raison. Bien qu'elle se sache bonne enseignante et bien en enseignement t: « Je suis bien lorsque j'enseigne. Ma connexion avec les enfants, je la sens » (EI/7 novembre 2016), son sentiment de compétence est affaibli par la situation: « J'ai la sensation que je n'ai pas d'outils pour l'aider [H.]. Mon sentiment de compétence en prend un coup » (J/16 mars 2017), ainsi que son sentiment de bien-être: « Mal de tête, nuits écourtées. Je ne me sens pas bien. Mes ss sont en alerte. » (J/23 janvier 2017)

En parallèle de la situation de classe, la direction de l'école, qui ne se stabilise pas depuis sept ans, amène son lot de perturbations dans le fonctionnement administratif

de l'école. La nouvelle directrice génère plusieurs insatisfactions chez le personnel enseignant qui prend position contre elle. Marguerite, dès le début des conflits, se sent en *porte-à-faux* avec ses collègues. Elle considère qu'il n'est pas positif pour elle d'aller contre le groupe. La situation institutionnelle ajoute au sentiment de malaise vécu dans la classe et se propage sur la vie à l'école, laquelle fonctionne sur des principes de collégialité. La situation institutionnelle préoccupe Marguerite et l'interroge sur sa capacité à vivre des situations de conflits. Elle expérimente également des situations conflictuelles avec une mère, ainsi qu'avec une amie-enseignante. Enfin, bien que dans une moindre mesure, Marguerite vit des changements dans sa vie personnelle. L'accumulation de ces demandes lui donne l'impression qu'elle a du mal à être positive et qu'elle ne réussit pas à trouver de solutions aux problèmes.

Un débordement sensoriel qui cohabite avec l'action

Les sensations de Marguerite sont nombreuses et parfois débordantes. L'insistance de ses ss ne limite toutefois pas ses actions dans la salle de classe et aussi surtout, sa recherche constante de solutions aux problèmes et aux défis vécus. Elle s'autorégule au quotidien. Elle met en place une série de mesures palliatives, en classe (respirations, pauses, délai de réponse, éloigner l'enfant difficile du groupe pour quelques minutes, demander l'aide de collègues) et en dehors de la salle de classe (détente, sport, congés, diminuer ou limiter ses tâches ménagères, demander de l'aide, se donner des objectifs), pour lui permettre de poursuivre son travail et de demeurer présente aux élèves malgré les pressions subies. Marguerite vit des moments de découragement, mais revient presque toujours dans son journal avec de nouvelles idées pour passer à l'action. Au début du mois de février 2017, la tension est forte pour elle; elle se dit très fatiguée et dans une position peu fréquentée, en instabilité, vulnérable (oral/A3/4 février 2017):

> Il y a deux semaines, j'étais épuisée (comme rarement). Tous mes **ss** étaient en alerte dès le matin. Mais le pire pour moi, c'est quand je vois les différents

> événements sous un angle très noirci, que je ne suis plus capable de trouver des solutions, si petites soient-elles, à des problèmes. (FD/18 février 2017)

Elle réussit toutefois à se reposer et à trouver les ressources pour éviter que la fatigue ne la paralyse, bien que les difficultés intenses se prolongent jusqu'en avril 2017. La fatigue revient de manière récurrente; mais Marguerite sait le plus souvent la gérer.

Être positive: un ancrage sensoriel dominant, gage du retour à la stabilité

Marguerite se considère comme une personne positive. Ses journaux en témoignent. Elle déplore toutefois avoir du mal à trouver le plaisir d'enseigner cette année: « Je suis inconfortable avec le fait que je n'écris pas beaucoup sur le bonheur d'être enseignante » (J/9 mars 2017). Cette année agitée l'oblige d'autant plus à porter attention à son état mental. Elle se donne comme objectif de «maintenir une énergie positive malgré la charge» (G/A2/17 décembre 2016). Ses efforts en ce sens sont constants. Ils deviennent même garants de sa prise de conscience d'elle-même au niveau sensoriel. Les ss sont classés dans des catégories: « Les ss sont associés à des émotions (positives ou négatives). Ils dirigent mes choix d'action. […] Le tout repose aussi probablement sur l'expérience et les connaissances » (FD/1er février 2017). Quand elle identifie des ss jugés positifs, Marguerite retrouve confiance pour avancer. Son débordement sensoriel se calme. Ses descriptions de son vécu deviennent plus posées et ordonnées. Par exemple, lorsqu'elle vit des réussites avec H., Marguerite s'arrête et en profite pour se féliciter: « J'ai un sentiment de fierté. Peut-être vais-je y arriver? » (J/10 janvier 2017); « J'ai réussi à toucher H., après huit mois de classe. Je le vois comme une petite réussite professionnelle. » (J/11 avril 2017)

À l'inverse, dès qu'elle vit une situation qui la préoccupe, ses maux de tête et de ventre reviennent. Elle tourne les idées et les solutions dans sa tête en boucles intenses. Elle cherche alors par tous les moyens à retourner dans une zone positive (espoir, joie, sentiment de pouvoir trouver des solutions), souvent aidée par les autres (ses élèves,

ses pairs de la recherche, ses enfants). Le groupe de recherche stabilise aussi son ancrage dans le positivisme : « Nous sommes positives. Comment faire pour regarder ceux qui ne sont pas positifs, pour cohabiter avec eux? » (J/22 mars 2017)

Une sortie de ses habitudes et de sa «zone de confort» pour mieux voir ses forces

Au cours de cette année drainante, « c'est épuisant d'être toujours en train de penser et de ne pas voir clair dans les solutions possibles » (J/28 janvier 2017), Marguerite est maintes fois poussée à sortir de sa zone de confort, dans la classe, à l'école avec ses collègues, mais aussi lors de moments de formation qu'elle offre aux parents de son école. Dans d'autres cas, c'est elle-même qui choisit de se donner des défis car elle souhaite passer à autre chose et évoluer professionnellement. Par exemple, lorsqu'offrant une formation à des collègues et à des parents, elle se sent inconfortable dans cette position: « J'ai l'impression que c'est intérieur et incontrôlable»; «Si j'avais-pu-tout-écrire-avec-des-traits-d'union-pour-bien-démontrer-que-je-l'ai-vécu-sans-sentir-de-pause,c'est-ce-que-j'aurais-fait! » (R/1er avril 2017) (G/A4/25 mars 2017).

Ces situations poussent Marguerite au dépassement. Marguerite reconnaît alors qu'elle devient nerveuse dans les situations où elle ne trouve pas de solutions rapidement, mais aussi et surtout, lorsqu'elle quitte sa compétence professionnelle d'enseignante :

> [À Migona, faisant référence à la formation mentionnée plus haut] Je te comprends parce que j'ai vécu quelque chose dernièrement qui était en dehors de ma zone de confort. C'est comme si tu n'as pas de points de repères, de mécanismes, tu sais *les affaires* que l'on a fait [*sic*] et que l'on ne sait plus qu'on a fait, comme enseignante. (EA de Migona/8 avril 2017)

Or ce sont ces moments qui aident Marguerite à pousser plus loin sa réflexion sur son devenir professionnel. Elle s'appuie sur ses forces qu'elle nomme et renomme dans ses

efforts de retour au positif: « Je me sens pleine d'énergie. J'ai une sensation de légèreté, je suis souriante, je me sens aimante et bienveillante. » (FD/20 février 2017)

La négociation des limites de son engagement professionnel

La situation globale de Marguerite, et en particulier les difficultés vécues avec H., la pousse peu à peu à reconnaître qu'elle n'a peut-être pas de solution pour lui, malgré sa culpabilité : « Je me sens coupable en pensant qu'H. n'est pas à sa place dans ma classe. Pour lui, je crois qu'une classe spéciale serait bien. Je sais que j'ai vraiment fait beaucoup et que cela ne fonctionne pas » (J/28 janvier 2017). Elle procède à des remises en question de ce qu'elle peut faire pour lui, elle demande de l'aide (au psychologue, à la psychoéducatrice, à la direction), elle navigue dans l'ambigüité, « Je me sens optimiste face aux différentes stratégies que j'ai mises en place ET je sens sur mes épaules et aussi dans mon estomac tout le poids de la non-réussite de certains enfants et donc de ma non-réussite à les aider efficacement » (J/29 novembre 2016). Ses difficultés momentanées lui font parfois remettre en doutes sa compétence : « Je ne sais pas ce que je pourrais mettre en place pour aider. Je suis découragée et déçue et je n'y arrive pas » (EI/7 novembre 2016); « Je ne sais parfois plus qui aider, j'ai l'impression que je n'aide véritablement personne » (J/18 mars 2017). Elle conclut qu'une situation plus saine en classe pour elle, comme pour ses élèves, nécessite que : « mon ego de prof qui réussit avec tous ses élèves [soit] mis de côté. » (J/30 mai 2017/QF)

L'importance de l'affirmation de ses valeurs dans une situation *tendue*

Au sein de l'école, au même moment, elle vit des tensions associées à son refus de se rallier *au chialage* de ses collègues envers la direction de l'école. Au cours des mois de la recherche, elle maintient une position constructive, même si elle voit aussi les torts de la direction et ses difficultés à comprendre le fonctionnement de cette école. Malgré le tiraillement entre la fidélité à ses collègues et son désir de contribuer positivement au règlement du conflit, Marguerite demeure engagée pour ses valeurs de respect et de tolérance. Elle maintient un regard positif envers la direction. Son

appréciation de ses collègues, et son appartenance à l'équipe-école, en prennent toutefois un coup. Elle peine à accepter de ne pas recevoir l'assentiment de ses collègues pour ses décisions dans ce conflit : « Ce n'est pas facile pour moi d'aller dans une autre direction que celle du groupe » (FD/25 avril 2017). Certains jours, ses collègues ne lui adressent même plus la parole. Marguerite reste dans sa classe, même quelques jours à la maison, avec une forte opposition aux décisions de collègues qui se sont notamment mobilisés dans des actions dont elle ne partage pas les motivations. Les moments suivant ce refus sont fondateurs pour Marguerite, qui se dit soulagée et en harmonie avec elle-même et fidèle à ses valeurs (son idéalisme). (J/4 mars 2017)

Peu à peu, elle met des mots sur ce qu'elle observe et elle vit. Elle distingue les actions du groupe d'enseignants, de ceux de la direction, de ce qu'elle croit juste d'adopter comme position. Ses décisions sont assumées et ont du sens pour elle. Elle reconnaît le travail de la directrice qui a aidé les parents d'H. à comprendre les propositions des professionnels (J/4 avril 2017); et elle entend que la directrice, lors d'une rencontre individuelle, l'invite à utiliser son leadership « positif » auprès des collègues (J/16 mars 2017). Elle reconnaît que son positionnement est juste pour elle et, qu'à un niveau institutionnel, il est positif dans le conflit qui l'oppose à ses collègues. Ceci l'amène à commencer à voir son implication et sa présence dans son milieu en cohérence avec ses valeurs, par exemple la responsabilité : « Comme adulte, si je fais le choix de me respecter et d'être contre une décision commune, j'en assume les conséquences, même celles que je n'avais pas imaginées, sans me dire j'aurais dû. » (J/30 mai 2017/QF)

L'écriture comme catalyseur du regard sur elle-même et sur son métier

L'écriture aide Marguerite à structurer sa pensée. L'exercice de réécriture qui est proposé lors de l'A4 du 25 mars 2017 lui plait particulièrement. Ses efforts de réécriture de ses dernières entrées de journaux apportent une profondeur de réflexion jamais encore atteinte dans les mois précédents: «Nous sommes en mode développement professionnel *constructif*, basé sur la volonté des participants et non l'obligation d'être

présent. Chercher à être plus informé, s'outiller, se questionner sur moi, ce sont pour moi [des qualités] essentielles d'une bonne enseignante» (J/20 avril 2017, à la suite de la rencontre du 8 avril 2017). La réécriture offre un outil d'ancrage dans son expérience, qui répond à un objectif exprimé en début de parcours, soit « prendre plus le temps pour vivre les événements après l'événement » (G/A1/26 novembre 2016). A mi-parcours, Marguerite partage : « L'écriture me fait du bien et je poursuivrai probablement dans le but de m'aider à réfléchir » (J/18 mars 2017). Lors de la séance du 22 avril 2017, elle partage que l'écriture est utile pour elle, qu'elle l'aide à se comprendre et à se structurer.

Effet-miroir avec Migona: l'introduction d'un discours méta-analytique

Plus elles identifient toutes les deux des défis semblables de reconnaissance de leurs compétences dans une nouvelle étape professionnelle[81], plus Marguerite se rapproche de sa collègue Migona. Elle interpelle Migona de plus en plus directement sur le forum et la mentionne dans son journal, en écrivant qu'elle pense à elle ou à ce qu'elle dit (J/4 avril 2017; JR/entre 12 et 20 avril 2017). Migona s'identifie aussi directement à Marguerite (EA/8 avril 2017). Marguerite joue un rôle stimulant et positif sur le forum; elle est la première à s'y engager et très souvent (sauf du 18 mars au 11 avril où elle disparaît, correspondant à cette période très tendue pour elle), elle débute des conversations de niveau métacognitif : « Comment aider des élèves et des familles en difficulté si nous avons-nous-mêmes de la difficulté à bien nous aider? » (FD/18 février 2017), qu'elle poursuit jusqu'à la fin de la recherche.

Fatigue et vie personnelle: demandes et ressourcement

Marguerite reconnaît très souvent qu'elle est fatiguée et que les demandes de cette année lui font vivre un débordement auquel ses ressources intérieures et son réseau personnel et professionnel ne permettent pas de répondre adéquatement. Elle a

[81] Pour Migona, officiellement; alors que pour Marguerite *plus officieusement.*

l'habitude de régler les problèmes elle-même et *d'assumer*. Elle en vient même à se demander si c'est sa difficulté à retrouver le positivisme qui crée les difficultés dans son environnement. Son métadiscours s'approfondit en conséquence :

> Les réflexions des dernières semaines m'ont amenée sur des questionnements qui débordent ma salle de classe: *Qu'est-ce qui est important? Comment je pourrais maintenir un espace de vie équilibré? Est-ce que je pourrais faire différemment?* (J/13 février 2017)
>
> Quel est l'impact de ma fatigue sur les élèves? Quotidiennement, je pense que ce sont eux qui bénéficient de mon énergie. Ce sont les autres personnes autour de moi qui en souffrent le plus. (J/1er avril 2017)

Marguerite commence à demander de l'aide et elle partage le soulagement que cela lui apporte. Elle varie également les activités qui peuvent, selon elle, favoriser sa détente et son ressourcement. Les activités à l'université et la lecture de textes font partie de ce temps de ressourcement qu'elle apprécie.

Une posture professionnelle renforcée

Marguerite reconnaît déjà sa compétence au début du projet et elle la nomme. Les difficultés vécues l'amènent toutefois à la perdre de vue de manière cyclique. Les retours au mode positif la poussent à renommer ses compétences dans son journal. Bien que déjà stable, dans un style personnel efficace et assumée, sa position professionnelle s'en trouve déstabilisée, puis restabilisée. Elle trouve des solutions pour faire face aux défis avec ses élèves, les parents, ses collègues, etc. Dans certains cas, elle accepte aussi de ne pas trouver de solutions, de s'en remettre à d'autres ou de tolérer le non-résolu, ce qu'elle considère être une posture relativement nouvelle pour elle. Une fois qu'elle la reconnaît, sa position professionnelle gagne en stabilité. Sa vision d'elle-même en tant qu'enseignante, mais aussi en tant que professionnelle dans le réseau de l'éducation, se modifie au cours de cette année; elle gagne en profondeur et en

amplitude. Marguerite comprend qu'elle peut jouer un rôle plus systémique. Peu importe les positions prises, son leadership dans l'école est reconnu et apprécié. La qualité de son engagement, perdue de vue à travers toutes les demandes, retrouve alors une connotation positive pour elle.

Conflits de valeurs et positionnement institutionnel, l'engagement dans une transformation professionnelle

Marguerite vit plusieurs conflits de valeurs au cours des mois de la recherche: en relation avec la situation de son élève H. qu'elle perçoit pendant un moment devoir «abandonner», en acceptant qu'il ne peut pas être intégré dans sa classe, alors qu'elle valorise l'intégration pour tous, en particulier en classe maternelle (J/28 janvier 2017); en conflit avec les compétences que le MEES lui demande d'évaluer, notamment celle « d'affirmer sa personnalité » pour un enfant du préscolaire, alors qu'elle souhaite travailler à l'accompagner là où il est; en conflit avec l'obligation de prendre position en fonction de compétences précises dans les bulletins, alors qu'elle souhaite « dire la vérité mais avec bienveillance » (J/2 mars 2017); en conflit avec la position prise par ses collègues envers la nouvelle direction de l'école (J/8 et 18 mars 2017), mais encore. C'est justement grâce à cela que Marguerite ressort de l'expérience de la recherche et de son année avec une vision renforcée sur ses compétences d'enseignante. Chaque positionnement professionnel qui la pousse à faire des choix, négocier ses limites, mettre en place des interventions, et toute la réflexion qui l'entoure, l'amène à se reconnaître là où elle se trouve dans son cheminement professionnel. Au terme de la recherche, voici ce que Marguerite partage sur son chemin professionnel :

> Je peux dire que j'aime ce que je suis comme enseignante, avec mes forces et mes défis. […] La recherche m'a permis de regarder en moi et autour de moi: *Quelle est ma couleur? Est-ce que j'aime cette couleur? Est-ce que cette couleur a un impact positif sur le monde qui m'entoure?* […] J'ai fait un long bout de chemin en enseignement. Je suis maintenant prête à relever de nouveaux défis (en gestion, en formation). (J/30 mai 2017/QF)

4.1.2 Migona, accompagnement et formation des enseignants

Migona, 41 ans, après 16 ans d'enseignement en classe primaire, principalement dans son lieu d'origine en milieu rural, mais aussi quelques années en milieu autochtone dans une région du nord du Québec, a récemment accepté un nouveau poste de conseillère pédagogique (CP) au primaire, en mathématiques. Elle a fait un remplacement d'une année comme CP en adaptation scolaire l'année précédente et au cours d'une autre année antérieure. Lorsque le processus de recherche débute, Migona vit une transition professionnelle importante, dans le passage d'enseigner à des enfants à celui d'accompagner ou de former des adultes qu'elle considère comme ses collègues. En tant que CP, elle répond aux besoins de formation et d'accompagnement en didactique des mathématiques de quelques centaines d'enseignants dans 26 écoles primaires de sa région. Dans sa période de transition, elle bénéficie de la présence de deux autres collègues qui effectuent la même tâche qu'elle et de l'aide d'une collègue-mentor de la commission scolaire. Au début de la recherche, elle est engagée dans une période de «collecte» de besoins qui rapidement se transforme en accompagnement des enseignants, lequel prend de multiples formes. Migona est en adaptation constante au cours de ce processus; tout - ou presque - est nouveau pour elle. Ses ss exprimant la tension et sa fatigue quasi omniprésente (avec une bronchite se déclarant fin janvier) en témoignent. Elle dit être en état d'hypervigilance dans l'écoute des autres. Elle vit aussi des moments «d'ennui», où son intensité diminue.

Migona se questionne sur ses choix et son orientation professionnelle, en recherchant constamment de nouveaux défis: elle partage qu'elle aime apprendre par-dessus tout. Elle continue à le faire au cours de cette année. Les cours à l'université la stimulent beaucoup; ils lui plaisent davantage que son travail. Elle réoriente ses choix de cours en fonction de son nouveau poste, pour approfondir plus spécifiquement la didactique de mathématiques et l'accompagnement pédagogique. Sa commission scolaire propose un modèle d'accompagnement des enseignants que Migona, bien qu'elle tente de se

l'approprier, questionne. Elle mentionne par ailleurs l'envie qu'elle a aussi de poursuivre ses études supérieures vers le doctorat (dès décembre 2015).

i. Données

Migona s'engage dans la recherche un peu plus tardivement que les autres, pour des raisons d'éligibilité. Son journal est rédigé quand même dès le début du projet. À partir du début du mois de février 2017, Migona organise son écriture et rédige une entrée dans son journal d'un paragraphe par jour. Elle prépare un document par semaine. La première partie du journal comporte toutefois plus de partage sur son vécu. A partir du moment où elle se structure davantage, et qu'elle ne s'astreint plus systématiquement aux exercices de scan corporel, elle inclut beaucoup plus de données factuelles et analytiques dans son journal. Les entrées du vendredi sont les plus intéressantes au point de vue du partage sur le vécu. Migona travaille au bureau le vendredi, et non en intervention dans les écoles, ce qui lui permet de prendre un peu de recul sur ses interventions. Elle mentionne aussi les relations avec ses collègues de bureau, des conseillères pédagogiques comme elle. Le journal de Migona contient des informations variées, incluant quelques partages sur sa vie privée.

Migona réfléchit aussi souvent à son orientation de carrière et à l'intérêt de sa nouvelle fonction professionnelle. Son appartenance professionnelle demeure en mode-questionnement. Elle pose beaucoup de questions sur le FD. Elle joue un rôle important lors des EA de trois de ses collègues (Camille, Isabelle et Marguerite), moments intégrés à sa réflexion sur ses compétences dans l'accompagnement de ses pairs.

ii. Processus

Dans tous ses travaux de maîtrise, Migona cherche à définir son projet professionnel. Sa réflexion évolue au cours des deux années. Son besoin de ressourcement

professionnel prend sa source, selon elle, dans un forme d'insatisfaction au travail : « Depuis longtemps, j'ai le sentiment que mon travail ne me satisfait pas pleinement. J'ai d'abord pensé que changer de milieu résoudrait le problème mais les effets ont été de courte durée » (T1/an 1/décembre 2015). Dans ce premier travail, elle campe aussi son désir d'authenticité d'enseignante, mais aussi de personne; le professionnel et le personnel se fondent et se confondent pour elle, puisqu'elle évolue dans un « petit milieu » (peu d'habitants) où tout le monde se connaît. En mars 2016 (T2/an 1/mars 2016), Migona parle de sa carrière comme « un aventureux chemin » : ce qu'elle doit faire, là où elle veut aller professionnellement n'est pas clair pour elle.

Lorsqu'elle identifie ses valeurs d'enseignante, les mots *coopération* et *différenciation pédagogique* reviennent le plus souvent. Pour elle, un enseignant dans sa classe est « une pieuvre dont chaque tentacule est occupée à accomplir une tâche différente ». En avril 2016 (T3/an 1/avril 2016), Migona mentionne qu'elle souhaite développer un projet professionnel pour la soutenir dans l'accompagnement des enseignants qui travaillent avec les élèves en difficulté, « de façon différenciée ». Elle partage, en autoévaluant sa participation dans le cours: « il m'est facile d'écouter les projets et les réflexions des autres. En plus de pouvoir les questionner, [je comprends] leurs motivations ». Elle soutient que ses valeurs d'accompagnante ne lui semblent pas encore très claires, tout comme sa « [nouvelle] identité professionnelle qui n'est pas encore bien définie » (T2/an 2/mai 2017).

Alors que Migona nomme la différenciation pédagogique avec les élèves comme étant l'une de ses valeurs, lorsqu'elle est interpellée en formation, elle avoue ne pas y avoir pensée dans ses fonctions d'accompagnement : « Les enseignantes qui étaient à la formation auraient peut-être eu des besoins d'accompagnement différents l'une de l'autre. C'est un point intéressant que je n'avais pas considéré. Comment différencier en formation? » (T2/an 2/mai 2017) Migona se questionne par ailleurs sur la cohérence entre son enseignement aux élèves et son accompagnement des enseignants, en

particulier lorsque qu'elle constate que des enseignantes ne partagent pas ses valeurs, bien qu'elle n'identifie pas clairement à quelles valeurs elle se réfère :

> Comme enseignante au primaire, il était très important pour moi de prendre les élèves au niveau où ils étaient pour les amener plus loin. Pourtant, je n'arrive pas à transférer totalement *cette valeur* auprès des enseignantes. Pour toutes les enseignantes qui se questionnent, qui veulent s'améliorer ou qui veulent aider davantage les élèves, je suis cohérente et les accompagne avec grand plaisir. Il est difficile de travailler avec des enseignantes qui ne partagent pas *ces valeurs*. Dans le cadre de mes fonctions, je fais face à des enseignants qui semblent dans un état d'inertie professionnelle. Prônant l'autonomie et le jugement professionnel, je suis déçue de cette attitude. J'ai besoin d'outils pour faire face à ces situations. Je ne sais pas comment *gérer quelqu'un* qui ne souhaite pas s'investir professionnellement. (T2/an 2)

Le travail 1 de l'an 2 (janvier 2017) porte sur l'analyse d'une situation d'enseignement. Bien que Migona y fasse des liens avec la recherche, je centre mon analyse sur son travail de CP. Dans le travail 2 de l'an 2, Migona questionne l'orientation de son projet pour le cours. Elle a plusieurs avenues de développement professionnel à explorer.

iii. Réponses aux questions de recherche

Le texte de Migona présente sa reconnaissance de l'importance de ses savoirs pratiques dans la transition professionnelle de l'année. Son processus se développe par son ancrage dans ses compétences à sentir l'autre et ses questionnements fréquents sur le sens de son travail. Voici les réponses aux questions de recherche pour Migona :

Q1. La reconnaissance de sa compétence à sentir l'autre permet d'apprivoiser ses propres sensations.

Q2. Une cohérence en formation et en accompagnement en construction, qui passe par le renouvellement constant du sens de son travail.

iv. Migona : Prendre appui sur ses savoirs pratiques

Une hypervigilance dans l'écoute attentive des autres

Migona, enseignante d'expérience, s'engage dans ses nouvelles tâches de conseillère pédagogique en s'appuyant sur ses années d'expérience (ses savoirs pratiques), tout en se questionnant sur ses compétences en didactique et en accompagnement de ses collègues enseignants, des adultes. Lorsqu'elle commence à accompagner, elle rencontre les enseignants pour s'enquérir de leurs besoins. Elle se décrit alors comme étant dans un état d'hypervigilance aux autres, qui la fait s'oublier elle-même : « Je suis tellement hypervigilante à l'autre que mon moi est vraiment coupé. Je suis assise sur le bout de ma chaise, les jambes croisées hyper serrées, le tronc penché en-avant. Physiquement vraiment hypervigilante à voir tout ce qui se passe » (EI1/16 décembre 2016). Le lendemain, en entretien d'explicitation, elle décrit ainsi l'hypervigilance en relation avec son corps :

> Au niveau de la tête, c'est vraiment … (Elle montre ses tempes, puis elle appuie sur ses deux tempes en se penchant vers l'avant). Je me rends compte que mes yeux sont tellement actifs de l'un à l'autre. Au niveau des yeux, il y a beaucoup qui se passe. Me pencher vers l'avant et réfléchir. *Qu'est-ce que je vois? Qu'est-ce que je note dans ma tête? Qu'est-ce que cela me dit ce que je vois, comment elle* [l'enseignante observée] *interagit?* (EI2/17 décembre 2016)

De multiples moments d'hypervigilance sont décrits dans les 1ères entrées de son journal (de fin novembre 2016 à mi-janvier 2017). Semblant constitutive de son style personnel, sa vigilance s'observe aussi en contexte de formation : « Je suis tellement centrée sur ma tâche que je fais abstraction de certains éléments perturbateurs de mon groupe » (EA/8 avril 2017). Toutefois, alors que d'un côté, Migona vit cette vigilance épuisante de manière récurrente, « il est facile de m'oublier » (J/28 février 2017); d'un autre côté, dès qu'elle n'est plus motivée par ce qui se passe dans l'interaction

professionnelle, elle se désintéresse et relâche son attention; par conséquent, son intensité et sa vitalité diminuent. Les pairs - et Migona elle-même -, le constatent dans son EA.

L'ennui, un vecteur de questionnement sur sa satisfaction au travail

« J'ai des longueurs et quand j'ai ces longueurs-là, c'est long! » (EI2/17 décembre 2017), constat important pour Migona, ces longueurs en salle de classe, mais aussi surtout dans la relation d'accompagnement pédagogique et en formation, sont monnaie courante pour elle. «(Silence. Ralentissement). C'est le cœur et la tête. C'est comme la raison et le cœur. Je sens, je ressens au niveau du cœur, je ressens des longueurs» (Ibid.). Elle vit aussi des moments d'exaspération, lorsqu'elle n'arrive pas bien à «faire évoluer» les situations de formation dans une direction qui a du sens pour elle, et bien sûr, qu'elle ressent pertinente pour les formés. « J'ai des moments de longueur à écouter les autres. Je me dis: *où s'en va-t-on avec cela?* Puis je me sens exaspérée. *J'ai peut-être laissé trop de place à l'écoute?* » (EA/8 avril 2017)

Avec les longueurs, un questionnement quasi immédiat surgit sur la pertinence de son engagement dans les tâches qu'elle est en train de faire ou même souvent dans son travail lui-même. Puisqu'elle s'ennuie, Migona conclut qu'elle n'est pas au bon endroit et que son travail n'est pas satisfaisant pour elle. Elle connaît bien ces remises en question et elles les associent à une gestion difficile d'elle-même :

> Je sens des remises en question et ma tête me parle. *Si tu ressens cela, c'est quoi, pourquoi?* La raison et le ressenti viennent se connecter ensemble. Quand les choses sont installées en classe, je me dis: *Qu'est-ce que je fais ici?* Cela va bien, je pourrais faire autre chose. (EI2/17 décembre 2017)

Les remises en question, fréquentes tout au long de la recherche, arrivent aussi lorsque Migona questionne ses compétences de CP. Elles prennent des formes semblables :

« Je me sens coincée dans ma carrière » (J/23 décembre 2016); « Retourner enseigner, continuer mon nouveau travail, chercher un nouveau défi? » (J/7 mars 2017)

La recherche du sens de son engagement au travail dans son désir d'apprendre

Dans ses remises en question, Migona cherche à trouver le sens que comporte son travail pour elle. Elle dit avoir soif de constamment apprendre. Elle craint de s'ennuyer et de ne pas évoluer dans son travail. Son travail d'enseignante en salle de classe n'est pas assez satisfaisant pour elle pour qu'il fasse disparaître ces remises en question. Le champ de la différenciation pédagogique semble, pour sa part, apporter une piste intéressante à explorer, tout comme ses études de maîtrise qui la passionnent : « Le seul moment où je n'ai pas eu ce questionnement [sur mon travail], c'était comme CP en adaptation scolaire. Les huit mois à ce poste ont été très riches en apprentissage » (J/7 mars 2017). Migona apprécie tout spécialement travailler avec les enfants qui ont des *besoins particuliers*; ces enfants demandent une adaptation constante de l'intervenant et une recherche de solutions singularisées qui la motive. Elle a même créé un projet de capsules pédagogiques pour parler de la différenciation pédagogique aux enseignants, qui «l'emballe» (J/7 avril 2017). Quant aux cours à l'université, ils représentent pour elle des opportunités d'apprentissage dont elle se nourrit. Elle va même jusqu'à dire : « Je réalise que je suis plus intéressée à apprendre [lorsqu'elle fait des recherches au bureau] qu'à préparer les formations et à accompagner les enseignants » (J/16 janvier 2017). Peu à peu, cette tension entre « apprendre et mon travail » s'amenuisent (dans son journal), plus elle comprend que l'apprentissage dans l'action peut aussi la stimuler.

Me sentir, terrain nouveau: Où suis-je?

Bien que Migona nomme ce qu'elle ressent lorsqu'elle est questionnée [EI1 et 2], elle considère ne pas arriver à le faire elle-même et surtout, ne pas *se sentir* dans l'action (oral/A1 et 2). Son objectif du 17 décembre 2016 (A2/G) se décline sous la forme *de*

ressentir davantage dans mon travail (mes émotions). Son journal des premiers mois est pourtant bien étoffé en ss de toutes sortes, par exemple: «Mon front devient froncé quand j'y pense et mon tonus diminue» (J/23 janvier 2017). Mais, la même journée, elle partage à ses pairs, concernant le scan corporel : « Ce n'est pas facile à faire pour moi. L'analyse n'est pas automatique. Je dois y *penser* » (FD/23 janvier 2017). Dans la 2e partie de son journal, Migona partage des événements incluant parfois des références à son vécu. Ses descriptions sur la méthode utilisée pour percevoir ses ss se raffinent : « Je crois percevoir mes émotions avant mes signes physiques, mais encore. Il m'arrive, lorsque je suis seule en voiture, de prendre conscience de certaines pensées et à interpréter l'émotion qu'elle évoque. » (FD/20 mars 2017)

En parallèle, Migona se sent plus fatiguée (novembre 2016 à janvier 2017), puis une bronchite se déclare (J/2 février 2017). Ses ss décrivant sa maladie sont précis : « Impression de respirer dans un tuyau, l'air arrive difficilement. Je suis essoufflée comme ma respiration » (J/27 janvier 2017); « La tête mène mais le corps peine à suivre » (J/1er février 2017).

Lorsque Migona fait référence à ses ss dans sa pratique, elle s'appuie souvent sur des exercices expérimentés dans les ateliers somatiques. Elle décrit alors comment elle s'y prend. « Ce matin, *j'ai utilisé* la respiration, la posture et le tonus, ce qui me donne confiance et énergie. Pendant la formation, je me suis calquée à elles [les enseignantes], identifiée à elles. J'utilise le regard pour être à l'affût de leurs ss et pour ajuster ma formation. J'aime aussi utiliser le *plan sagittal* en arrivant dans les écoles » (J/25 janvier 2017). Plus elle progresse et s'appuie sur des exercices variés, qu'elle s'approprie à sa façon, plus elle semble prendre plaisir à accompagner et à former (ss, scans, mots positifs).

De l'autre à soi: faire disparaître l'ennui

Migona considère que la relation avec des adultes en formation est plus difficile pour elle *à gérer* que celle avec des enfants, qu'elle maîtrise mieux. Elle dit moins bien comprendre les adultes : « Il me semble que les ss des enfants sont habituellement plus authentiques. Je fais parfois fausse route en tentant d'interpréter ceux des adultes. Je crois que j'ai parfois besoin d'aller au-delà de la lecture de la première impression » (FD/28 février). En comparant sa vie d'enseignante à celle de formatrice, elle relate un événement marquant de sa vie d'enseignante :

> J'ai une meilleure acuité à ressentir les émotions des élèves. Il doit y avoir un mélange de ss [et d'émotions][82] qui me parlent. Chez les élèves les plus fragiles, cette acuité m'a sauvée de situations qui auraient pu devenir très délicates. L'an dernier, j'avais un élève très sensible à ce qu'il vivait. J'avais de bonnes discussions avec lui parce que j'arrivais à percevoir ses ss avant qu'il se désorganise. Il était surpris que je puisse « le lire ». Je pense qu'il a appris à se percevoir lui-même et à ressentir les changements qui survenaient chez lui avant ses crises et à développer un certain contrôle. (FD/28 février 2017)

Quand Migona prend conscience qu'elle possède ses propres outils personnels pour naviguer avec les ss des enfants, elle se questionne sur sa manière d'entrer en contact avec les adultes. En mars 2017, elle décrit une situation où elle a de la difficulté à comprendre une enseignante et sa prise de conscience qu'elle n'interprète (ou ne perçoit) pas bien les ss de cette personne : « Je réalise à quel point les signaux étaient présents et que je les ai mal interprétés » (FD/2 mars 2017). Dans la dernière partie de son journal, l'ennui n'est plus présent dans ses descriptions; mais les remises en question demeurent jusqu'à la fin. La déstabilisation qui mène à la remise en question s'oriente toutefois davantage vers une problématique professionnelle directe, à

[82] Migona utilise tout à tour les termes ss, signaux physiques et émotions, dans la 1ere partie de ses interventions. Lors d'un échange sur le FD (20 mars 2017), Caroline la questionne en ce sens. À la suite de cet échange, Migona utilise les mots dans le sens premier des définitions données pour la recherche.

caractère relationnel, difficile à gérer pour elle sur le moment, en particulier avec les collègues qui, selon elle, ne partagent pas ses valeurs, ont des attentes irréalistes envers elle ou envers la formation ou ont peu d'ambition pour leur développement professionnel.

Sentir l'autre pour différencier ses interventions

Dans le cadre de la recherche, toutes les pairs de Migona mentionnent l'importance de sa présence et/ou de ses commentaires pour faciliter leur propre apprentissage. Ses interactions avec ses pairs, de manière différenciée en fonction du contexte (rephrase, dit ce qu'elle voit, pose des questions, fait des inférences, partage son expérience), est positive pour chacune des participantes (voir les profils individuels des autres participantes), mais aussi pour le groupe en son entier. Tous les EA où Migona intervient montrent qu'elle a une aisance à relever des points importants de questionnements pour le développement professionnel de ses collègues. Elle soutient par ailleurs Caroline, dans un moment délicat pour elle (A/25 mars 2017/oral), l'aidant à se recentrer sur ses tâches et à reprendre confiance en elle. Le 11 avril 2017 (J), elle revient sur les commentaires d'Isabelle et Camille et reconnaît qu'elle a joué un rôle dans leurs expériences positives :

> Elles semblent emballées [Isabelle et Camille]. J'ai l'impression d'avoir fait un peu d'accompagnement avec elles. *J'ai le goût* de m'attribuer quelques fleurs. Je crois être meilleure dans cette partie de mes tâches que dans la formation filmée pour l'EA. Cette partie de mon travail me vient plus naturellement et l'aisance est au rendez-vous.

Ces constats l'aident à réaliser qu'elle peut faire une différence pour les autres, bien qu'elle ne semble pas (encore) voir qu'elle prend ancrage sur ses propres perceptions pour résonner avec ses élèves ou avec ses pairs.

Des valeurs d'accompagnement qui soutiennent la régulation de l'action

Dans son EA du 8 avril 2017, Migona effectue des prises de conscience sur ce qui lui permet de se maintenir «en intensité», moments clé pour elle, car elle touche à des zones satisfaisantes de sa vie professionnelle : « Je suis plus en intensité parce que ce bout-là effectivement je le maîtrise plus, je le comprends plus et je sens que j'ai ma part ». Elle considère que sa cohérence de formatrice entre en jeu dans l'action lorsqu'elle doit négocier avec les formées (en se parlant à elle-même) : « *Je suis prête à t'écouter, mais à moi de dire jusqu'où je suis prête à écouter? Jusqu'où je pense que c'est judicieux de le faire? Je veux questionner mais pour amener quoi? Jusqu'où elles* [les formées] *sont prêtes à le faire* [se questionner]? » Elle considère que ce sont ses valeurs d'enseignante et d'accompagnante qui l'amènent à faire ces choix dans l'action. De là, l'importance pour elle de bien connaître et de nommer ses valeurs, entre autres l'ouverture, le respect, le questionnement, le recherche de solutions, la responsabilité ou la responsabilisation.

L'apprivoisement d'une transition professionnelle: les savoirs pratiques

Plus Migona apprivoise son nouveau travail, plus elle dit se sentir utile. Elle vit des moments d'échanges professionnels, à partir du mois d'avril 2017, qui sont fondateurs pour la reconnaissance de son rôle et de sa valeur de CP. Ces moments viennent nourrir son idéal et donnent du sens - recherché - à son travail. « Il est très motivant de rencontrer de jeunes enseignants passionnés qui sont *capables de* recul par rapport à leur enseignement. C'est l'idéal que je me fais de ce travail » (J/24 avril 2017). C'est lorsqu'elle arrive à mettre en valeur les *savoirs pratiques* issus de ses années d'enseignement que Migona a l'impression de faire une différence dans la vie des autres enseignants. Les échanges deviennent alors nourrissants, tant pour ses collègues, que pour elle-même. Elle n'est plus en constante recherche de solutions, mais elle se positionne en échangeant sur sa pratique avec des pairs. Ce modèle d'accompagnement ressemble au positionnement adopté avec les pairs de la recherche. Dans le contexte de

ses activités de formation actuelles (en démarrage), Migona se donne toutefois moins (ou pas encore) l'opportunité de différencier ses réponses, ses interventions avec chacun, ce qui l'amène vraisemblablement à perdre un peu ses repères : « Je me souviens d'un commentaire [des pairs, à l'EA] à l'effet que je n'ai probablement pas intégré les comportements et les mécanismes qui viennent avec l'expérience, puisque mon rôle est nouveau. Avec le recul, j'acquiesce en ce sens » (J/QF/11 mai 2017).

La négociation institutionnelle, un autre niveau de cohérence

La négociation de la transition professionnelle de Migona s'effectue aussi dans la sphère institutionnelle. À partir du mois d'avril 2017, Migona se positionne face à des directions d'écoles et à ses superviseurs, pour préserver la zone d'action de son travail. Lorsqu'on lui demande de *pousser dans le dos* d'une enseignante en formation pour lui faire comprendre des notions, elle refuse de le faire.

> Cette semaine, j'ai refusé de faire des choses qui allaient contre mon principe d'accompagnement. Je peux donner la main pour faire avancer, mais si je la pousse dans le dos et que la personne tombe, on vient de mettre un frein [à son apprentissage].On [sa coordonnatrice] me demandait de pousser dans le dos d'une enseignante et je n'étais pas en accord avec mes valeurs. (EA/8 avril 2017)

Ces négociations ne se vivent pas sans heurts pour elle, mais elle en ressort plus forte et davantage consciente de ses valeurs d'enseignante tout d'abord, mais aussi de ses valeurs d'accompagnante en construction. Dans cette étape de son développement professionnel, elle retrouve Marguerite. Leurs prises de conscience communes permettent un rapprochement des deux collègues.

Sentir les autres, en s'ancrant sur soi-même?

« Il semble plus facile d'observer les autres et de faire part de mes perceptions que de faire le même travail sur moi » (J/11 avril 2017). A la fin du processus de recherche,

Migona se rappelle sa tendance à «se donner» à l'expérience de l'autre, à perdre contact avec elle-même, puis à probablement aussi perdre contact avec sa perception de sa compétence. Ce qui l'amène à questionner sa réelle capacité à être et à demeurer dans l'instant présent lorsqu'elle forme : « Est-ce que je me questionne trop pendant la formation au lieu de composer avec le moment? » (EA/8 avril 2017). Quant à l'accompagnement individuel, elle y retrouve mieux, au sein même de l'activité, ses compétences de départ et ses avancées des derniers mois. Migona est à même de partager ses apprentissages :

> J'ai appris à me connaître davantage et à me connaître professionnellement d'une façon différente. J'ai appris à écouter mes émotions et mes sensations corporelles. Je suis plus consciente des liens entre ce que je vis et comment je le ressens [dans mon travail]. […] Ce n'est pas encore parfait, mais considérant le fait que je ne ressentais que les sensations ou émotions extrêmes [au départ], il me semble que j'ai fait du progrès. (J/QF/10 mai 2017)

4.2 Isabelle et Camille, enseignantes novices

Isabelle et Camille sont toutes les deux des enseignantes en début de carrière, à peu près du même âge (27 et 30 ans), avec moins de cinq ans d'expérience. Plusieurs des activités dans lesquelles elles s'engagent cette année avec leurs élèves sont nouvelles pour elles. Isabelle enseigne pour la deuxième fois en 2e année, mais la première fois dans cette école; Camille arrive d'un poste en adaptation scolaire (sa formation initiale) et elle occupe un poste à temps plein de titulaire de classe pour une année scolaire complète. Elle enseigne dans une classe multiniveaux de 3e et 4e années. Les contextes d'enseignement et la position professionnelle d'Isabelle et de Camille présentent aussi certaines similitudes. Elles se trouvent toutes les deux dans des écoles de la couronne (banlieue) montréalaise dans des milieux socio-économiques moyens à aisés. Elles partagent également un désir de reconnaissance professionnelle de leurs premières expériences d'enseignement, reflétant le processus de construction de leur compétence professionnelle. C'est également le cas de Caroline, mais je choisis de la présenter séparément à la section 4.3, vu son cas particulier hors pratique.

4.2.1 Isabelle, enseignante en 2e année

Isabelle a à cœur le développement émotionnel de ses élèves et l'aide à la gestion de l'anxiété, principalement l'«anxiété de performance», selon elle répandue, dans le milieu où elle enseigne. Elle se dit très anxieuse[83], ce qui lui permet par conséquent, toujours selon elle, de mieux comprendre les élèves vivant de l'anxiété. Isabelle souhaite aussi apprendre à mieux gérer ses émotions. À sa 5e année d'enseignement, elle occupe un poste[84] en 2e année, dans un milieu aisé relativement homogène

[83] Son médecin diagnostique un «trouble de l'anxiété» au cours du processus de recherche. Il suggère une prise de médication. Elle partage cette information dans son journal du 2 avril 2017.

[84] Sous la forme d'un contrat de travail et non d'un poste fixe.

culturellement, un remplacement de congé maladie, qui est renouvelé à mi-parcours de la recherche. Elle a auparavant enseigné sur l'île de Montréal et a souhaité changer de milieu pour diminuer notamment le stress associé à ses déplacements, stress qui s'est avéré important et qui s'est soldé par une mononucléose après les deux premières années d'enseignement. Sa tâche de travail lui apparaît très importante cette année. Sa classe de 2e année est, selon elle, difficile. L'un de ses élèves nécessite en particulier beaucoup d'attention de sa part. Elle poursuit une maîtrise à l'université parce qu'elle considère que ses apprentissages au baccalauréat ne l'ont pas suffisamment outillée pour faire face aux défis constants rencontrés dans la pratique.

i. Données

Isabelle arrive dans la recherche avec un intérêt certain pour le sujet de la conscience de la corporéité et avec le désir de « vouloir bien faire ». Elle aime le mouvement et a suivi, depuis son enfance, plusieurs cours de danse. Ses premières entrées dans son journal (dès le 27 novembre 2016, quasi une page quotidiennement jusqu'à la fin, incluant parfois les samedis et les dimanches) reflètent son questionnement sur la manière juste de participer dans le projet de recherche. Elle met peu de temps à trouver son style; dès le mois de décembre 2016, le journal est abondant et dense en partage sur son vécu, les entrées sont longues et bien étoffées en informations de toutes sortes. Son partage fait montre d'intensité; elle dit à plusieurs reprises : « J'ai de l'*adrénaline*. Je dois me calmer »; dans la manière dont elle vit les événements (tant sur le pôle positif que négatif), mais aussi dans son rendu par l'écriture. Isabelle semble détenir une facilité naturelle à décrire ses ss et par la suite, peu à peu, à faire des liens directs avec sa pratique. Son journal est passionnant à lire. Il décrit en détails les multiples soubresauts physiques et émotionnels traversés au cours de l'année, ainsi que les stratégies utilisées pour retrouver son calme à travers tout cela.

Isabelle intègre des partages sur sa vie privée. Les informations factuelles et analytiques sont toujours accompagnées de riches descriptions de vécu avec l'utilisation de mots variés, dont plusieurs métaphores. Elle continue pendant quelques semaines à demander à être rassurée sur la qualité et le style de son écriture, ce qui n'affecte pas par ailleurs son partage par l'écriture. Isabelle participe de la même manière spontanée au forum et ce, du début à la fin. Sa participation à deux entretiens de ses collègues (Marguerite et Caroline) est toute aussi passionnée.

ii. Processus

Les travaux d'Isabelle sont longs et détaillés. Ils dénotent tous la même qualité de partage sur son vécu, alors que dans certains de ses premiers travaux, une écriture analytique serait parfois davantage de mise. Pour les besoins de la recherche, ces partages sont néanmoins très utiles. Elle y parle notamment de la vision de l'enseignante qu'elle souhaite être, en utilisant le verbe à la forme conditionnelle :

> Je vois l'enseignante que je voudrais être, à chaque jour, dans ma classe: un adulte bienveillant qui fait cheminer chacun de ses élèves. Je vois l'image d'une personne qui se tient droite (qui impose son respect) et qui sourit aux enfants, car elle a du plaisir avec eux. Elle les affectionne et tient à ce que tous et chacun soit bien dans la classe. (T2/an1/mars 2016)

Le premier travail (T1/an1/janvier 2016) campe ses valeurs et ses souhaits pour le développement de son identité professionnelle. Les multiples thèmes abordés reviennent systématiquement dans le projet de recherche. Isabelle mentionne son «désir de faire du bien à autrui» par l'enseignement et l'importance pour elle des valeurs de respect, calme, douceur et empathie, ainsi que d'un autre côté, la rigueur. Elle souhaite tenir compte des besoins de chaque enfant individuellement dans sa salle de classe. Elle aborde enfin la question de l'impulsivité chez l'enseignant, qu'elle dit difficile à contrôler lorsque la personne est fatiguée.

Dans son troisième travail (T3/an 1/ juillet 2016), elle présente son projet professionnel qui porte sur le stress et l'anxiété chez l'élève du primaire. Sur le lien avec son développement professionnel, elle mentionne :

> J'ai un *grand anxieux* en moi depuis toujours, je croyais que c'était une lourdeur quotidienne, mais aujourd'hui, avec le travail (et le temps !), je me rends compte que c'est un outil efficace sur les plans personnel et professionnel. En étant moi-même dans la situation de l'enfant, j'ai une meilleure compréhension et surtout, de l'empathie. Il y a quelques années, je n'aurais pas été prête à aborder le sujet, mais dorénavant, je suis très à l'aise et je suis même contente de pouvoir aider les enfants. Il m'a fallu comprendre ce que c'était pour mieux l'accepter.

Enfin, son premier travail de l'année 2 (janvier 2017), rédigé au cours du projet de recherche, montre qu'Isabelle se situe bien dans l'appropriation de ses sensations telle qu'analysée à l'aide du corpus direct de recherche. Son dernier travail (fin mai 2017) illustre une évolution dans sa capacité à analyser sa pratique. Son projet professionnel sur l'anxiété gagne en précision.

iii. Réponses aux questions de recherche

Isabelle apprend à prendre du recul sur ses ss et sur sa pratique. Ce recul lui permet de se voir autrement dans sa pratique et de voir autrement sa pratique, notamment ce qu'elle fait pour ses élèves. Les réponses aux questions de recherche, pour Isabelle, prennent les formes suivantes :

Q1. D'un débordement sensoriel à une prise de recul sur ses sensations à l'aide de l'écriture, qui la rapproche de ses élèves.
Q2. La confirmation de sa cohérence d'enseignante en la « voyant » vécue dans son corps en compagnie de ses pairs (« voir ce que je fais vraiment »).

iv. Isabelle : Reconnaître ce qu'elle fait vraiment pour ses élèves

Un débordement sensoriel et émotionnel créant de l'instabilité

Isabelle s'engage dans la recherche avec intensité. Elle identifie avec facilité ses ss, la plupart du temps abondants, et au travers desquels prédominent les signaux physiques. Au début de la recherche, elle partage que tout va bien pour elle dans la classe; elle gère bien, malgré la fatigue. Son corps est toutefois toujours en alerte - ce qu'elle nomme l'*adrénaline*[85]- afin de pouvoir agir dans le contrôle des situations d'enseignement, en « résistant » au stress et à l'anxiété. Dans sa classe, tout va vite pour elle et peut la déranger; elle préconise donc l'ordre et le contrôle, ainsi que le calme (mais pas trop, ce qui l'ennuie). Le débordement sensoriel vécu par Isabelle l'amène sur des pôles d'expériences variés; elle oscille par ailleurs rapidement d'un pôle à l'autre : « Dans l'action, tout est exponentiel! » (FD/30 janvier 2017); « Mes signaux, en état d'alarme! » (FD/15 février 2017); « Je pense beaucoup et à beaucoup de choses » (J/2 mars 2017); « Je vais me noyer dans cet océan» (J/13 avril 2017). Il est difficile pour elle de se stabiliser, avec les hauts et les bas perçus dans sa pratique. Elle se maintient le plus souvent dans le pôle de l'anxiété forte, puis de la fatigue extrême, plutôt que celui de la réelle vitalité[86] ou du bien-être/détente, qu'elle investit toutefois légèrement, et volontairement, dans une deuxième partie de la recherche.

Presque tous les ss partagés par Isabelle au cours des premiers mois de la recherche se rapportent à la fatigue et au stress. Isabelle est débordée par ces ss de fatigue qui reviennent sans cesse, ponctués par des moments de stress partagés dans son journal,

[85] Voici sa définition de l'adrénaline : « Dans mon corps, je sens que mon mode *adrénaline* revient. Ceci veut dire que mon cerveau met de côté la fatigue et se sent d'attaque. Je me sens dynamique et prête à passer une belle semaine! » (J/28 novembre 2016)

[86] J'observe qu'Isabelle déploie une vitalité «construite» pour faire face au stress, en tout cas, dans les moments partagés dans son journal.

en particulier concernant la gestion de classe et la relation à un élève « difficile » qui fait de nombreuses crises, oblige la communication régulière avec les parents et avec la direction de l'école. Au fil des semaines, les ss gagnent toutefois en spécification et en différenciation. Isabelle les localise davantage et qualifie mieux leur intensité, en donnant à lire un pôle intermédiaire de son expérience, alors qu'un entre-deux se dessine entre le « je veux mourir » (intensité de l'anxiété) et le « mon corps tombe de fatigue » (fatigue et relâchement).

Une identité personnelle et professionnelle encore peu-construite

Enseignante débutante, l'identité personnelle et professionnelle d'Isabelle est encore peu-construite. Elle dit peu se connaître : « On est [je suis] perfectionniste, on veut plaire à tous les élèves et aux parents. Quand on commence, c'est difficile d'être intègre et authentique, parce qu'on est déjà fragile, on se connaît peu comme enseignante, en fait comme jeune adulte, on se connaît peu tout court » (EI/3 novembre 2016). Elle souhaite être une enseignante solide, en confiance, un leader, mais elle vit des difficultés à maintenir cette image en permanence à l'école, sauf au prix de fatigue et de symptômes physiques. Son rythme d'enseignante n'est souvent pas (encore) bien accordé à son rythme personnel intérieur, qu'elle peine parfois à trouver. Physiquement, elle marche avec le pied du talon (G1/26 novembre 2016) : « Ce matin, je marche rapidement et du talon (d'où peut-être ma douleur?) » (J/5 décembre 2016), sans apporter le contre-poids ancrant de la cheville dans le sol. Si elle se pose sur le sol, elle dit qu'«elle va s'affaisser » (EI/3 novembre 2016). Pour se calmer et « assurer » en tant qu'enseignante, elle doit par conséquent se propulser dans les airs. Par ailleurs, elle dit ne pas aimer être touchée et toucher les autres, et ne pas aimer l'autorité imposante (G2/17 décembre 2016); elle recherche la bienveillance pour elle et pour ses élèves.

La prise de recul sur ses sensations facilitée par les exercices corporels et l'écriture

Les exercices corporels (respiration, scan corporel, marches simples, tonus) qu'Isabelle effectue volontairement dans sa classe à la suite de tous les ateliers, et la rédaction de son journal, lui offrent des moyens de prendre du recul sur ses sensations, surtout les plus fortes. Au début de la recherche, elle rapporte simplement ses sensations dans son journal, tel que proposé. Peu à peu, Isabelle commence à prendre du recul, elle fait un tri dans ses sensations, en identifiant notamment une différence entre la perception de la sensation telle que vécue dans l'action et la sensation retracée à la fin de la journée. Elle se questionne quant à savoir si deux versions d'une même expérience peuvent être possibles ou en tout cas, disponibles. L'identification de ses signaux de fatigue génère aussi à nouveau de l'anxiété pour elle, qui prend la forme d'un sentiment d'urgence de devoir changer pour mieux contrôler son stress et éviter la maladie : « Est-ce que je stresse trop pour rien? Quand l'*adrénaline* descend, la fatigue se pointe le bout du nez. Est-ce que l'*adrénaline* va me supporter tout au long de ma carrière? Vais-je mourir d'une crise cardiaque à 45 ans? » (J/26 janvier 2017) Elle se questionne sur son rythme d'enseignement (et de vie) et sur sa difficulté à prendre des pauses et à s'autoréguler.

Elle relève l'importance de l'écriture presque quotidienne (dans son journal) pour l'aider, dans un premier temps, à ventiler ses émotions fortes et puis, dans un deuxième temps, à prendre du recul sur les situations ayant créé l'anxiété, en tentant de comprendre ce qui s'y est passé. Le tri dans ses sensations l'y aide. « Je m'oblige à me distancer de l'événement pour mieux analyser et le fait d'écrire permet une sorte de libération » (J/18 décembre 2016). Ceci ne joue toutefois pas toujours en sa faveur car lorsqu'un nouveau moment d'anxiété se présente, elle recommence le processus de ventilation-compréhension, sans pouvoir passer à une 3e étape, à défaut de réussir à s'arrêter et à se calmer. Dans l'action, elle tourne en boucles le plus souvent épuisantes.

La prise de recul, une piste vers la prise en compte des sensations de ses élèves

Or cette première prise de recul lui offre un peu d'air. Elle en profite pour varier ses exercices corporels (marches, tracés corporels, etc.) et elle y inclue davantage les observations de ses élèves. Des réflexions sur les sensations de ses élèves apparaissent dans son journal, ainsi que sur les liens entre son anxiété et l'anxiété observée chez ses élèves : « Est-ce que mon anxiété augmente si mes élèves sont anxieux? » (J/31 janvier 2017) Elle commence à « voir » dans sa pratique ce qu'elle a certes déjà identifié comme étant important pour elle (aider les élèves anxieux à gérer leur stress), mais cette fois dans une dynamique de prévention, soit comment éviter de créer cette anxiété chez les élèves. Ce regard sur ses élèves la ramène chaque fois à elle-même : « Je constate que je dois trouver des stratégies pour d'abord me calmer afin d'être apte à le faire auprès de l'élève [le calmer]. » (FD/27 janvier 2017)

Se reconnaître dans l'expérience des pairs

Elle partage ces informations sur le forum où, au départ, elle cherche la reconnaissance de ses expériences dans celles de ses pairs et vice-versa. Plus elle se reconnaît comme ses pairs, plus elle prend de l'assurance et partage ses expériences. Elle y trouve un soutien externe, pour palier à son propre soutien interne par moment plutôt fragile. La présence des pairs la sécurise. Leur vulnérabilité la touche. L'intimité du petit groupe a un effet bénéfique et calmant pour elle.

Isabelle donne parfois l'impression qu'elle perd conscience de ses limites; lorsqu'elle partage sa peur d'avoir les autres trop près d'elle. Elle insiste auprès de ses élèves pour qu'ils respectent sa « bulle » (ses limites corporelles), ce qu'ils n'arrivent pas tous à faire tout le temps, créant un inconfort chez Isabelle. Le partage dans le groupe lui apporte alors réconfort et l'aide à identifier ses limites en «se trouvant» dans l'espace (exercice du tracé corporel, par exemple). La reconnaissance de l'expérience d'enseignement des pairs conforte Isabelle dans son propre espace d'enseignante.

La conscience des ss, moyen pour se calmer menant vers des sensations positives en enseignant

A partir du mois de février, malgré l'intensification des sensations de fatigue, apparaissent chez Isabelle quelques partages de moments où elle réussit à se calmer et surtout, où son expérience d'enseignement est positive et exempte de stress pour elle et pour les élèves. Les moments partagés concernent des séances conviviales où Isabelle n'a pas à enseigner de matière et surtout où l'évaluation des élèves n'est pas en jeu. De premiers moments sont nommés au cours de la période des fêtes, sans qu'elle en fasse l'analyse. Puis, elle prend conscience d'une différence dans ses ss lors de ces moments partagés en classe. En mars, elle décrit ses sensations et sa classe:

> Mon scan [corporel] est différent. Je sens des tensions mais il y a de l'amélioration. Je respire plus profondément et je me déplace avec grand calme en classe. Je ne veux pas *entertainer* les élèves. Ils sont vraiment posés depuis hier, donc je garde cette délicate énergie. C'est calme. (J/7 mars 2017)

Puis, elle parle de ce qui fonctionne pour elle (des moyens), « Parfois j'ai besoin de ventiler physiquement et d'autres fois, juste le mental suffit » (J/13 avril 2017), et de son processus d'apprentissage, « vivre les choses permet de mieux les comprendre » (J/26 avril 2017).

L'ancrage dans sa pratique, rassurée par ses pairs

Isabelle commence alors à se décrire avec plus de réalisme, en délaissant un peu son besoin de performer et de bien faire. Plus les pairs partagent des situations d'enseignement qui la touchent, plus elle se laisse aller. Elle se dit fière de ses avancées, de sa compréhension de ce qui lui arrive. La prise de conscience progressive qu'elle doit trouver des moyens pour ralentir ou arrêter, va de pair avec les ss qui s'imposent de plus en plus (symptômes, maladie). Les pairs continuent à jouer un rôle rassurant et

stabilisant, offrant une autre zone de référence à Isabelle que celle de la classe/vie-performance. Puisque son milieu de travail ne lui offre pas le soutien recherché, ses pairs jouent ce rôle en recevant et accueillant ce qu'elle vit.

Des prises de conscience sur sa compétence à enseigner

L'EA avec les pairs arrive à un moment délicat pour Isabelle, fragilisée par sa santé qui décline. Les pairs (Marguerite et Migona) agissent avec tact et sensibilité et l'aident à « se voir » plus positivement, tout d'abord. Ils relèvent sa sensibilité, son expressivité, la manière dont elle tient compte des besoins des élèves et y répond, la manière dont elle rassure les élèves, sa capacité à poser un cadre sain pour son élève «difficile». L'anxiété de départ d'Isabelle se calme et elle gagne en assurance au cours même de l'EA, lorsqu'elle prend conscience que ses intentions, notamment répondre aux besoins de chaque élève, sont vues dans ses actions par ses pairs. La recherche de mots positifs pour se décrire l'oblige à ralentir le rythme. Elle est alors moins submergée par ses émotions que lorsqu'elle décrit ce qui ne va pas chez elle, ce qui allait jusqu'à ce jour de pair avec une éternelle spirale anxieuse de ce qui devrait être changé. Des constats plus neutres sur sa pratique peuvent aussi trouver leur place : « Tu as raison, je pense plus que c'est ma perception qui crée mon jugement face à mes propres élèves » [à la chercheuse, à la suite d'une intervention de Migona]. (EA/8 avril 2017)

Isabelle fait par ailleurs des liens d'ordre identitaire lorsqu'elle commence à remarquer qu'elle veut performer, être à la hauteur, être en contrôle et qu'elle ne tolère pas le calme dans le classe, alors que c'est au fond ce qu'elle recherche. Elle partage qu'elle était une enfant calme, plutôt lente, douce, sensible (EA/8 avril 2017). Lorsque Caroline démontre de l'ouverture et de l'empathie pour ces qualités chez ses élèves dans ses récits (EA/Caroline/22 avril 2017), Isabelle lui dit qu'elle est l'enseignante qu'elle aurait rêvé d'avoir petite fille. Les deux enseignantes se retrouvent dans leur partage sur les tensions créées entre leur désir de performance et de réussite et leur

besoin de bienveillance et de douceur. Un questionnement commun s'en dégage (EA/Caroline/22 avril 2017).

Un processus d'identification à ses pairs

Isabelle recherche des traces de pratiques chez ses pairs qui la conforte dans ses valeurs d'enseignante. Trouver ses traces chez Marguerite et Caroline (EA) lui apporte soulagement et espoir. Après le moment de reconnaissance des expériences de ses pairs comme semblables aux siennes, la confiance créée l'engage à s'identifier davantage à ses deux collègues. Marguerite constitue pour elle un exemple d'enseignante expérimentée qui continue à se remettre en question de manière dynamique. Elle la considère comme une experte. Quant à elle, Marguerite se positionne en égale d'Isabelle et cette marque de confiance offre à Isabelle un espace d'ouverture à elle-même. Caroline touche aussi Isabelle par sa manière sensible d'être avec ses élèves : « Ta bienveillance, c'est un mot qui revient souvent. Tu t'adaptes à chacun d'eux, sans jugement. Cela va dans mes propres valeurs, alors cela me touche quand je te vois » (EA de Caroline/22 avril 2017). De manière générale, la bienveillance régnant dans le groupe répond bien aux besoins d'Isabelle. L'ouverture, l'écoute et la disponibilité des pairs permettent à Isabelle de se déposer et la libère pour un moment de sa tension de performance. Elle a sa place dans le groupe : « Dans le projet, je ne me suis jamais sentie jugée ou de trop, mais bien à ma place, en confiance » (J/26 avril 2017/QF).

À la suite de ces échanges, Isabelle se voit autrement, dans une position d'aisance naturelle d'enseignante pour qui les besoins de ses élèves passent avant tout.

> J'ai appris ce que je fais réellement (J/26 avril 2017/QF).
>
> Quand j'entends vos commentaires pertinents, je me dis j'ai réussi ce que je veux faire! Les élèves c'est important, c'est ma priorité. Mais je ne trouvais pas les mots et les exemples. Je disais: *je ne sais pas, je le sens.* (EA/8 avril 2017)

Les pairs voient au-delà des manifestations d'anxiété d'Isabelle. Leurs regards accompagnent un repositionnement d'Isabelle dans son regard sur elle-même dans sa posture d'enseignante : « Je constate que j'étais très sévère avec moi-même et que finalement, je suis assez cohérente dans mon petit *oignon*[87]! » (FD/10 avril 2017)

Une fatigue qui se « chronicise » : des symptômes vers un diagnostic

Isabelle vit sa fatigue en classe le plus souvent dans un mode de fébrilité/anxiété. Son épuisement pourrait prendre sa source dans le fait d'enseigner à un rythme différent de son mode naturel et aussi dans la difficulté de voir l'environnement lorsqu'il ne correspond pas à ses valeurs. Elle ne ressent pas sa fatigue dans l'action, sous l'emprise de l'*adrénaline*. À la maison, lorsqu'elle arrive à s'y déposer, elle ressent sa fatigue plus directement. Ses fréquentes absences de l'école sont en lien direct avec sa fatigue ou avec des rendez-vous médicaux pour des symptômes physiques non attribués. Plus les demandes augmentent à l'école, plus Isabelle est fatiguée, donc anxieuse. Cela va moins bien en classe; elle arrive moins bien à cacher ses malaises et sa fatigue, alors que la conscience de ses ss augmente. Dans ce contexte, il est peu surprenant que son médecin diagnostique un *trouble de l'anxiété* (avril 2017), en particulier avec l'augmentation perçue des symptômes physiques. Pour Isabelle, c'est toutefois un événement qui contribue à créer davantage d'anxiété, alors que son processus l'amène à en devenir plus consciente. Elle est finalement mise en congé de travail pour quelques semaines, le 5 mai 2017. Enfin, Isabelle identifie des décalages entre ses idéaux dans l'enseignement et la réalité vécue en salle de classe. Cet idéal se veut probablement le gage d'un riche potentiel encore à découvrir.

[87] Elle fait référence à l'oignon de la cohérence interne-externe de Korthagen (2004).

4.2.2 Camille, enseignante en classe multiniveaux de 3e-4e années

Camille enseigne à une classe multiniveaux de 3e et 4e années, en banlieue de Montréal. C'est la seule des cinq participantes qui a une formation non pas en enseignement préscolaire et primaire, mais en adaptation scolaire. Elle poursuit sa 4e année d'enseignement, pour la 1e fois à ce niveau et avec une classe multiniveaux. Son groupe d'élèves est très motivé, autonome et actif.

L'engagement de Camille dans la recherche s'effectue plus progressivement que les autres participantes. Bien qu'elle accepte de participer, Camille ne semble pas convaincue au départ que ce travail sur la conscience du corps puisse lui être utile dans son enseignement. Elle confirme elle-même ses craintes et ses difficultés. Elle est la seule qui s'absente à l'un des ateliers (le deuxième), pour cause de maladie. À plusieurs reprises, Camille ressent le besoin d'être rassurée sur sa compétence à identifier elle-même ses ss. Je l'encourage à écrire son journal et lui rappelle que sa participation au forum est positive pour le groupe. Sans cet accompagnement, la poursuite dans le projet de recherche jusqu'à son terme aurait probablement pu être compromise pour elle. Son engagement dans le cours de maîtrise est par ailleurs par moment peu clair. Elle questionne les raisons et le sens de son parcours à l'université, en disant avoir très peu de temps pour le travail universitaire en dehors de ses tâches professionnelles.

i. Données

Je dispose de peu de données pour Camille, en tout cas beaucoup moins que pour les autres participantes. Tout d'abord, Camille ne débute pas son journal au mois de novembre 2016. Elle s'y engage difficilement. En décembre et dans le temps des Fêtes, elle tombe malade et ne réussit pas à «reprendre le dessus» sur son travail avant le mois de janvier. La première entrée de son journal date du 13 janvier 2017. Camille n'écrit

pas plus de deux à trois entrées par semaine dans son journal (sauf les premières semaines de février, autour de l'atelier 2 et d'une de mes visites), le minimum suggéré. La dernière partie du journal (fin mars-mai 2017) est malheureusement perdue dans un transfert informatique.

Toutes les entrées du journal de Camille sont courtes, mais toujours très expérientielles (vécu). Camille partage qu'elle a du mal à sentir et, encore plus, à écrire sur ce qu'elle ressent. Pourtant, lorsqu'elle écrit, elle nomme ses ss de manière cohérente sur l'ensemble de la recherche, en débutant avec ses émotions. Peu à peu, jusqu'au 22 mars 2017 (dernière entrée, un peu avant l'atelier 3 du 25 mars 2017), les entrées allongent et incluent davantage d'éléments de vécu. La plupart des commentaires de Camille sur sa pratique sont très positifs.

La participation de Camille sur le forum est retenue et peu fréquente. Sa première intervention est aussi plus tardive que les autres (le 7 février 2017, près de deux semaines après l'initiation du FD). Elle semble douter de la pertinence de ses interventions pour les autres. Je note toutefois une légère amélioration avec le temps, dans la fréquence de sa participation et aussi dans la qualité du partage au niveau du vécu, notamment par la densité des ss émotionnels. Camille partage des informations de vécu ciblant très clairement sa vie professionnelle. Aucune information sur sa vie privée ne figure dans les données, sauf exception dans l'EA de Caroline, alors qu'elle participe à une discussion sur l'équilibre travail-famille, discussion qu'elle n'a toutefois pas elle-même initiée. Elle joue un rôle très actif, enfin, lors de son propre EA et aux deux EA de ses collègues (Migona et Caroline). Même si la quantité de données demeure limitée pour Camille, la qualité des éléments de vécu qu'elle identifie permet de bien suivre son processus d'apprentissage.

ii. Processus

La lecture des textes produits par Camille dans les cours de maîtrise permet de mieux cadrer son apprentissage dans le cadre de la recherche. Quelques mois avant le début de la recherche, elle se questionne déjà sur ses compétences à réfléchir sur sa pratique, après seulement quelques années en tant qu'enseignante. Ses valeurs sont nommées dans son premier travail; les mêmes retrouvées dans le processus de recherche (ouverture, respect, égalité, notamment). Il n'est pas surprenant d'y retrouver également mention de l'importance chez elle de la différenciation pédagogique et de son lien avec sa formation en adaptation scolaire, ainsi que ses compétences en organisation et en gestion de classe. Lorsque Camille parle de **l'**enseignante idéale[88], il convient de mentionner, en lien avec le corps, la vision qu'elle présente au départ :

> L'image qui me vient en tête est celle d'un enseignant [e] debout au centre de la classe entouré de ses élèves. Cette image est, pour moi, extrêmement positive. Elle démontre qu'une deuxième famille se crée. Le fait que l'enseignant soit debout au centre de la classe montre en premier lieu qu'il est le premier véhicule du savoir, mais qu'il est aussi disponible pour interagir avec ses élèves afin de mettre en pratique les savoirs enseignés. Cette manifestation d'ouverture laisse place à l'imagination, à la création, au partage, à l'erreur, aux débats, aux rires et à l'entraide. Les élèves qui sont assis, quant à eux, reçoivent dans un premier temps l'enseignement, mais font aussi partie d'une communauté d'apprentissage. (T1/an 2, mars 2016)

Elle poursuit, avec sa vision de l'enseignant [e] en tant que modèle:

> L'enseignant [e] est d'abord et avant tout un guide pour ses élèves. Il agit comme modèle. Ainsi, s'il veut favoriser le travail d'équipe, l'ouverture et la collaboration entre ses élèves, il doit leur montrer qu'il est lui-même capable de tels comportements. S'il demande à ses élèves de donner leur maximum, il doit lui-même le donner et avoir le désir de s'améliorer constamment.

[88] C'est Camille elle-même qui utilise parfois le déterminant le/l' et parfois le déterminant un/une.

> De plus, **l'**enseignant [e] doit faire preuve de professionnalisme. Bien qu'il soit « humain », il doit arriver à laisser ses problèmes à la maison et à manifester de l'enthousiasme envers son travail. (T1/an 2, mars 2016)

La vision de Camille demeure la même dans ses travaux postérieurs. Je ne note toutefois pas de réelle avancée clarificatrice dans son projet professionnel en construction ou de raffinement de sa réflexion sur sa pratique, avant l'entrée dans la recherche, en octobre 2016.

iii. Réponses aux questions de recherche

Camille s'ouvre aux autres, en progressant dans la prise de parole sur sa pratique dans le groupe. Elle autoconfirme sa pratique avec ses pairs par le biais de la reconnaissance de la qualité «innée» de son expérience sensorielle en cours d'enseignement. Voici les réponses aux questions de recherche pour Camille :

Q1. De la retenue sensorielle à la prise de parole assumée sur sa pratique, en passant par une observation des sensations de ses élèves qui la renvoie à elle-même.

Q2. La prise de conscience de sa « zone de tolérance » d'enseignante bien délimitée, soutenue par la qualité « innée » de son expérience sensorielle, reconnue avec l'aide des pairs.

iv. Camille : Autoconfirmer sa pratique en s'ouvrant aux autres

Une retenue sensorielle et émotionnelle

Camille arrive dans le groupe de recherche avec une certaine retenue, des questionnements quant à l'utilité du travail corporel, et peu de disponibilité en termes de temps et d'énergie à consacrer aux explorations proposées, tout comme à ses cours à l'université. Elle souhaite quand même bien faire et rendre des travaux de qualité. Elle ne se sent par ailleurs pas rassurée sur ce qu'elle pourrait apporter au groupe. Elle partage enfin, qu'elle ne perçoit pas ses ss clairement, voire pas du tout, et que le travail corporel ne lui est pas familier. Elle accepte quand même de se joindre au groupe. Le 7 novembre 2016 (EI), elle dit : « Quand j'enseigne, je me sens bien. Des repères physiques? Pas vraiment. Je ne sais pas. Je me sens légère ». L'accompagnement individuel apporté est déterminant pour qu'elle «fasse le saut» dans la recherche et commence à partager ses expériences. Elle se donne alors la permission d'essayer et sa confiance en elle, dans ce cadre, s'améliore.

Un apprivoisement progressif de ses sensations

Tout au long de la recherche, Camille utilise très peu de mots pour parler de son expérience. Au départ, elle participe physiquement, mais n'écrit pas encore dans son journal et parle peu dans le cadre collectif. Sa santé demeure par ailleurs un peu fragile tout au long de l'année scolaire. Elle débute son journal après une période de maladie prolongée qui s'étire sur le congé de Noël. Dès qu'elle commence à partager ses expériences par écrit, elle y inclut un contenu expérientiel clair. Elle nomme d'abord ses sensations émotionnelles, par exemple : « Je me suis sentie fâchée » (J/13 janvier 2017). Puis, peu à peu, elle s'engage davantage en identifiant à l'écrit, avec de plus en plus de précision et d'intensité, ses sensations cognitives, par exemple : « Je me suis souviens m'être dit dans ma tête que j'étais heureuse de voir mes élèves » (J/13 janvier 2017)) et, enfin, ses sensations physiques : « Mon regard change » (J/7 février 2017).

Son partage dans son journal est toujours clair, simple, fin et précis. Elle analyse très peu son expérience.

Le début de la prise de parole

Un tournant a lieu pour elle dans le groupe lors de l'atelier somatique 3 (4 février 2017) qui porte sur la relation pédagogique. Camille prend la parole devant le groupe pour partager ses difficultés à percevoir ses sensations. Elle demande aussi à la chercheuse si elle peut observer les sensations (perçues par elle-même) de ses élèves. Ce nouveau défi qu'elle se donne est déterminant. L'observation des sensations de ses élèves, dans une posture de «mise à l'écoute de», lui permet de renforcer sa propre capacité à nommer ses ss : « J'ai senti les traits de mon visage se détendre; Je ressens les traits de mon visage se crisper; ce n'est pas un sentiment que j'apprécie particulièrement » (J/24 janvier 2017). Or elle continue à partager dans son journal et sur le forum, qu'elle croit qu'elle n'y arrive pas encore bien. À ce stade, il y a un décalage chez elle entre ce qu'elle expérimente, ce qu'elle perçoit et ce qu'elle nomme.

Dès lors, Camille prend davantage la parole en groupe. Ses observations sur les sensations de ses élèves, incluant les siennes, s'approfondissent et incluent de plus en plus de variations dans le partage de ses ss émotionnels. Camille est touchée par ses élèves et par ce qui se passe dans sa salle de classe: «Super moment où je me sens proche des élèves. Ils sont très solidaires les uns envers les autres et cela me touche beaucoup» (J/24 février 2017). Elle nomme davantage de ss que ce qu'elle croit réellement percevoir ou alors elle ne considère pas ce qu'elle perçoit comme valable. « J'ai de la difficulté pour l'instant à reconnaître mes ss. Par contre, lorsque ceux-ci sont liés à de la frustration (je parlais de mes traits qui se crispent au visage), j'en ai plus conscience » (FD/7 février 2017).

La perception des sensations des élèves facilite la perception de ses propres sensations

À partir du mois d'avril, Camille partage qu'elle prend conscience des liens entre ses apprentissages et la relation avec ses élèves. Elle semble devenir plus sensible aussi à ce qui se passe entre les élèves. Un passage s'effectue peu à peu (dès février) entre son apprentissage somatique individuel, dans le groupe de recherche, vers une sensibilité relationnelle accrue avec les élèves et la sensibilité aux interactions entre les élèves : « Il règne une excitation dans la classe, tant chez l'élève que chez l'enseignante » (J/24 février 2017). La prise en compte des sensations perçues de ses élèves, ainsi que de ses propres sensations, l'aide à intervenir plus adéquatement en classe : « Je me souviens m'être parlée intérieurement afin de freiner cette réaction [envers l'élève]. Lorsque je me suis arrêtée, j'ai pu intervenir adéquatement. » (FD/7 février 2017)

Camille fait un lien direct entre ses apprentissages dans le cadre de la recherche, et des manières plus fines et adéquates d'intervenir, notamment avec un élève qu'elle considère plus « difficile » que les autres dû à son comportement en classe. «Avec mon élève plus demandant, je constate que je suis davantage à l'écoute de ses ss. Je le fais le matin à son arrivée. Ce moment privilégié semble l'apaiser et m'aide à ajuster mes interventions par la suite» (FD/2 avril 2017). À l'aide de ses ss, qu'elle identifie toujours de plus en plus clairement, Camille confirme qu'elle se sent bien en classe, malgré la fatigue quasi toujours présente, et que lorsque ses valeurs éducatives sont respectées, c'est davantage gratifiant pour elle. À ces moments, elle note la perception de sensations physiques et émotionnelles qu'elle juge positives. Les actions qu'elle pose, dans l'intervention éducative auprès de cet élève jugé « difficile » et de son groupe, la font se sentir bien, efficace et adéquate (« humaine »). Camille commence à percevoir qu'elle peut et sait ajuster ses interventions en s'appuyant sur ses propres ss et sur la perception des ss de ses élèves à la fois. Elle partage un mode de fonctionnement qu'elle met en place avec l'élève plus « difficile ». Elle considère qu'elle a du succès et même, dans l'un des derniers moments partagés, elle reçoit une

validation de l'élève lui-même sur la qualité de son travail : « Quand nous nous remettons au travail, il s'approche doucement de moi et me dit: *Mme Camille, je ne veux pas que l'année finisse. Je suis trop heureux*. Ces mots me font énormément de bien. Quand je les écris, j'ai encore les larmes aux yeux » (J/22 mars 2017). La densité émotionnelle des moments partagés dans son journal continue alors à augmenter et ce, jusqu'à la fin de la recherche.

L'autoconfirmation de sa compétence d'enseignante facilitée par les pairs

Ces moments forts du partage de prises de conscience par Camille ne sont pas seulement notés dans son journal, mais surtout partagés dans le forum (FD/7 février, 2 et 8 avril 2017). Camille livre à ses pairs ses réussites les plus marquantes. Elle ne garde pas ses réussites perçues seulement pour elle. Camille est toutefois peu ouverte au départ à partager des moments de sa pratique avec ses pairs.

Lors de son EA, les pairs font des commentaires positifs sur le moment d'enseignement de Camille (contrôle du moment d'enseignement, bonne gestion de classe, fluidité, structure, plaisir des élèves). Elles décrivent Camille comme une enseignante ouverte, rassurante, à l'écoute des élèves, qui laisse aux élèves le temps de réagir. L'intensité de l'enthousiasme de ses pairs surprend Camille. Elle reçoit par là une confirmation de l'adéquation entre ses gestes professionnels et ses valeurs d'enseignante (ouverture, respect, positivisme, plaisir, humour, notamment). Cela lui permet de «se rendre compte» de ce qu'elle fait, d'une part, puis d'effectuer un rapprochement avec sa propre cohérence d'enseignante, soit entre ce qu'elle valorise comme étant important dans sa pratique et ce que ses pairs lui confirment qu'elle fait (tel que vu par les pairs), qu'elle sait faire et les impacts sur ses élèves à la fois.

La présence rassurante de Migona, collègue plus expérimentée

Au début de la recherche, Camille mentionne à la chercheuse que la présence de Migona dans le groupe la rassure. Elle a confiance en cette collègue enseignante plus expérimentée qu'elle. Elle apprécie beaucoup ses interventions « claire s» dans le cours de maîtrise. Elle demande à être jumelée avec elle pour son EA. Dans son EA justement, Migona suggère à Camille des pistes de réflexion, qui résonnent avec sens pour elle. Les pistes offertes par Migona contribuent à favoriser l'autoconfirmation de sa propre cohérence d'enseignante, même si ce n'est pas complètement explicite pour elle, par exemple dans le commentaire suivant de Migona : « Probablement que quand on est à l'aise de faire quelque chose, c'est parce qu'on est cohérent avec soi-même. Donc on est à l'aise. Ce que tu as rendu là à ce moment-là, tu semblais à l'aise avec ce qui s'est produit » (EA de Camille/8 avril 2017). Puisque Camille fait confiance à Migona, elle accepte ses commentaires comme une confirmation directe de son action. Lors de l'EA de Migona, Camille la complimente à son tour et s'engage davantage que dans les activités antérieures du groupe, pour faire avancer la réflexion collective et soutenir Migona.

Des observations et des mots confirmant sa pratique

Marguerite joue aussi un rôle dans cette autoconfirmation de sa compétence chez Camille. Tant Migona que Marguerite, et dans une moindre mesure la chercheuse, proposent des mots à Camille pour décrire sa pratique et pour se décrire en tant qu'enseignante. Les mots qui sont posés sur la pratique rencontrent des mots que Camille a déjà utilisé elle-même pour se décrire ou pour décrire sa pratique. Cette résonance a un effet de confirmation pour elle. Les pairs partagent par ailleurs ce qu'elles voient du fonctionnement fluide de l'enseignement de Camille qui, selon elles, repose sur une saine gestion de ses sensations. Pour Camille, qui mentionne souvent ses difficultés à tenir compte de ses sensations dans sa pratique, ces commentaires révèlent des intentions et des savoirs-faire qu'elle ne percevait pas clairement au départ par elle-même. Les pairs confirment sa compétence d'enseignante, la présence d'une

qualité naturelle qui lui permet de gérer sainement les sensations perçues. Camille comprend et « voit » qu'elle gère bien sa classe et les relations avec ses élèves parce qu'elle sent bien son «seuil de tolérance», qui repose sur sa capacité à tenir compte de ses sensations : « Je suis arrivée à remarquer davantage ces ss et comment je les manifeste » (FD/8 avril 2017). Tout cela permet à Camille de maintenir une ambiance saine, joyeuse et ouverte dans sa salle de classe, qui est propice à l'apprentissage de ses élèves, individuellement et collectivement. Les nombreux commentaires des pairs aident Camille à reconnaître des aspects de sa cohérence interne-externe qu'elle ne voyait pas de la même manière auparavant. Elle s'observe différemment et met des mots nouveaux sur ses observations, voire elle met des mots pour la première fois.

Lors de son EA avec ses pairs, Camille vient tout juste de prendre conscience de ses apprentissages, tels que partagés sur le forum. Elle dit voir la pertinence de ses apprentissages pour sa pratique. Ses propos demeurent toutefois encore contradictoires, dans une temporalité suivie : « Je perçois, je ne perçois pas; je vois les liens, je ne vois pas les liens … » (EA/8 avril 2017). Les pairs confirment ce que Camille commence à ressentir depuis peu. L'expérience de l'EA de Camille est très satisfaisante et enrichissante pour elle. Elle le mentionne déjà dans l'EA.

La prise de parole assumée, à partir d'un regard renouvelé sur son action

L'EA de Camille se déroule le samedi matin. Dès son retour à la maison, en après-midi, elle écrit sa joie sur le forum et engage un contact spontané avec ses pairs, ce qu'elle fait pour la première fois sans que cela ne lui ait été suggéré. Elle vit son EA comme un moment révélateur de sa posture et de sa qualité d'enseignante : « Ce qui est ressorti de la discussion m'a également permis de confirmer que mes valeurs éducatives sont bien véhiculées à travers mon enseignement. Cet exercice m'a poussé à mettre des mots sur ces mêmes observations » (FD/8 avril 2017). Elle exprime sa gratitude envers ses pairs, en disant que cela lui donne la force pour continuer à enseigner. Une densité émotionnelle est présente dans ses propos, plus qu'elle ne l'a

été jusqu'alors sur le forum. Enfin, lors de la séance d'évaluation finale, devant tout le groupe de maîtrise/DESS, Camille est la première à prendre la parole pour témoigner de ses apprentissages positifs dans le groupe de recherche. Elle se décrit comme ayant été fort sceptique au départ, et aujourd'hui, elle est davantage convaincue qu'elle doit poursuivre le travail par elle-même.

Quel espace pour la détente et le laisser-aller?

Camille parle de sa fatigue - et vit une maladie qui s'échelonne sur plusieurs semaines - tout au long de la recherche. Elle mentionne le sentiment d'être souvent débordée et ne pas avoir suffisamment de temps pour effectuer toutes ses tâches adéquatement. Elle a notamment peu de temps pour tout ce qui est à faire en dehors de son travail. Elle se repose - et est consciente qu'il est bon qu'elle le fasse -, mais sa fatigue revient rapidement et constamment, dès qu'elle recommence à enseigner. Lors de l'EA de Caroline, qui a lieu deux semaines après le sien, Camille se solidarise avec ses deux collègues du même âge, lorsqu'elles parlent de la pression de performance, de la fatigue liée à leur enseignement et de l'engagement «émotionnel» envers leurs élèves. La discussion s'oriente autour de la recherche d'équilibre entre le travail et la vie privée ou la famille. Camille, qui est apparue jusqu'alors moins engagée à ce niveau que ses deux autres collègues plus extraverties (elles utilisent plus de mots que Camille et font varier la densité émotionnelle des propos qu'elles partagent dans une fourchette plus large qu'elle[89]), déclare vivre les mêmes défis qu'elles. Il semble que derrière une retenue identifiée et vécue au début de la recherche, se cache un fort engagement physique et émotionnel envers les élèves. Cet engagement est relevé par l'aisance qu'a Camille dans le contrôle fluide et rassurant de ses élèves. Ce dernier tend toutefois vers l'hypervigilance, sans l'identification d'un espace pour relâcher la tension[90], qui épuise

[89] Isabelle à l'écrit et à l'oral; Caroline, plutôt à l'oral.

[90] Sauf exception, la mention d'un moment de partage avec une collègue (amie) dans la salle des professeurs dans le journal de Camille (J/22 mars 2017).

par moment Camille, d'autant plus qu'elle ne semble pas en être consciente, avant d'en parler avec ses pairs.

Les attentes qu'a Camille envers elle-même dans sa pratique enseignante sont élevées. Malgré la capacité qu'elle a à se maintenir dans une zone de contrôle acceptable pour elle et pour ses élèves (sa «zone de tolérance»), sa « bonne classe » de cette année et ses nombreuses compétences, Camille se trouve souvent fatiguée. Elle affiche par ailleurs, en tout cas dans ce qu'elle partage avec nous et dans son enseignement, une retenue émotionnelle (une bonne enseignante, pour elle, « c'est quelqu'un qui laisse ses problèmes à la maison » (T1/an 2, mars 2016)).

Le décalage entre la perception de ses sensations et le partage oral ou écrit de Camille sur cette perception est dû au fait qu'elle ne réalise pas qu'elle perçoit ses sensations et qu'elle s'appuie sur elles pour agir. Dès qu'elle sent que son degré de maîtrise dans la perception de ses ss n'est pas ou plus très bon, elle dit ne pas savoir si elle perçoit bien. Elle saisit peu un degré de maîtrise intermédiaire, une perception moins claire ou plus floue. Elle conclut, en discussion avec ses pairs, à la fin de la recherche, qu'elle doit porter davantage attention à sa propre personne dans le cours de l'enseignement, si elle veut maintenir un équilibre dans sa vie et poursuivre son parcours dans la profession.

4.3 Caroline, cas particulier hors pratique

Caroline enseigne dans une classe de 2e année dans un milieu rural (classé zone de défavorisation), une école de village de la région des basses-Laurentides, au nord-ouest de Montréal. Elle habite aussi dans les Laurentides, mais loin de son école, à plus d'une heure de route. Plusieurs familles des enfants de sa classe de vingt élèves vivent dans des contextes socio-économiques difficiles; peu de parents suivent les parcours scolaires de leurs enfants, ou alors peu assidûment. À 28 ans, Caroline vient de débuter sa 3e année d'enseignement. Elle se dit très performante et efficace («Il faut que les choses avancent») et elle «ne supporte pas de faire les choses à moitié». Elle considère aussi bénéficier d'un très bon réseau de soutien (famille et amis) dans sa vie professionnelle et personnelle qui l'aide à réfléchir sur ce qu'elle fait et à se dépasser.

Caroline partage avec moi une nouvelle à la mi-janvier 2017: elle est enceinte! Le médecin la met aussitôt en retrait préventif et Caroline ne peut même pas - ou presque - retourner dans sa classe pour dire aurevoir à ses élèves. Bien qu'elle se réjouisse de sa grossesse, cette situation inattendue est difficile à vivre pour elle. Elle se retrouve en congé à la maison du jour au lendemain, elle qui suivait de front quelques cours universitaires par session en plus d'occuper son emploi. Elle ne retournera pas enseigner avant au moins une année et demie.

Le projet de recherche ayant été conçu pour des enseignantes dans le cours de la pratique, le cas de Caroline paraît justifier, au départ, son retrait de la recherche. Nous optons toutefois pour une suite à sa participation. Je lui fais la proposition de rester avec nous en tant que participante à la recherche, moyennant une adaptation de son engagement dans un projet «spécial», qui inclut une observation d'elle-même après son départ de l'école, en situation de retrait à la maison; ainsi qu'un travail supplémentaire de rappel de ses relations avec trois de ses élèves de l'automne sur la base de critères qu'elle infère de ses apprentissages et de ses lectures faites dans le cadre de la

recherche. Son parcours nécessite par conséquent un peu plus d'accompagnement que les autres. Mais le résultat en vaut la chandelle. Au mois d'avril 2017, Caroline réussit à faire «voir» sa pratique de l'automne précédent à ses pairs, en présentant des portraits de ses relations avec trois de ses élèves, en appui sur ses ss. En ce sens, le travail avec Caroline constitue un cas différent d'appropriation du matériel expérientiel, par un retour rétrospectif sur l'expérience vécue.

4.3.1 Données

Caroline est la première participante à s'engager dans la recherche. Elle se passionne pour l'intelligence émotionnelle. C'est par ailleurs une jeune femme qui partage ses émotions spontanément en contexte relationnel. Elle s'engage toutefois dans son journal plutôt timidement (première entrée: le 2 décembre 2016; et quelques entrées seulement avant Noël). Son emploi du temps chargé laisse peu de temps pour la recherche; sa priorité allant à son travail et à ses cours à l'université. Ses entrées de journal sont plutôt courtes et peu nombreuses, mais elles comportent toujours des descriptions de vécu, même si Caroline continue de dire jusqu'à la fin qu'elle a du mal à partager son vécu et préfère l'écriture analytique. Au début du journal, son partage est davantage émotionnel et au fil du temps, elle inclut de plus en plus de descriptions somatiques d'ensemble, incluant tous types de ss.

Caroline veut bien faire. La rédaction du journal, en mode ouvert, la rend par moments insécure. Le partage qu'elle y fait se rapporte le plus souvent à des descriptions plus factuelles, ainsi qu'à des émotions retraçant des expériences positives. Son retrait préventif à la mi-janvier 2017 ajoute à la complexité de sa situation. N'étant plus en salle de classe, je l'invite à partager sur sa nouvelle situation de grossesse et le vécu lié à son retrait de travail. Dans son cas, les données relevant de la sphère privée sont par conséquent dominantes à partir du mois de janvier. Caroline commence aussi à y inclure plus de vécu varié et des doutes.

Pour Caroline, le travail de préparation pour l'EA demande aussi un ajustement des consignes. Dans son désir de s'engager pleinement, mais en même temps de ne pas faire «plus que les autres» en n'étant pas rétribuée par une évaluation « juste » tenant compte du travail fait, Caroline procède là aussi en s'engageant prudemment au départ. Il se peut que cette prudence traduise aussi le manque de temps vécu par Caroline dans une vie fort active. Même si la recherche se tient loin de l'évaluation du cours, pour Caroline, il y a biais évaluatif, à partir du moment où elle commence à se questionner sur les possibles rétributions évaluatives du travail qu'elle engage pour la recherche dans le cadre de son cours de maîtrise.

Lorsqu'elle s'y met, vers la fin du mois de mars 2017, le travail produit (15 avril 2017) se révèle de grande qualité, sous la forme de tableaux de plusieurs pages sur la relation à trois de ses élèves (E., N. et C.), en s'appuyant sur un ouvrage d'Anat Baniel (2013), suggéré par la chercheuse. Elle choisit des critères d'analyse de ses relations, sous deux angles qu'elle a travaillé en atelier (le regard et le toucher), ainsi que quatre angles issus des travaux de Baniel (la lenteur, la variation, l'enthousiasme et la conscience). Les définitions de ces critères, selon Caroline, ainsi que des extraits de ses tableaux, se trouvent en annexe L. Dans ce travail, les données expérientielles abondent.

Caroline est active sur le forum. Ses interventions en interaction avec les pairs semblent plus faciles pour elle que seule avec son journal. Ce commentaire est particulièrement pertinent quand il est question des échanges oraux en atelier. Les ss de Caroline lui viennent plus facilement dans un dialogue avec ses pairs que par le biais de l'écriture, sauf lorsqu'il y a interaction, notamment sur le FD.

Puisqu'elle est partie en voyage durant la semaine du 8 avril 2017, elle ne participe pas aux EA de ses pairs. Une séance spéciale pour son propre EA est prévue le 22 avril 2017, en présence de deux de ses pairs (Camille et Isabelle). Le rôle des pairs dans le parcours de Caroline est moins important que pour les autres participantes, considérant

l'unicité de son parcours, qui la distingue de ses pairs. Elle vit ses transformations liées au *devenir-mère* en parallèle des expériences de ses pairs en milieu professionnel. Comme toute réelle aventure vers soi, son chemin implique qu'elle doive plonger seule vers davantage de profondeur en elle-même.

4.3.2 Processus

Dans ses travaux des cours de maîtrise\DESS, Caroline décrit avec de nombreux mots et des métaphores variées sa vision de l'enseignement. Il ne fait nul doute qu'elle est une enseignante motivée et engagée auprès de ses élèves. Le développement (de soi), « désir de s'accomplir, de grandir et d'évoluer » de l'élève, et sa réussite l'interpellent (T1/an 1/janvier 2016). Elle valorise l'amour, la bienveillance et la sécurité comme valeurs de base à maintenir en tout temps dans sa salle de classe (Ibid.). Pour elle, l'enseignement est plus qu'une transmission de connaissances, il repose sur le développement d'un *savoir-être*, qu'elle décrit en ces termes :

> Je pratique ce métier avant tout pour amener les enfants à se connaître, à s'aimer et à se respecter. Je souhaite qu'ils développent les outils émotionnels nécessaires à leur bonheur. Je souhaite que chaque enfant comprenne qu'il est important et que la persévérance lui permettra de réaliser ses rêves. (T2/an 1/mars 2016)

Lors de sa description d'un segment d'enseignement (T1/an 2/janvier 2017), Caroline choisit de présenter un cours portant sur l'intelligence émotionnelle, par la description des différentes parties ou couches du cerveau.

Dans le travail suivant, sa vision de l'enseignement est présentée. Elle s'apparente à la réalisation d'un artiste, qu'elle décrit à la 3e personne du singulier (l'enseignante) :

> L'enseignante est comme une peintre; les élèves, les couleurs: elle doit être imaginative, créative et innovatrice. Elle est agile avec ses pinceaux, afin que les

> couleurs donnent le résultat voulu; et habile dans ses interventions pour amener les élèves à se développer à leur plein potentiel.
>
> L'enseignante accompagne les élèves dans leurs apprentissages tout au long de leur année scolaire, dans leurs réussites et leurs échecs. Le degré d'accompagnement est différent d'un élève à l'autre. Elle doit créer une relation de confiance et de respect avec chaque enfant. Elle doit aussi être un modèle pour sa classe ce qui veut dire qu'elle n'est pas parfaite et a droit à l'erreur. (T2/an 1/mars 2016)

Dans son dernier travail (T3/an2/juin 2017), Caroline revient sur les valeurs centrales pour elle dans son enseignement, des traces de sa cohérence interne-externe (selon elle). Elle dit trouver des récurrences dans ses travaux de cette année, aussi présentes au cours de la recherche, dont: « l'importance de la relation maître/élève, l'intelligence émotionnelle, l'empathie *cognitive*, l'écoute, la recherche de solutions et la variation des interventions ».

4.3.3 Réponses aux questions de recherche

Caroline progresse dans son apprentissage en précisant son projet personnel. Son retrait préventif de grossesse l'oblige à ralentir et à sentir davantage, alors qu'elle est habituée à agir avec efficacité et à performer. Peu à peu, elle accède à des référents internes pour valider ses actions, en entrant plus en profondeur dans le contact avec elle-même. Voici les réponses aux questions de recherche pour Caroline :

Q1. Un apprentissage évolutif du ralentissement qui donne accès à un « être à l'écoute de soi », au-delà de la pression de performer.

Q2. Une validation interne pour ses actions, et non plus seulement externe, devient accessible (En parallèle: L'entrée dans une possible profondeur: le *devenir-mère*).

4.3.4 Caroline : Accéder à davantage de profondeur avec soi

Un ancrage spontané dans le corps externe

Caroline apparaît en confiance et dans une relation d'aisance avec son corps externe, dès le début de la recherche. Elle aime ses élèves et son travail et elle souhaite que ses « sentiments positifs » soient présents autour d'elle. Au début, lorsqu'elle est questionnée sur ses sensations, elle se réfère uniquement à des émotions (EI/11 novembre 2016). La description de sa relation à sa pratique s'appuie aussi sur un vocabulaire émotionnellement étayé : « Je me sens bien et à ma place lorsque j'enseigne […] Je ressens beaucoup d'empathie et d'amour pour mes élèves, un grand respect pour eux » (EI/11 novembre 2016). Elle se dit très à l'aise avec ses émotions et intéressée, de surcroît, par l'enseignement de l'intelligence émotionnelle à ses élèves. D'après ce qu'elle rapporte, ses émotions se forment à partir de ce qu'elle observe dans son environnement et son rapport vis-à-vis de l'extérieur (« L'image que je projette» (A1/G/26 novembre 2016)). À la question, « Quand tu enseignes, sens-tu quelque chose et que sens-tu? », elle répond : « Surtout si j'y repense après. Ce n'est pas lorsque j'enseigne que ma conscience des émotions est la plus présente. Je suis en train de faire une tâche. Souvent, par contre, cela peut m'arriver de me voir de l'extérieur lorsque j'enseigne, comme avec une caméra. » (EI/11 novembre 2016)

Ressentir à partir de l'intérieur de son corps, en particulier les ss physiques, semble plus difficile pour elle : « Je me rends compte que c'est difficile de prendre le temps de s'écouter. Je ne le fais pas naturellement » (J/13 décembre 2016); « Cela demande de la discipline » (J/31 janvier 2017). Elle ne semble pas s'y sentir à l'aise au cours des premières semaines, faute de directives assez claires, dit-elle. Ses premiers essais dans l'écriture de son journal sont timides et l'écriture expérientielle proposée, plutôt fastidieuse pour elle. « Mes ss me viennent surtout lorsque je vais marcher, davantage

sous la forme d'émotions, ensuite je vais écrire. Il y a des jours où rien ne me vient ou bien j'ai l'impression de me répéter. » (J/31 janvier 2017)

Un événement heureux, mais déstabilisant pour le rapport à la pratique

Caroline apprend qu'elle est enceinte le 10 janvier 2017. Le même jour, elle doit informer ses élèves de son retrait préventif immédiat, pour des raisons liées à son système immunitaire. Caroline se retrouve du jour au lendemain dans une situation qu'elle n'a pas du tout prévue, qui fait naître en elle de l'insécurité : « Je me sens mal, stressée, triste, déçue et coupable, comme si j'abandonne mes élèves […] Je suis heureuse d'être enceinte, mais je ne pensais pas partir si tôt. Je me suis investie corps et âme auprès de mes élèves » (J/16 janvier 2017). Non seulement Caroline est retirée de son travail sans avoir pu *accuser le coup*, mais aussi, elle se trouve précipitée, le même jour, dans une nouvelle expérience de vie. Le 23 janvier 2017 (J), elle ajoute :

> Comme je suis passée d'un rythme de vie extrêmement chargé à un rythme très calme, je suis un peu déstabilisée. J'ai de la difficulté à dire comment je me sens. Je suis mélangée dans mes émotions, anxieuse de tous ces changements et hors contrôle. Je m'ennuie un peu à la maison. J'angoisse de penser que je ne travaillerai pas pendant encore un an et demi.

Son rapport à sa pratique et à ses élèves évolue progressivement dans les mois qui suivent, à mesure qu'elle apprivoise sa grossesse et qu'elle prend du recul dans une posture réflexive sur sa pratique. Le projet qu'elle réalise pour la recherche s'insère dans cet espace créateur, dans un corps en changement rapide, en différé par rapport à une jeune pratique d'enseignement (en cours de 3e année). Elle trouve toutefois difficile de lâcher-prise, entre son besoin d'être reconnue et aimée (par ses élèves, par son travail) et sa volonté affirmée d'aller dans des directions précises avec sa vie, souvent mentionnée dans son journal (sous la forme de plusieurs « je veux », tels que « [À son

bébé] Je veux *qu'on soit* en harmonie » (J/6 mars 2017) ou « Je veux et je prends aussi le temps d'écouter et de parler à mon corps » (J/17 mars 2017)).

Le ralentissement

Quelques jours avant Noël, Caroline commence à identifier des moments où elle ralentit en classe : « Aujourd'hui, j'ai ralenti … » (J/22 décembre 2016). Après le début de son retrait préventif, ses mentions sur le ralentissement et l'importance de la lenteur deviennent plus fréquentes : « Lorsqu'on est dedans, on ne s'en rend pas nécessairement compte, mais on roule à toute vitesse. Je veux maintenant prendre le temps » (J/16 janvier 2017). Elle en fait mention tant en lien avec sa grossesse, qu'avec sa pratique enseignante passée. Ce ralentissement lui offre davantage accès à son corps dans une palette de sensations plus large qu'auparavant : « Quand je me sens bien, je suis plus à l'écoute de mon corps et à l'écoute des autres » (J/9 février 2017). Lorsqu'elle débute la lecture du livre d'Anat Baniel (2013), elle résonne à la mention chez l'auteure de l'importance de la lenteur (J/21 mars et 18 avril 2017):

> Un élément qui m'a interpellé chez Baniel est la lenteur. J'aime que les choses aillent vite, que cela soit efficace. Cependant, je crois que je passe parfois à côté du ressentir et du vivre pleinement le moment présent. La lenteur devrait davantage faire partie de mon enseignement. Donner le temps aux enfants de se connecter à eux-mêmes, leur attention tournée vers eux-mêmes, afin de mieux apprendre. Pour cela, je dois ralentir. (J/21 mars 2017)

Le 17 décembre 2016, Caroline se donne l'objectif de « ralentir et de prendre un moment de détente dans son quotidien » (A2/G). Trois mois et demi et l'annonce d'une grossesse plus tard, elle en témoigne : « Je poursuis cet objectif. Je trouve que cela m'amène aussi à profiter davantage de ma grossesse et à mieux ressentir tous les magnifiques changements qui se passent dans mon corps » (J/30 mars 2017). Elle choisit justement la lenteur comme l'un des critères de son analyse. Elle convient par

exemple qu'avec certains élèves, elle pourrait ralentir le rythme de ses enseignements (avec E., tableaux/ 15 avril 2017), mais qu'au moment où elle le vivait, elle ne le considérait pas.

Une prise de contact avec les sensations physiques

Avec les exercices effectués (surtout le scan corporel et la méditation guidée, mais aussi la marche), et les pratiques d'écriture, peu à peu, Caroline saisit quelques ss physiques plus facilement qu'au début, expérience nouvelle pour elle. En février et en mars 2017, ses efforts pour nommer les ss peuvent être suivis dans son journal :

> J'ai de la difficulté à dire comment je me sens. Je tente de comprendre mes ss. Ils sont en contradiction avec comment je souhaiterais me sentir. Mots qui viennent: nausées, fatigue, étourdissement, culpabilité, peu énergique. (J/1er février 2017)
>
> Ma respiration est profonde; les muscles de mon corps sont détendus. (J/20 février 2017)
>
> Je trouve difficile quand je laisse mes pensées aller sans contrôle. Surtout le soir, mes émotions et mes pensées sont amplifiées, exagérées. Quand j'y repense le matin, c'est toujours moins pire. J'ai plus d'autocontrôle. Lorsque cela se produit, je ressens une lourdeur au cœur et ma respiration est accélérée et profonde. (J/8 mars 2017)
>
> Mes ss physiques sont en contradiction avec mes pensées, puisque le jour, je me sens bien et calme. La nuit, je me sens plus agitée. (J/13 mars 2017)

L'évolution de sa grossesse, ainsi que le temps passé seule à la maison, facilite sans doute le rapprochement avec les ss physiques.

Un attachement aux élèves qui évolue avec l'avancement de la grossesse

Le retrait préventif ayant été décidé de manière plutôt radicale, Caroline l'apprivoise peu à peu en mesurant le poids et la qualité de sa relation d'attachement à ses élèves.

En l'espace de quelques semaines, elle écrit, en parlant de sa remplaçante, avec laquelle elle maintient quelques contacts, et de ses élèves :

> Elle a changé beaucoup de choses. Cela me déstabilise, comme si elle change MA classe. Je vis une sorte d'intrusion dans ce lieu d'appartenance. J'ai de la difficulté à laisser aller mes élèves et ma classe. (J/23 janvier 2017)
>
> Plus les semaines passent et plus mes pensées et mes émotions sont reliées à ma grossesse. Mon corps et ma tête délaissent tranquillement mes élèves. J'ai encore souvent des pensées pour eux, mais plus détachées. (J/13 février 2017)

Puis, enfin, à nouveau : « Je ressens de la nostalgie et de la culpabilité de ne plus être là pour eux. La remplaçante mentionne que c'est plus difficile qu'elle ne le pensait. Les élèves sont attachés à moi […] Ils me manquent beaucoup. » (J/8 mars 2017)

Caroline dit s'attacher particulièrement aux élèves plus fragiles ou plus sensibles, qu'elle considère davantage en demande de son affection, son attention, voire son temps. « Je ressens facilement le malaise ou la souffrance de ces élèves, peut-être car je m'attache beaucoup à eux. Ils me touchent particulièrement » (FD/6 mars 2017). Lors de son EA (22 avril 2017), Caroline remet ensuite en question cet attachement, en discutant avec ses pairs : *Est-ce trop?, Est-ce bien? Pour eux? Pour moi?* Elle arrive mal à mettre des mots sur ce qu'elle ressent à propos de son attachement émotionnel aux élèves - dans une dynamique presque maternelle (Ibid.) -, mais un enjeu important semble se dessiner pour elle, ainsi que pour ses pairs, dans cet échange sur les limites de l'engagement sensoriel et émotionnel d'une enseignante avec ses élèves.

Une recherche de balises et de directives «externes» pour sa «performance»

Dès le début du parcours dans la recherche, Caroline tente de faire le mieux possible pour répondre aux attentes de la chercheuse, mais aussi des travaux du cours de maîtrise/DESS. La négociation qui s'installe autour de ses «productions» n'est pas

exempte de tensions. Lorsque son projet spécial commence à être élaboré, Caroline négocie tout d'abord le rapport de son engagement dans son travail à son évaluation dans le cours de maîtrise. Elle souhaite bien faire et, dans la mesure où son temps est précieux pour elle, être reconnue pour son travail. La recherche ne s'appuie sur aucune attentes précises de performance. À ce sujet, des traces d'une possible source de conflit entre le désir de performer de Caroline et les attentes de non-performance de la recherche, s'appuyant sur la relation à l'anxiété dans le parcours de Caroline, se trouvent dans les données, dont la mention suivante :

> Je ressens de l'empathie et de la compréhension pour son anxiété de performance [de l'élève N.], il y a une partie de moi qui est comme cela. J'en ai souffert plus jeune et c'est encore une source de stress pour moi. Je souhaite apaiser son désir de toujours performer et l'accompagner à dédramatiser l'erreur. Cela sera aussi un apprentissage pour moi. (T/Portrait de N./15 avril 2017)

Le 25 mars 2017, lors du quatrième atelier somatique, Migona soutient l'engagement renouvelé de Caroline dans le projet, en lui faisant valoir l'importance d'un engagement qui part d'une motivation intérieure, et non d'un désir extérieur de répondre aux exigences des autres. Cet échange semble avoir joué un rôle, entre autres, dans la participation finale de Caroline à la recherche[91]. Un peu plus tard, elle écrit dans son journal - même si elle est dans un rapport de volonté plutôt que de lâcher-prise et qu'elle s'exprime en lien avec sa grossesse et non avec sa pratique - qu'elle s'engage davantage pour que son bien-être vienne de l'intérieur et non de l'extérieur.

> Je réalise que le rapport à mon corps est rempli de jugements et de critiques. Avec la grossesse, j'apprivoise tranquillement mes changements physiques et la prise

[91] Le travail de validation conduit à l'ajout de cette note au texte (novembre 2017). Bien que le travail d'analyse dégage ce résultat, à savoir les conséquences de l'intervention de Migona, pour Caroline, à la relecture de son texte, cet apport de Migona joue un rôle mineur dans son engagement dans son travail. C'est la confirmation par le professeur du cours de maîtrise/DESS, que ses efforts dans la recherche seraient pris en compte dans son évaluation, qui a constitué la motivation principale à s'engager dans la recherche jusqu'à son terme.

> de poids est difficile. J'ai l'impression que je grossis beaucoup et cela joue parfois sur mon moral. […] Je veux que mon bien-être vienne de l'intérieur et non de l'extérieur. (J/12 avril 2017)

Sans effectuer de rapprochement direct entre ces deux sphères de sa vie, il demeure néanmoins possible d'observer un changement du centre d'attention de Caroline d'une attention aux réactions des autres vers un regard davantage intérieur sur elle-même.

Un projet qui devient original

Caroline s'engage dès le début dans le projet avec l'énergie et le temps à disposition, mais elle le fait encore plus intensément à partir du moment où elle réalise son projet singulier (mars/2017). Sa position unique dans le groupe fait qu'elle doit prendre responsabilité pour son engagement, sans pouvoir en mesurer toutes les conséquences externes et sans pouvoir comparer la quantité de travail ou la forme du produit aux prestations des autres participantes. Bien qu'elle vive encore des insécurités (suivis de la chercheuse), entre la mi-mars et la mi-avril 2017, elle prépare son projet d'elle-même. Caroline ne le partage pas directement dans ses écrits, mais il semble qu'un lien existe entre le retrait préventif et la grossesse; le travail, les réflexions et le partage avec les pairs en lien avec la corporéité; et ultimement la prise de risque et l'acceptation de soi dans ce projet. La grossesse permet à Caroline de s'approcher davantage d'elle-même, parce qu'elle est en retrait préventif et parce que son corps changeant attire constamment son attention. Unique et singulier, son projet naît, dans son contenu et dans sa forme, à mesure que Caroline évolue dans son propre parcours de l'année. L'évolution se mesure aussi dans la modification du rapport à la pratique, telle que : « Toutes les nouvelles connaissances que j'ai acquises depuis trois ans m'aident à me définir en tant qu'enseignante. Je suis heureuse de constater mon évolution et mes prises de conscience quant à mon enseignement » (J/28 février 2017).

Un retour sur sa pratique en différé qui informe sur son engagement relationnel

Puisque Caroline réalise un travail en lien avec sa pratique plusieurs mois après l'avoir quittée, il demeure difficile pour elle d'identifier des influences directes du travail sur la cohérence interne-externe de sa pratique. Le travail écrit et l'échange en EA permettent toutefois de mettre en lumière un fort engagement relationnel dans sa pratique : « Je suis très alerte aux ss de mes élèves » (J/6 mars 2017). Caroline a par ailleurs un souci de répondre aux besoins des élèves, dont ceux à besoins particuliers, qui se révèle fondateur de sa motivation, et une propension naturelle à utiliser le toucher pour rassurer ses élèves (J/22 décembre 2016 et EA/22 avril 2017). « Mon bonheur à moi est important, le leur aussi. C'est pour cela que les enfants en souffrance m'interpellent plus. *J'ai le goût* d'aller les soulager. L'aspect relationnel est ce sur quoi je pense que je travaille le plus avec les enfants » (EA/22 avril 2017). Cet engagement relationnel aurait été compris (et ressenti) différemment pour elle n'eût été du travail sur l'apprivoisement de ses sensations. A mi-parcours, Caroline réfléchit en ce sens :

> Parfois, mon impatience ou mes réactions négatives envers un élève qui demande beaucoup d'énergie ne concordent pas avec mes valeurs et avec mes connaissances sur les enfants en souffrance. Pour bien intervenir et me sentir bien, je dois parfois prendre du recul et préparer mes interventions avec certains élèves. Ensuite, il est plus facile pour moi de me sentir calme, en contrôle et efficace. L'analyse réflexive permet d'ajuster mes ss à mes valeurs d'enseignante. (FD/1er février 2017)

Enfin, en réponse à une question d'Isabelle sur sa relation à son engagement envers un élève (C.), Caroline partage aux pairs de la recherche : « Vos commentaires m'ont permis de réfléchir sur ce que mon côté perfectionniste apporte. Je dois y faire attention [à ne pas le laisser dominer] et une façon d'y arriver, c'est justement d'être plus à l'écoute de mes ss » (FD/1er mai 2017). Ses ss, à la lumière de la relation avec les élèves, s'avèrent utiles pour ajuster ses interventions, note Caroline, en imaginant sa pratique passée, mais aussi en se projetant dans une pratique future.

Performer dans une dynamique d'équilibre

« Je m'accomplis beaucoup dans mon travail. Je vais rechercher de la valorisation. Par contre, quand cela fonctionne moins bien, avec mon côté perfectionniste, cela peut être plus difficile. Parfois, je reviens à la maison avec des remises en question » (EA/22 avril 2017). En toute fin de parcours, une brèche s'opère dans la réflexion de Caroline. Le 12 avril 2017 (J), elle partage son désir d'évaluer ses actions et son bien-être de l'intérieur, par le biais d'un regard intérieur sur elle-même. Le 14 avril 2017, elle présente un arbre de concepts complexe dans son journal, qui porte le titre suivant « Mon désir de perfection; un équilibre entre la détermination et travailler fort et le non-jugement et le lâcher-prise ». Ses réflexions sont toutefois peu partagées avec ses pairs dans le FD, où Caroline n'expose pas beaucoup ses doutes.

Caroline évolue dans la tension entre le vouloir plaire, le vouloir bien-faire et performer (EA/22 avril 2017) et un nouvel « être soi » naissant, dans le corps d'une jeune femme enceinte en arrêt de travail. En contact avec la grossesse qui évolue, cela laisse poindre des changements chez elle dans le regard sur sa pratique et probablement aussi, dans la pratique enseignante elle-même, telle qu'elle sera vécue dans le futur. Caroline conclut par ce résumé sur son apprentissage corporel : « Mon apprentissage a été très évolutif et de plus en plus concret. Je suis plus sensible au ressenti et j'essaie d'en tenir compte au quotidien. Être avant tout à l'écoute de moi est probablement mon plus gros apprentissage [dans cette recherche] » (J/1er mai 2017).

4.4 Le groupe d'enseignantes et de formatrices, un cadre rassurant

Le groupe de recherche se constitue tout d'abord tel un microcosme du plus grand groupe de maîtrise/DESS. Les ateliers somatiques et le forum servent à créer la cohésion dans le groupe, en entretenant (par les ateliers) et en maintenant sur la durée (par le forum) le lien de proximité entre les participantes. La réelle intimité (sous la forme du début d'un *sensing-in* (Colombetti, 2014)) du groupe est possible à partir de la 4e séance en atelier (le 25 mars 2017), puisque les participantes se retrouvent seules avec la chercheuse. Le forum permet déjà, dès le mois de janvier 2017, de soutenir des échanges apportant reconnaissance aux différents parcours des participantes.

4.4.1 Un espace intersubjectif de construction de soi

Chaque participante occupe différentes positions au cours de la recherche, jouant tour à tour un rôle d'écoute et/ou de soutien pour l'une ou l'autre ou toutes ses pairs. Des interactions directes entre les participantes sont intégrées dans les analyses des profils de chacune d'entre elles. De manière générale, voici un résumé des effets perçus, dans des proportions variables, et partagés par les participantes de la présence de leurs pairs - et parfois de la chercheuse (*) -, en ce qui concerne l'apprentissage de la conscience de la corporéité: l'identification à l'autre; le rapprochement de l'autre; le soutien*****; la stabilité*****; la confiance*****; être rassurée*****; la présence («se sentir moins seule»); le partage de doutes et de moments de vulnérabilité*****; le ressourcement; la prise de recul*****; la *sororité* (par groupe d'âge et d'expérience: Isabelle, Camille et Caroline pour les enseignantes en construction de la compétence professionnelle; Marguerite et Migona, et la chercheuse (dans une moindre mesure) pour les enseignantes en recherche de reconnaissance de la compétence professionnelle); l'effet-miroir (pour Migona et Marguerite). Puis, voici les effets perçus pour la cohérence interne-externe de leur pratique enseignante: la validation de sa pratique par l'autre*****; la reconnaissance de ses

compétences par l'autre («se voir» dans les yeux de l'autre); et la reconnaissance de sa pratique dans la pratique de l'autre.

Je dégage d'emblée quelques résultats principaux pour le groupe :

- La présence des pairs se veut essentielle au processus d'apprentissage vécu, afin de permettre la création d'un espace de confiance pour le partage, puis les occasions de partage sur des situations semblables vécues ou des situations vécues par une participante qui trouvent un espace de *résonance* chez les autres.
- Les participantes se retrouvent dans deux groupes différents: les expérimentées et les novices en enseignement. Les plus expérimentées vivent un deuxième niveau d'appropriation de leur pratique (en formation ou en accompagnement).
  - Les enseignantes novices constatent qu'elles ne pensent pas beaucoup à elles (EA/Caroline/22 avril 2017).
  - Les novices se rapprochent des plus expérimentées, par mouvement d'apprentissage (section 4.6.3): Camille-Migona et Isabelle-Marguerite.
  - Les enseignantes expérimentées se reconnaissent dans une transition professionnelle vers l'accompagnement d'autres enseignantes (EA/8 avril 2017).
- La présence des deux groupes de participantes précédemment mentionnés permet l'enrichissement des apprentissages de toutes; chacune demeurant novice par rapport à sa propre expérience et à son devenir (en construction).
- La rencontre des intersubjectivités (dans les ateliers et dans le forum) permet une accélération des processus individuels d'apprentissage et la construction de soi,.

4.5 Influences de l'accompagnement

En plus de l'offre des contenus des ateliers somatiques et de l'accompagnement apporté par les pairs, dans le cours du projet de recherche, l'accompagnement de la chercheuse joue un rôle pour :

- Maintenir l'engagement de la participante dans la recherche; et sa participation (pour Camille et Caroline, mais aussi pour Isabelle, en fin de parcours).
- Rassurer quant à la direction et la qualité de l'écriture dans le journal; ainsi que le niveau de participation à la recherche.
- Stimuler l'engagement et la participation dans le forum (par participante, mais aussi par le biais de questions posées dans le forum directement: FD⁄23 janvier 2017 (amorce), FD⁄8, 20 et 28 février 2017; 16 et 21 mars 2017; 12 et 24 et 26 avril 2017. Le 28 février 2017, je propose un texte de référence à lire en lien avec le thème des échanges de la semaine.

> Pour toi, Migona, est-ce que les ss sont plutôt clairs ou plutôt diffus dans ces cas? Pour les autres? (FD⁄28 février 2017)
>
> Est-ce que vous vivez les choses de la même manière qu'Isabelle [relations entre les ss physiques et émotionnels]? (FD⁄16 mars 2017)

- Être «humainement» présente pour recevoir les expériences partagées, parfois en personne et parfois en ligne ou au téléphone.
- Accompagner la réalisation d'un projet particulier (Caroline).

Comme chercheuse, je joue un rôle dynamique et engagé dans le groupe de participantes, lorsque nécessaire bien entendu, en dehors des ateliers somatiques. Cet engagement n'est pas prévu de la sorte au départ; il se construit et il évolue avec le groupe, en suivant les besoins émergeants de l'expérience des participantes. Je développe une relation de plus ou moins grande proximité avec chacune des participantes, selon les cas. Ces relations permettent de créer la confiance nécessaire au partage individuel et collectif, en donnant le ton d'une qualité relationnelle possible et souhaitée. La recherche n'aurait pas été la même sans cet accompagnement. Il convient toutefois de préciser que chacune des relations avec les participantes permet la collecte des données telle qu'elle a été recueillie. Certaines participantes ont pu se

sentir davantage comprises par la chercheuse, ce qui a forcément eu des incidences sur les données, et par conséquent sur la désirabilité de la recherche (voir section 3.8.3).

4.5.1 Perception du rôle de la chercheuse

Le positionnement relationnel évolutif de la chercheuse dans le continuum du projet de recherche n'est pas compris de la même manière par toutes. La chercheuse est parfois considérée comme externe au groupe, plus souvent comme interne, mais dans une dynamique de « J'interpelle … pour poser une question du type: Suis-je juste ?», puis peu à peu : « C'est intéressant [s'adressant à la chercheuse] Peut-être, devrais-tu faire … ? » qui fait passer la relation d'un regard évaluateur, duquel une approbation est demandée, à un regard collaboratif avec lequel il y a fédération et partage des avancées. Il semble que l'établissement de la relation de collaboration ne peut se constituer, pour certaines (Migona, Isabelle, Camille, Caroline) sans passer par la 1ere étape. Marguerite ne semble pas, pour sa part, en demande de ce retour. En revanche, elle partage avec la chercheuse ses enseignements, son matériel, en quête d'un retour de sa part. La chercheuse est aussi parfois prise à partie (dans les journaux), considérée peut-être elle aussi comme une enseignante d'expérience, au même titre que Marguerite et Migona (EA/8 avril et 22 avril 2017), ou en tout cas comme une interlocutrice ou une lectrice qui «me comprend» (particulièrement fréquent dans le journal ou les échanges oraux avec Isabelle).

D'autres fois, les rôles sont distingués comme ici, pour Isabelle : « Se faire dire par des profs d'expérience et par G. [la chercheuse] que nous avons fait de bonnes choses pour nos élèves est gratifiant » (FD⁄10 avril 2017); ou Marguerite : « Cette recherche, nos échanges, G. [la chercheuse], et vous toutes m'ont permis de vivre cette année avec plus de sérénité » (FD⁄25 avril 2017); et enfin, Migona : « J'avais confiance en G. et en vous. Je savais que notre ouverture nous permettrait d'aller plus loin dans nos réflexions. » (FD⁄11 avril 2017)

Dans les EA, je note un engagement différent de la chercheuse dans certains entretiens: une position plus affirmée dans l'EA de Marguerite, avec une mise en questionnement (8 avril 2017) et plus verbale (mots) dans les entretiens d'Isabelle (8 avril 2017) et de Caroline (22 avril 2017), que dans ceux de Migona et de Camille (8 avril 2017). L'affirmation dans l'EA de Marguerite a été validée par la suite avec cette dernière (écrit/10-11 avril 2017) qui a dit ne pas y avoir ressenti d'implication « trop » grande.

À terme, les participantes à la recherche ressortent de l'expérience de cohabitation avec les autres étudiantes du cours plus cohésives entre elles et plus sûres du choix qu'elles ont fait de participer à la recherche. Preuve étant que le 22 avril 2017, elles prennent toutes la parole devant les autres pour partager leurs apprentissages dans le groupe de recherche. L'intimité créée dans le groupe de recherche se ressent par ailleurs lorsque le microgroupe retrouve le grand groupe qui n'a pas suivi sa trajectoire pour des activités d'apprentissage liées au cours (partage oral/professeur du cours).

4.6 Résultats globaux

La deuxième et dernière étape de l'analyse de données consiste en un regroupement des contenus des textes phénoménologiques des participantes pour effectuer une comparaison de leur processus d'apprentissage, servant ultimement à dégager des tendances pour le groupe. J'ai travaillé à partir des sous-titres des textes phénoménologiques, en les regroupant pour dégager des sous-thèmes. Les grandes sections de thèmes relevés concernent: la gestion des ss/conscience de la corporéité (4.6.2): le rapport à soi, le rapport aux autres (élèves/formés), le rapport à la spatio-temporalité, le rapport à l'environnement socio-institutionnel (4.6.1); la pratique enseignante et la cohérence interne-externe (4.6.4 et 4.6.5); le rapport aux pairs; le rapport à l'écriture; le processus de régulation de soi et de sa pratique (4.6.6.); et la fatigue et l'épuisement (4.6.6). Le découpage fait pour la présentation des résultats de

la section qui suit s'en inspire, en ajoutant des détails aux différentes sections. Les traces de ce travail sont présentées à l'annexe N.

4.6.1 Rapport à la corporéité au départ

Au début de la recherche, les participantes entretiennent un rapport à la corporéité variable, compte tenu de leurs expériences; de leurs styles et personnalités; et des perceptions qu'elles ont des questions qui leur sont posées ou proposées.

i. Rapport à soi : une nébuleuse

Le rapport à soi, en particulier en ce qui a trait aux relations avec les ss physiques, est difficile au départ chez presque toutes les participantes, sauf pour Isabelle qui perçoit bien un corps vivant et vécu, mais dans un mode débordant qui fait que chaque sensation est rapidement remplacée par une nouvelle sensation. Ce défilement sensoriel rapide a un effet anxiogène pour elle. Migona, Camille et Caroline disent ne pas être sûres de se percevoir. Caroline mentionne toutefois qu'elle perçoit clairement ses émotions. Chez Marguerite, le rapport à soi est présent, mais il est difficilement localisable dans le tumulte d'une année tourmentée avec de multiples responsabilités. Lorsqu'elle écrit dans son journal, elle se retrouve toutefois davantage.

ii. Rapport aux autres : une dominante

L'enseignement étant un métier relationnel, il n'est pas surprenant que toutes les participantes soient davantage orientées vers leurs élèves que vers elles-mêmes. Migona débute le processus de recherche en relevant son hypervigilance dans l'écoute des autres; Marguerite se donne aussi beaucoup dans les relations avec ses élèves difficiles. Les trois enseignantes novices sont très habitées par leurs élèves elles aussi, au point de presque s'oublier elles-mêmes. Il n'est toutefois pas évident de déceler la

corporéité relationnelle dans les premiers partages; toutes procèdent toutefois à partir de la compréhension de leur perception des ss des autres, vers leurs propres ss (des autres vers elles-mêmes), sauf Isabelle qui s'engage à l'inverse, devant d'abord s'ancrer en elle-même, tout en s'ancrant en résonance avec ses élèves.

iii. Rapport à la spatio-temporalité : négociation entre dedans et dehors

Le rapport à la spatio-temporalité est vécu de multiples façons à l'entrée dans la recherche. Marguerite mentionne son besoin d'espace (elle évolue dans deux classes juxtaposées) et de temps dans le cadre de son enseignement et de sa vie. Elle bouge beaucoup dans ses salles de classe (mouvements et niveaux). En outre, le rythme d'une classe maternelle demande une organisation exemplaire du temps, bien que flexible. Migona aussi est en phase d'adaptation à de nouveaux espaces de travail et des temporalités autres. Elle va au bureau seulement le vendredi; les autres jours, en général, elle se trouve dans des espaces scolaires différents. Isabelle se sent solide dans son espace - en tout cas, elle a conscience de sa présence corporelle (EI/3 novembre 2016), bien que l'organisation de son temps semble un défi pour elle. Pour Camille, la présentation du rapport à l'espace antérieur au projet montre une conception somme toute assez traditionnelle du concept, « l'enseignante devant, les élèves autour d'elle ». Son moment d'enseignement pour l'EA montre un plan fixe sur elle qui rend en revanche difficile d'apprécier son utilisation de l'espace. Caroline dit s'être attachée à son espace, à SA classe de 2e année, un espace physique. Une négociation entre les espaces et les temporalités internes (dedans, mon corps tel que ressenti) et les espace externes (dehors, mon corps et l'espace, mon corps et la temporalité) s'opèrent dans des proportions variables selon les participantes, les contextes et les moments.

iv. Rapport à l'environnement socio-institutionnel : des tensions

Le rapport à l'environnement socio-institutionnel est très hétérogène chez les participantes au départ. Marguerite évolue dans un environnement tendu par des situations exceptionnelles qui demande de constants ajustements; Migona est en transition professionnelle, son environnement est nouveau et constamment changeant (nouvelles écoles et lieux chaque jour ou presque). Camille, Isabelle et Caroline se trouvent dans des environnements plus stables. Isabelle est la seule qui partage des constats liés à ses interactions avec le milieu scolaire et institutionnel engendrant des tensions. Camille et Caroline ne font pas face aux mêmes questionnements que leurs pairs. Caroline est par la suite poussée dans une importante transition, laquelle bouscule plusieurs de ses repères environnementaux, tant spatio-temporels qu'institutionnels.

4.6.2 Variabilité de la représentation du concept de ss et rapport à la perception

Le concept de ss qui est proposé dans le cadre de la recherche n'est pas compris et procédé de la même manière par toutes les participantes. Il semble en revanche tributaire du rapport à soi entretenu au départ. Les participantes qui disent ne pas bien sentir leur propre corps au début (Migona et Camille)[92] vivent aussi des difficultés à bien s'approprier le concept de ss. Caroline comprend vraisemblablement le concept, mais dit ressentir seulement ses émotions. Isabelle demeure celle qui, tout au long de la recherche, s'approprie le plus largement le concept, probablement par l'accès aux variations qu'elle arrive à percevoir dans son propre corps. Toutes utilisent le terme dans leurs journaux et sur le forum.

[92] Bien que les données de recherche montrent qu'elle sentent, en particulier Migona (EI1 et EI2/ 16 et 17 décembre 2016).

i. Accès aux ss physiques, émotionnels et cognitifs et distribution

La variation dans l'accès aux différents types de ss est observable chez les participantes. Caroline s'approprie ses ss en passant par l'émotionnel, puis elle devient consciente des ss physiques et cognitifs, dans un effort d'approfondissement. Camille et Isabelle ont une bonne distribution de tous les types de ss, bien qu'ils soient en proportion beaucoup plus nombreux chez Isabelle. Chez Marguerite, les ss physiques sont très redondants pour une 1ere partie de la recherche, puisqu'elle se donne elle-même des codes pour les trouver et les noter. Par la suite, elle arrive à mieux aller chercher une panoplie de ss. Migona, un peu comme Camille, mais avec un spectrum de partage plus large, est probablement celle qui contacte le mieux tous les types de ss au niveau expérientiel. Elle le fait d'ailleurs spontanément lors du premier entretien de recherche (EI12⁄ 16 et 17 décembre 2016). Migona, comme Camille, décrit aisément des ss cognitifs du type « Je remarque que je me mets à penser à … » ou « je me dis que … », qui permet de s'approcher d'une réflexion dans l'action. Marguerite et Isabelle n'y arrivent pas si bien, car leur débordement d'entrée leur joue des tours et les empêche d'approfondir les expériences. Elles doivent d'abord passer par l'étape « se calmer » ou « faire de l'ordre », ce qu'elles font toutes les deux.

ii. Rapports entre perceptions interne et externe

Les participantes qui procèdent d'abord en portant attention à une perception externe (Marguerite et Caroline) évoluent différemment des participantes qui semblent plus enclines à d'abord contacter leur perception interne (Migona et Camille), bien que ces deux dernières disent ne pas être sûres de ce dont il s'agit. La progression d'Isabelle se veut légèrement différente des autres, dans ce registre, puisqu'elle apparaît en rapport avec sa perception externe et sa perception interne dès le départ. Son anxiété la fait tourner en boucles dans sa tête et s'éloigner des informations apportées par sa perception interne, ce qui brouille les cartes chez elle. Mais la quantité et la qualité des

sensations perçues par Isabelle offrent un éventail de possibilités, dans la mesure où elle arrive à en prendre conscience et à se maintenir suffisamment longtemps en prise sur les mêmes ss ou à les laisser aller. Il devient dès lors capital pour elle de réussir à se calmer et à trier ses perceptions. Sinon, elle déborde et est projetée dans des zones hors de son contrôle, par exemple quand elle écrit « Je vais me noyer dans cet océan [de ss] » (J/13 avril 2017).

4.6.3 Des processus d'apprentissage : densification ou ouverture

Les textes phénoménologiques permettent de suivre les processus d'apprentissage des participantes avec la conscience de la corporéité sur toute la durée de la recherche. J'identifie deux types de trajectoires différentes dans la manière dont les participantes évoluent au cours du projet. Je qualifie leurs processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité dans deux mouvements (la figure 4.1 en spécifie les particularités) :

1. Un mouvement d'organisation et/ou de densification de ses expériences (Marguerite, Isabelle et Caroline, en bleuté clair), qui prend la forme d'un effet structurant et stabilisant pour Marguerite, d'un effet calmant pour Isabelle, et d'une plongée en profondeur, en portant un regard interne sur soi, pour Caroline. Ces trois participantes passent d'une qualité de gestion sensorielle ouverte (débordement, anxiété, désorganisation, nombreuses activités, rapidité d'exécution) à une qualité plus serrée ou plus dense ou profonde.

2. Un mouvement d'ouverture à la perception des autres, puis de soi (Migona et Camille, en grisé clair), qui prend la forme d'un effet structurant par la reconnaissance et l'ouverture pour Migona; et d'un effet stimulant en ouverture pour Camille. Migona et Camille passent d'une gestion sensorielle plus retenue

(ne pas sentir[93], ne pas dire, douter) à une meilleure perception de soi, qui transite par la reconnaissance de leur perception de l'autre et des autres. Camille en a peu conscience au départ; Migona en prend conscience, mais ne fait pas le lien entre son hypervigilance à l'autre, sa perception de l'autre et sa perception de soi.

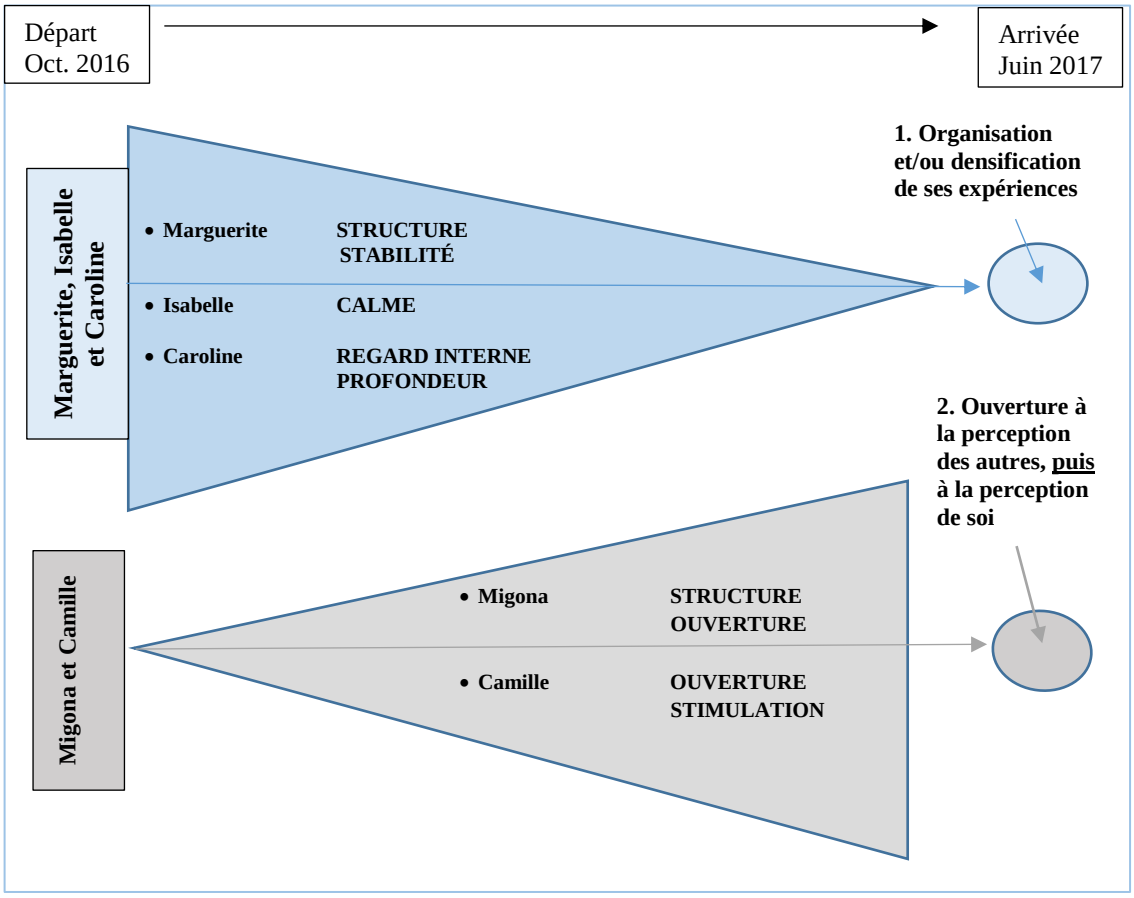

Figure 4.1 Apprentissage en deux mouvements: densification ou ouverture

Deux autres groupes se forment avec les participantes, différents des deux groupes générés par l'âge et l'expérience (section 4.7.4), en fonction de la direction de leur

[93] Le *ne pas sentir* peut représenter un moment de désensibilisation (Kepner, 1993) plus ou moins long pour la participante. Je choisis de ne pas m'y attarder outre mesure, parce que toutes les participantes dépassent ces moments du ne pas sentir pour ensuite expérimenter le sentir.

mouvement d'apprentissage. Il est possible de faire un rapprochement aussi entre la proximité ressentie par Camille avec Migona (mouvement d'ouverture) et la proximité ressentie par Isabelle avec Marguerite (mouvement d'organisation/densification). Les enseignantes novices ressentent une parenté dans leurs processus avec la personne qui évolue d'une manière semblable à elles. Un rapprochement a aussi lieu entre les participantes de même niveau d'expérience professionnelle (expérimentées; novices).

i. Rapport à la corporéité: des évolutions du savoir-être

Au terme de la recherche, l'expérience de la corporéité des participantes a évolué. Même si elles sont passées par des étapes différentes pour y arriver, toutes ont développé leur manière personnelle d'entrer en contact avec leurs ss. Pour Marguerite, Camille et Caroline, l'évolution se rattache davantage à des qualités d'être avec soi (sentir qui elle est, se sentir davantage, se sentir différemment). Ces évolutions se rapportent à un savoir-être enrichi, c'est-à-dire qu'elles ont accès à une plus grande proximité avec soi. Migona mentionne aussi sentir davantage de variabilité dans ses sensations. Isabelle rapporte son expérience en lien avec l'action, «elle a appris à sentir ce qu'elle fait réellement». Son savoir-être prend la forme de sensations dans l'action. Cette relation à l'action est aussi présente chez Migona. Camille effectue aussi ce lien, mais à la fin de la recherche, alors que ses pairs y arrivent progressivement.

Tel que présenté schématiquement à la figure 4.2 et décrit au tableau 4.1 des pages suivantes, les participantes évoluent dans les dimensions de la conscience ciblées, en procédant à différents apprentissages (figure 4.3) :

- La conscience de soi va d'une nébuleuse à davantage de proximité avec soi.
- La conscience des autres passe d'une dominante aux besoins et aux demandes des autres à un enrichissement relationnel mutuel entre l'enseignant et l'élève.

- De négociations internes-externes, la conscience de la spatio-temporalité évolue vers une définition de soi dans le temps et dans l'espace, ainsi que de ses limites.
- La conscience de l'environnement socio-institutionnel, faite de tensions au départ, permet l'émancipation du regard des autres et de la norme.
- La conscience de la pratique gagne en prise de recul et en clarté sur ce que « je fais vraiment ». La conscience de la pratique, en termes de cohérence interne-externe, y est incluse au même titre que les autres types de conscience, bien qu'elle relève d'un autre concept. Elle est présentée à la section ii qui suit les figures et le tableau, puis également à la section 4.6.4.

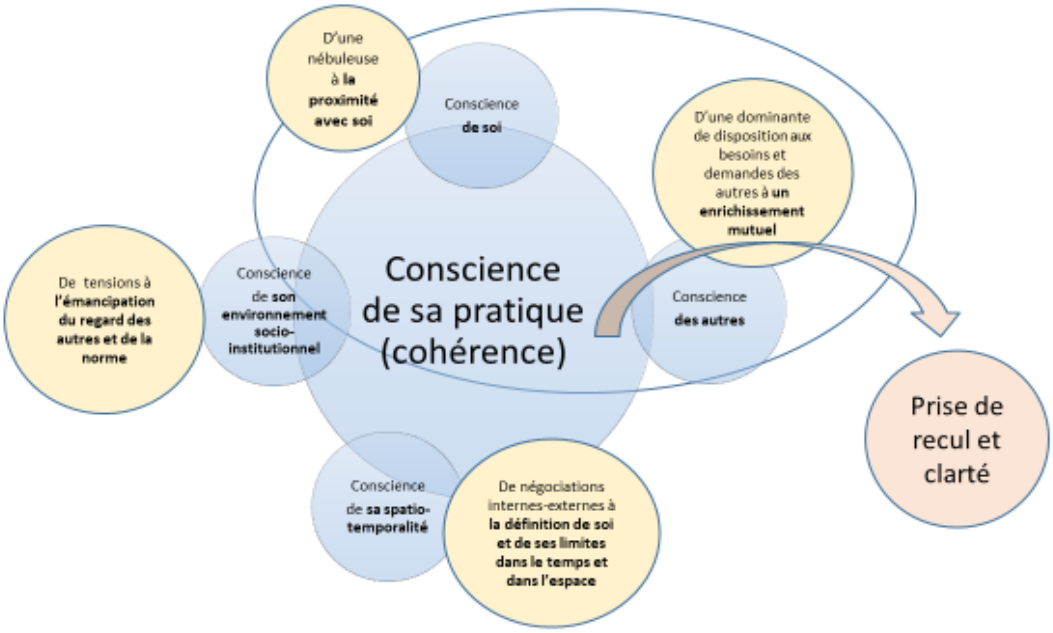

Figure 4.2 Dimensions de la corporéité et transformation

Tableau 4.1 Évolution de la conscience de la corporéité

Conscience de la corporéité				
Conscience de/des …	**soi**	**des autres**	**sa spatio-temporalité**	**son environnement socio-institutionnel**
Début	D'une nébuleuse …	D'une dominante …	De négociations …	De tensions …
Terme	à davantage de proximité avec soi	à un enrichissement relationnel mutuel (enseignante-élèves)	à une définition de soi et à une identification de ses limites spatio-temporelles	à une émancipation du regard des autres et de la norme
Exemples issus du processus d'apprentissage	Je réserve un moment dans la journée où je ralentis et je prends conscience de mes ss simplement. Cela m'apaise. Je m'offre un moment de qualité. (**Caroline**/J/18 avril 2017) Mon apprentissage a été évolutif. Plus le temps passait, plus mes apprentissages devenaient concrets. Être avant tout à l'écoute de moi est probablement mon	Mon élève est agité (bouge sa règle, se tortille sur sa chaise). En le prenant à part, il dit qu'il a hâte de commencer la bande- dessinée (**Camille**/J/31 janvier 2017) J'observe les ss de mon élève ce matin. Je le vois arriver le manteau détaché, il regarde au sol en marchant. Je lui demande comment il	Dans la salle d'attente [médecin], je me vois dans ma classe: je suis à l'avant et je marche beaucoup. Je me demande si cela aide les élèves. Je repense à l'atelier (3): *Devrais-je séparer mes bureaux? Devrais-je toucher davantage mes élèves?* Je ne suis pas portée à toucher mes élèves, sauf si je sens qu'ils en ont besoin. (**Isabelle**/J/17 février 2017)	Avant: Je pense à la réunion de l'après-midi, comment vais-je faire? Je me sens *visage à deux faces*. Je me sens tiraillée entre les autres enseignants, mon sentiment de fidélité à eux et mes valeurs d'aider et de bienveillance envers la direction qui arrive dans un bain qu'elle n'a pas choisi [Marguerite prend position lors d'une rencontre enseignants-direction d'école]. Après: Vraiment mal à l'estomac. J'aurais voulu fondre sous le plancher. Je me sens

	plus gros apprentissage! (J/1er mai 2017)	va, il me dit qu'il est fatigué ce matin et qu'il se sent mou. J'en tiens compte dans mes interventions; je remarque qu'il est plus lent dans les activités. (J/6 février 2017)	J'ai apprécié l'exercice du traçage au sol (atelier 4). Il me permet de mieux me situer et de me recentrer car je me vois dans l'espace. Mon corps habite tout cet espace, qui m'appartient pendant cet instant. (J/25 mars 2017)	drainée par cette histoire qui me chamboule depuis six semaines. Maintenant que c'est fait, j'espère passer à autre chose. (**Marguerite**/J/25 mars 2017)

La liste des apprentissages, intégrée à la figure 4.3 qui suit, inclut tous les apprentissages faits par les participantes, bien qu'ils n'aient pas été faits par toutes, ni de manières égales et semblables. La liste complète de ces apprentissages, par participante, n'est pas incluse à la thèse. Toutefois, je joins en annexe P un tableau-image par participante donnant des exemples des principaux apprentissages faits, accompagnés de verbatims. Les flèches entre les consciences de la corporéité du tableau 4.3 indiquent toutes les relations trouvées dans les parcours des participantes. Par exemple, pour Isabelle, la conscience de la spatio-temporalité influence la conscience de soi et vice-versa. Pour Camille, la conscience des autres et la conscience de soi se répondent et influencent la conscience de sa pratique.

Les apprentissages nommés à la figure 4.3 sont, pour la plupart, présents tels quels dans les textes phénoménologiques. Parfois, un concept chapeaute des expériences pour les regrouper sous une même appellation. C'est le cas des apprentissages suivants: le dialogue interne-externe (en lien avec la cohérence interne-externe, section 4.6.5), l'identification ou la résolution de dilemmes professionnels (section 4.6.5, ii)), la réflexion centrale (section 4.6.5, iv), la régulation de sa pratique (sections 4.6.4, iii et 4.6.6, iii), vers la *growth competence* (compétence à se développer), des catalyseurs de changement, vers une compétence éthique. Dans la section des apprentissages avec la conscience de son environnement socio-institutionnel, la compétence à se développer (Korthagen et Vasalos, 2009), la capacité à diriger son propre développement professionnel, s'apparente en plusieurs points au savoir apprendre à apprendre de Delors (1996). Les catalyseurs de changement permettent des ouvertures dans leur milieu et servent de modèle pour leurs pairs. Enfin dans la même section, la compétence éthique est développée plus en détails au chapitre V (section 5.6.2).

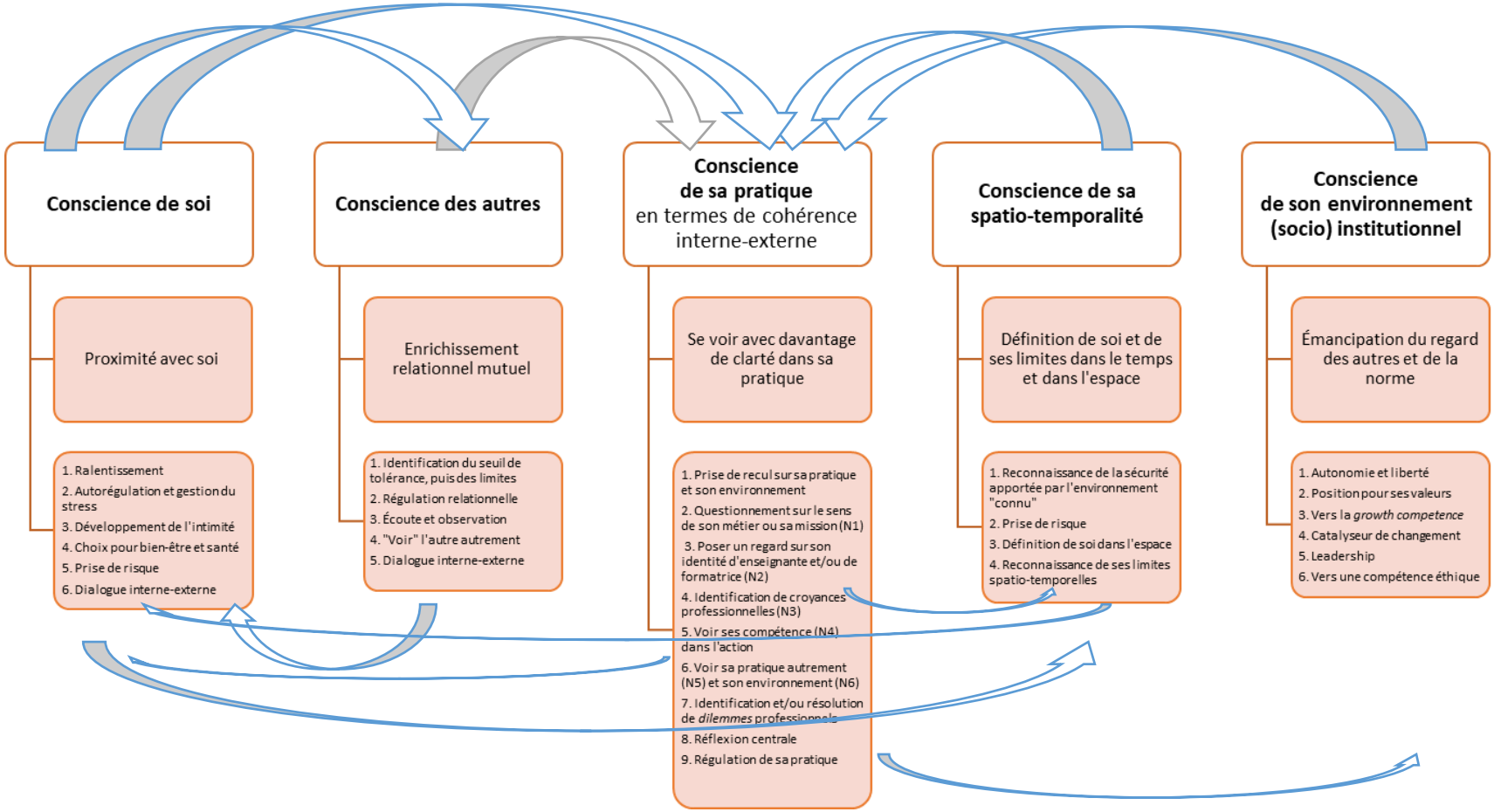

Figure 4.3 Évolution de la conscience de la corporéité et apprentissages

ii. Un savoir-être facilitant la reconnaissance de soi et de sa posture

Le processus de conscience de la corporéité permet donc à chacune de s'engager dans un ou dans des apprentissages (figure 4.3) qui, dans certains cas, peuvent être qualifiés de transformation, lorsque la pratique devient différente. La réponse à la question de recherche 2 (Q2) permet d'identifier des influences possibles entre l'évolution de la perception du corps et l'engagement de la participante dans sa pratique, mais surtout dans une perception accrue de ses liens, en vue de favoriser sa cohérence interne-externe. Le savoir-être enrichi facilite la proximité avec soi, mais aussi avec sa pratique.

Tableau 4.2 Processus d'apprentissage des participantes en lien avec la pratique

Participante	Influences Q2	Lieu
Marguerite	• Se reconnaître professionnellement par la prise de position pour ses valeurs	• Milieu professionnel • Avec les pairs de la recherche
Migona	• Approfondir le sens de son travail en appui sur des expériences faisant place à ses *savoirs pratiques* • Prendre position pour ses valeurs	
Isabelle	• *Se voir* dans une zone de compétence • Reconnaître la pertinence de ses valeurs et de ses convictions (croyances)	• Salle de classe • Avec les pairs de la recherche
Camille	• Autoconfirmer ses compétences	
Caroline	• Se dégager du regard d'autrui sur elle-même (et sur sa pratique), en identifiant une possible zone de validation interne de sa compétence	• Cours de maîtrise et recherche • Hors pratique

Marguerite et Migona vivent ces influences directement dans leur pratique (d'enseignement, de formation et d'accompagnement), mais aussi avec les pairs de la recherche, pour Migona plus directement ici en confirmation de ses compétences en accompagnement. Pour Isabelle et Camille, les influences sont perçues en salle de classe, mais aussi en relation avec les pairs de la recherche. Caroline, enfin, parce que son contexte l'appelle dans des sphères plus personnelles, bénéficie de moins d'espace

de perception de sa cohérence. Une négociation a lieu pour elle dans la sphère professionnelle toujours active, celle de son programme d'étude de maîtrise/DESS.

4.6.4 Influences sur la cohérence interne-externe

Il n'est pas toujours simple de déceler les influences vécues et perçues par les participantes de leur apprentissage de la conscience de la corporéité sur leur pratique. Puisque c'est la question qui est posée et que les participantes maîtrisent le modèle de l'oignon (Korthagen, 2004), l'ayant étudié dans leurs cours de maîtrise/DESS, elles se prêtent au jeu en tentant d'y répondre. Mais la compréhension qu'elles se font des concepts et les perceptions qu'elles y associent sont différentes de l'une à l'autre. Afin de mieux saisir les influences sur leur perception de leur cohérence interne-externe, je mets à plat les résultats dans les tableaux des modèles de Korthagen revisités: l'oignon (tableau 4.4) et le modèle ALACT, par les traces de la réflexion centrale (tableau 4.5).

i. Le corps invite au renouvellement du regard sur sa pratique

Mais avant toute chose, j'effectue un rapprochement entre les réponses aux questions de recherche 1 et 2 (Q1 et Q2), par participante, au tableau 4.3. Le passage entre les réponses aux deux questions de recherche ne se fait pas toujours directement dans les textes phénoménologiques des participantes. Le travail d'analyse phénoménologique permet leur rapprochement et suggère des liens entre les expériences des participantes à ces deux niveaux de leur vécu: le rapport à l'apprentissage de la conscience de la corporéité et la perception de la cohérence interne-externe de leur pratique. Pour mieux saisir la logique de ces rapprochements, en plus des liens entre les deux questions de recherche, j'ajoute une dernière colonne avec les titres des textes phénoménologiques.

Tableau 4.3 Rapport Q1 et Q2

Participante	De Q1 …	… → à Q2	Titre du texte phénoménologique
Marguerite	Le positivisme permet de garder confiance	→ donne accès au potentiel de leadership dans son milieu scolaire et au-delà	Assumer son rôle de leadership par la stabilité
Migona	L'hypervigilance dans l'écoute de l'autre permet l'ouverture à soi	→ se rapproche du sens de son engagement, lorsqu'elle reconnaît l'importance d'apprendre par la pratique (ses savoirs pratiques)	Prendre appui sur ses savoirs pratiques
Isabelle	Le débordement sensoriel oblige à se calmer et à prendre ancrage en soi	→ permet de se voir plus positivement dans l'action, avec moins d'anxiété associée à la performance	Reconnaître ce qu'elle fait vraiment pour ses élèves
Camille	La prise de parole permet l'ouverture à l'autre	→ reconnaît ses compétences en action dans le dialogue avec les autres	Autoconfirmer sa pratique en s'ouvrant aux autres
Caroline	Le ralentissement et le besoin de performer pour le regard d'autrui diminue	→ donne accès à une expérience de soi plus en profondeur et à un besoin d'équilibre	Accéder à davantage de profondeur avec soi

Dans tous les cas, c'est l'effort de tenter d'accéder à une meilleure compréhension de sa cohérence interne-externe, par la réflexion, qui mène à faire ces liens, en cours de projet (Marguerite, Migona et Caroline) ou à la toute fin du projet (Isabelle et Camille). Ces processus mènent à la perception d'éléments de cohérence dans la pratique, déjà existants et renouvelés d'un nouveau regard (Camille) ou qui sont apparus avec la pratique de l'année (Migona, Isabelle et Caroline). Dans le cas de Marguerite, il est plus difficile de dire si le projet n'accélère tout simplement pas sa prise de conscience sur elle-même, en mettant en lumière son processus par le biais du dire.

ii. Des conflits de valeurs au cœur des réflexions sur la cohérence

Les influences de l'apprentissage de la conscience de la corporéité sur la cohérence interne-externe de la pratique, telles que perçues par les participantes, sont incluses au tableau 4.4. Il présente chacun des six différents niveaux proposés par Korthagen dans son modèle de l'oignon (2004), ainsi que celui des valeurs centrales (réflexion centrale, tableau 4.5), qui se trouve dans l'intégration des croyances (N3), des compétences (N4) et des actions (N5) de l'enseignante. Les éléments du tableau sont issus des *verbatims*, incluant une compréhension réflexive de la personne sur elle-même, à terme de la recherche. Ils sont aussi nommés par les pairs dans les EA, dans le forum (en réponse aux commentaires d'un pair) ou dans les partages oraux des ateliers. Enfin, des passages dégagés des textes phénoménologiques y sont ajoutés. Marguerite, Migona et Isabelle questionnent toutes les trois leur cohérence interne-externe, en lien avec ce que le système éducatif leur demande (évaluer, notamment, ou dénoncer, porter un jugement). Des conflits de valeurs sont nommés. Le rapport entre les tâches d'enseignement et les tâches de formation et/ou d'accompagnement s'observe chez Marguerite et Migona. Elles négocient toutes les deux leurs relations à ces niveaux d'action, pour Migona, dans une temporalité successive (deux années) et pour Marguerite, dans une temporalité rapprochée.

Au cours de la recherche, des dilemmes émergent chez les participantes qui, en précisant des composantes de leur identité et en nommant leurs valeurs, en appui sur leurs ss, découvrent de nouvelles relations entre ces niveaux de cohérence. Korthagen et Vasalos (2005) parlent de tensions internes ou d'incohérences, qui peuvent devenir des incohérences centrales (p.55). Chez certaines, les dilemmes se jouent dans la négociation institutionnelle, quand elles rencontrent des situations qui vont à l'encontre des valeurs identifiées (conflits de valeurs). Elles nomment alors les réactions d'ordre identitaire qui émergent, dans les tensions vécues entre ce qu'elles souhaitent faire ou être et ce qu'elles croient qui leur est imposé ou ce qui leur est réellement imposé, par

exemple pour Marguerite, prise dans un conflit entre les enseignants et la direction de son école, ou Migona qui impose sa vision des choses à son supérieur hiérarchique :

> J'assume pleinement les conséquences de mes actes. Je ne me sens toujours pas comme une traître. Je me sens fidèle à mes valeurs. (Marguerite, J/4 mars 2017)
> Je ne suis ni en accord avec les enseignants et leur attitude négative, ni avec la façon de faire de la direction. Besoin de nuancer. (J/16 mars 2017)
>
> J'ai refusé de faire des choses [pousser dans le dos d'une enseignante] qui allaient contre mon principe d'accompagnement. (Migona, EA/8 avril 2017)

La confiance en leurs compétence les aide à faire des choix respectant leurs valeurs. Elles en ressortent plus fortes et conscientes de qui elles sont. Isabelle rencontre aussi des dilemmes. Elle n'obtient toutefois pas toujours le soutien qui lui permettrait peut-être davantage d'éclairer ses valeurs et de renforcer son identité pour agir dans son environnement. Son profil donne plus à voir une enseignante qui « se débat » dans sa classe et dans son milieu pour protéger un espace de cohérence, qu'un réel passage à l'action. Il est fort probable que ce soit déjà pour elle un premier pas, pouvant la mener ultérieurement à une meilleure appropriation de soi et de ses valeurs dans l'action.

iii. Des intentions cachées, des intentions non-manifestées

Pour celles qui disent ne pas toujours bien percevoir leur ss (Camille, par exemple), des zones possibles de friction existent entre des moments de manifestations d'actions qui n'ont pas préalablement fait l'objet d'une intention de la part de l'enseignante. Par exemple, la bonne « zone de tolérance » de Camille se trouve dans une zone non-intentionnelle; Camille n'est pas consciente de son aisance et elle ne la produit pas intentionnellement, en tout cas, elle ne sait pas mettre des mots sur ses intentions. Elle manifeste cette aisance parce qu'elle effectue des choix dans l'action de la salle de classe. Dans ce cas, Camille semble produire des effets désirables dans sa salle de

Tableau 4.4 Niveaux du modèle de l'oignon

Niveaux	Marguerite	Migona	Isabelle	Camille	Caroline
Mission	Positionnement institutionnel de leader pour la résolution	Recherche de sens en lien avec ses valeurs	Recherche de sens en lien avec ses valeurs	-	
Identité	*En reconstruction (deuxième niveau d'action)*		*En construction*		
Croyances	Différenciation pédagogique et intégration, respect des rythmes de développement, respect des parents et de leurs valeurs, ouverture, questionnement, responsabilité, responsabilisation	Différenciation pédagogique, authenticité, engagement de soi dans sa pratique	Respect de chacun, Calme, Douceur, Empathie	Différenciation pédagogique	Amour, développement du potentiel individuel, réalisation de ses rêves par l'individu
Compétences	Engagement, clarté, transparence, joie de vivre, positivisme	Sentir l'autre, écoute, non-jugement, *savoirs pratiques* (expérience à tous les degrés)	Écoute, sensibilité à l'autre, expressivité, créativité, compréhension mécanismes de l'anxiété	Rythme, gestion du temps et des échanges, disponibilité, ouverture, créativité (littérature jeunesse)	Empathie «émotionnelle», bienveillance, ajustement aux besoins individuels
Actions	Positive, résolution de conflits, recherche de solutions (n'abdique pas)	Recherche de solutions, écoute, se	Répond aux besoins individuels des	Ouverture, rassurante, à l'écoute des	Favorise le développement des relations,

		documente, pose des questions	élèves; sensibilité, contrôle	élèves, bon rythme (laisse aux élèves le temps)	temps, compréhension, attachement, efficacité et performance
Environnement	Turbulent, complexe, demandes	Varié, nouveau, rapidité, changements	Tensions, peu de support institutionnel, pressions, demandes	Nouveau, mais facilitant son action	Scission; solitude et nouveauté, mais entourée par famille et réseau social
Valeurs centrales (Réflexion centrale)	Positivisme, résolution de problèmes, non-jugement	Développement intégral	Réponses aux besoins de chacun, incluant les siens	Solide « seuil de tolérance »	Potentiel de la personne humaine

classe (EA/8 avril 2017). Rendre son aisance à la conscience de Camille renforce son autoconfirmation de sa compétence. À l'opposé, se trouvent celles qui ont des intentions, mais qui ne se manifestent pas - ou pas tel que souhaité -, dans leurs actions. Par exemple, Isabelle souhaite être calme en tant qu'enseignante et avoir une classe calme, mais pas trop, prend-elle le temps de préciser. Elle fait toutefois preuve d'un grand dynamisme et de beaucoup d'expressivité en tant qu'enseignante dans sa salle de classe, même quand elle dit être très fatiguée (« avec l'*adrénaline* »). Isabelle identifie ce décalage chez elle entre ses intentions et ses actions lors de son EA.

iv. La réflexion centrale pour expliciter davantage ses postures

Le modèle ALACT reproduit le cycle de transformation possible de l'action de l'enseignant lorsqu'il réfléchit sur sa pratique. S'il est accompagné, Korthagen et Vasalos (2005) parlent de la présence de la réflexion centrale, qui aide l'enseignant à rendre plus explicite des éléments de compréhension de sa pratique. À l'aide des pairs et/ou de la chercheuse, les participantes mettent en lumière des éléments de leur pratique qui n'ont pas été explicités jusque-là (tableau 4.5). Voici ce qui ressort des textes phénoménologiques, quant à la réflexion centrale :

Tableau 4.5 Traces de réflexion centrale

Participante	**Réflexion centrale** (Elle rend plus explicite …)	**Facilitée par …**
Marguerite	Ses compétences pour une position de leadership en cadre scolaire.	Ses expériences en cadre scolaire
Migona	L'importance de mettre en valeur ses *savoirs pratiques* dans son travail de formation et d'accompagnement.	Les cours de maîtrise/l'EA avec les pairs/ son journal
Isabelle	Sa capacité à prendre soin de ses élèves et de leurs besoins.	L'EA
Camille	Sa bonne «zone de tolérance» en salle de classe.	L'EA
Caroline	Son besoin de ralentir et d'entrer en posture d'intériorité dans sa vie, avec de possibles répercussions sur son travail futur.	Son retrait préventif et son journal

Les participantes réfléchissent dans leur pratique (en cours d'action, réelle ou reconstruite - telle que dans l'EA -, parfois à quelques minutes d'intervalles après l'action), la réflexion 1 du tableau 2.2; et sur leur pratique (en différé, après l'action, à des intervalles plus ou moins longs, mais jamais plus de quelques jours), la réflexion 2 du tableau 2.2. Certaines d'entre elles font même dialoguer les deux moments de réflexion, ce qui paraît pouvoir les mener encore plus loin dans leurs prises de conscience. Des moments de réflexion 1 et 2 sont présents dans les données, bien qu'en proportions variables selon les participantes. Celles qui pratiquent une écriture plus spontanée (Marguerite et Isabelle) investissent davantage la réflexion 1, du moins ce qu'elles en saisissent. Les EA permettent tant un retour sur le corps vécu conscient du moment d'enseignement ou de formation (à l'aide des grilles et des échanges oraux) et des perceptions accrues (potentiellement modifiées) du corps vécu préconscient (pas senti clairement dans l'action). Le corps vécu préconscient peut être ramené à la conscience par le biais des émotions qui demeurent dans le corps après le moment vécu. Quant à la dimension préréflexive (tableau 2.2), le projet de recherche la capte peu. Elle se trouve vraisemblablement dans les événements non-compris, dans les sensations de malaise, dans les irritants, ainsi que dans les certitudes dans l'action, en particulier pour les enseignantes expérimentées. Marguerite écrit qu'elle sait que *c'est cela* qu'elle doit faire; Migona sent son *intensité* qui vient ou qui est présente en elle; Isabelle dit qu'*elle le sent* mais qu'elle ne peut pas bien l'expliquer.

4.6.5 Rapport à la pratique enseignante ou de formation

Chez les participantes, le rapport à la pratique enseignante évolue au cours de l'année, en fonction de leurs processus de construction professionnelle (Isabelle, Camille et Caroline) ou de développement professionnel (Marguerite et Migona).

i. Construction professionnelle : une prise de recul sur la pratique

Dans les profils des enseignantes novices, c'est une prise de recul sur la pratique qui commence à s'effectuer, donnant plus d'ancrage et de force dans la pratique, en tout cas pour Isabelle et Camille. Cette prise de recul s'appuie sur les sensations. Isabelle construit un nouveau regard sur ses élèves et renforce sa posture par le biais de l'écriture. Camille ressort de cette année avec une vision renouvelée sur sa pratique, à laquelle elle accède en « se voyant » davantage telle qu'elle est. Quant à elle, Caroline bénéficie d'une prise de recul amplifiée par le retrait de sa pratique qui l'amène à reconnaître certains de ses apprentissages des dernières années (J/28 février 2017).

ii. Développement professionnel : une négociation identitaire

Marguerite et Migona sont à des étapes transitoires de leur développement professionnel, par l'appropriation de nouvelles tâches en formation ou en accompagnement des enseignants. Le rapport à leur pratique est présent particulièrement lorsqu'elles s'expriment sur les sorties de leurs zones de confort et notamment sur les sentiments ambigus qui sont associés à ces zones professionnelles nouvelles pour elles, par exemple:

> Marguerite (en formation dans un lieu nouveau): Je pense que je suis une imposteure car c'est la 1ere fois que je vais [dans ce réseau] et que j'anime. Le stress augmente, j'ai mal à l'estomac. Je vais dans une école que je ne connais pas avec des gens que je ne connais pas et dans un rôle que j'apprivoise et qui est différent d'enseigner. Je me sens en alarme face au stress. Je résiste et finalement, je me sens vouloir abandonner (ou j'aimerais abandonner si j'avais le choix). (A4/G/R1 et 2/25 mars 2017)
>
> Migona (sur la formation): Je n'ai probablement pas intégré les comportements et les mécanismes qui viennent avec l'expérience. (J/8 avril 2017/post-EAC)
>
> Marguerite, à Migona: On n'est pas habituées, c'est une autre position dans laquelle tu es ou dans laquelle j'ai fait des formations. On ne sait pas comment

> ils vont réagir les adultes devant nous. […] C'est comme tout le temps la 1ere semaine d'école! (EA/Migona/8 avril 2017)

Ces extraits, parmi d'autres, montrent une négociation avec la pratique telle que connue, leur identité d'enseignante. Marguerite et Migona n'ont pas développé l'habitude d'agir en formation. Elles n'arrivent pas encore bien à prévoir leurs réactions, pas plus que celles des formés. Cette négociation les amène à se repositionner comme formatrices, mais aussi à mettre en perspective leur pratique enseignante.

Je considère maintenant, dans la dernière section qui suit, ce qui facilite la transformation des participantes, en relation avec leur recherche d'équilibre.

4.6.6 Recherche d'équilibre et transformation

Les processus d'apprentissage des participantes prennent la forme de quêtes d'équilibre, en constant renouvellement. Cette recherche d'équilibre participe aux avancées vers une transformation possible. Les participantes s'appuient toutes sur des outils personnels innés ou acquis (dans le cours de la recherche) pour prendre des ancrages dans l'action. Elles tentent de s'approcher de leur quête en termes de développement professionnel, en dépassant - du moins momentanément - leurs résistances, tel qu'illustré à la figure 4.4. L'ancrage dans l'action apporte tension à la quête de la personne, en lui offrant un cadre. Les outils ou les ressources permettent de dépasser les résistances, dans le contexte d'une recherche d'équilibre toujours en construction et relativement précaire. Je regroupe ces éléments de compréhension des parcours des participantes dans une figure (4.4), puis dans un tableau (4.6). J'y représente le pôle ancrage en tension créatrice avec le pôle quête et le pôle ressources

en tension avec le pôle résistances. Les relations entre soi, l'autre et l'environnement constituent les facteurs (combinés) liant les pôles[94].

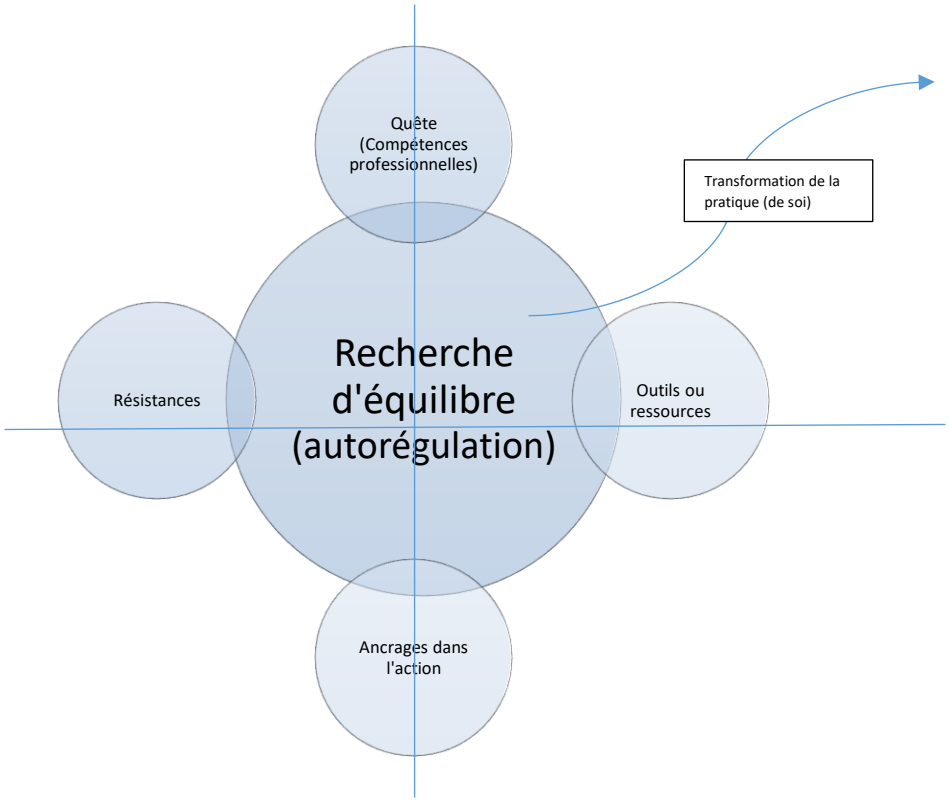

Figure 4.4 Rapport entre recherche d'équilibre et transformation

À la page suivante, le tableau 4.6 offre une vue d'ensemble sur les particularités des parcours des participantes, quant à la recherche d'un équilibre dans l'enseignement et dans leur vie, qui passe par des actions d'autorégulation. Il présente les parcours du départ à la fin du projet, quels outils d'auto-régulation et de régulation de sa pratique sont utilisés, pour s'approcher d'une quête de reconnaissance des compétences (explicite ou implicite). Malgré les résistances en place, l'utilisation des outils à

[94] Pour ces quatre pôles du processus d'apprentissage somatique, je remercie Josée Lachance, Florence Vinit et Marc Filiatrault pour leurs contributions à un processus de travail collectif en cours depuis 2016.

disposition, ou construits en cours de projet, associée à des ancrages dans l'action de l'enseignement, favorise le parcours d'apprentissage.

i. Les résistances: des coupures du sentir

Chacune des participantes démontre des résistances dans son processus d'apprentissage. Ces résistances prennent différentes forme en fonction des profils. Les résistances identifiées se manifestent dans les contextes vécus et partagés; elles ne constituent en rien une liste exhaustive des possibles résistances pouvant émerger en cours de route dans ce travail somatique. Bien que les manifestations des résistances soient différentes pour chacune, certains profils se ressemblent davantage (figure 4.1). Le premier groupe de participantes (processus d'apprentissage/densification) manifeste de l'éparpillement, de la désorganisation (Marguerite), un débordement sensoriel (Marguerite, Isabelle), de l'anxiété et une recherche d'efficacité, de performance, un désir de plaire à autrui (Isabelle, Caroline). Pour elles, les résistances sont davantage externalisées. Le deuxième groupe (processus d'apprentissage/ouverture) vit plutôt des doutes et des questionnements, qui s'expriment sous la forme d'une retenue (Camille) ou d'une attente réflexive (Migona), et plus intérieurement comme une perte de sens/une recherche de sens (Migona). Pour elles, les résistances se vivent avec une dominante interne.

À chaque fois que des résistances sont dégagées des données, la personne se fige dans son parcours d'apprentissage. La qualité fluide du sentir disparaît momentanément, dans une posture de désensibilisation (Kepner, 1993). Par exemple, Marguerite utilise un discours analytique dans son journal, qui la fait tourner en rond dans sa tête et se répéter, se questionner sans cesse. Marguerite le remarque elle-même. Ces moments de résistance ont l'effet d'une pause sur son processus d'apprentissage.

Tableau 4.6 Conscience de la corporéité: outils, quêtes, résistances et ancrages

Participante	Corporéité (départ)	Outils	Quêtes (Reconnaissance des compétences)	Résistances	Ancrages dans l'action	Corporéité (terme)
Marguerite	Débordement sensoriel	Positivisme Leadership	S'engager de manière systémique pour défendre ses valeurs	Désorganisation Éparpillement Fatigue	Accepter ses limites et sa vulnérabilité Prendre position pour ses valeurs	Voir et reconnaître davantage qui elle est
Migona	Hypervigilance aux autres Sentiment de soi peu clair	Reconnaître son aisance à sentir l'autre Prendre appui sur ses savoirs pratiques	Identifier le sens profond de ses actions	Doutes Remises en question Perte de sens	Reconnaître ses espaces d'intensité et ses forces Prendre position pour ses valeurs	Faire les liens entre ce qu'elle sent et ce qu'elle vit Percevoir la variabilité dans ses sensations
Isabelle	Débordement sensoriel	Se calmer Trouver le plaisir avec les élèves (relations leurs ss/ses ss)	Respecter chaque élève en offrant des réponses à ses besoins	Débordement Anxiété Performance Symptômes physiques et fatigue	Voir (et sentir) ce qu'elle fait vraiment Reconnaître ses compétences	Voir (et sentir) ce qu'elle fait Fatigue Diagnostic médical

Camille	Retenue sensorielle et émotionnelle	Prendre la parole Contacter les ss des élèves	Prendre sa place	Retenue Doutes	Autoconfirmer ses compétences par le regard d'autrui Reconnaître sa «zone de tolérance»	Nouvelle vitalité Confirme qu'elle se sent lorsqu'elle enseigne
Caroline	Perception du corps émotionnel (de l'externe) Corps interne plus diffus	Ralentir Questionner le rapport à soi et à autru**i**	Approfondir son expérience intérieure	Superficialité Recherche d'efficacité Performance et évaluation	Grossesse Solitude et retrait Symptômes physiques	Vers plus d'équilibre Calme

Enfin, pour terminer ce chapitre, voici des exemples, dans les sections suivantes, de la prise de conscience de ses limites (Camille) jusqu'à la régulation de sa pratique.

ii. Du seuil de tolérance à l'identification des limites

L'enseignement de Camille montre le processus de fixation des limites d'une enseignante dans sa classe. Dans son EA, nous l'observons physiquement, dans l'espace autour d'elle et de ses élèves. Bien que Camille voie à ce moment-là elle aussi comment elle s'y prend dans l'action pour poser ses limites, en fonction de son seuil de tolérance (avec ancrage physique), elle dit ne pas en être consciente, ou du moins ne pas l'avoir été jusque-là. Pour sa part, Migona a déjà partagé précédemment le fait qu'elle «voit» le seuil de tolérance de Camille.

> Migona: […] On voit que les élèves ont du plaisir, mais cela reste dans le cadre où toi tu es à l'aise. Je ne sais pas si tu en prends conscience, mais tu es à l'écoute de ton seuil de tolérance par rapport au bruit, aux discussions, aux demandes des élèves. Tu es à l'écoute de ce que tu crois et de ce que tu ressens. Je vois ton sourire, ton sens de l'humour.
>
> Chercheuse: Un exemple du moment où tu vois qu'elle est à l'écoute?
>
> Camille: Ou mon seuil ?
>
> Migona: Tu apaises Audrey. Par le non-verbal, tu ramènes Audrey. Tu nommes son nom, puis tu poursuis. Tu n'es pas obligée de faire une entorse à la leçon. Tu es à l'écoute, non ce n'est pas le temps. J'ai besoin d'aller à la salle de bain. Ce n'est pas le temps. Mais j'ai vraiment envie; OK vas-y. Sans être obligée …
>
> Camille: … de mettre l'emphase.
>
> Migona: Oui. Tes élèves sont attentifs. Complicité entre toi et tes élèves. Donc le sourire est là, Ils peuvent regarder les images et rire de ce qui est dit ou imaginé. Tu composes avec … (EA/Camille/ 8 avril 2017)

Il semble toutefois moins clair pour Camille de mettre des limites dans la globalité de son engagement en tant qu'enseignante. Une conscience physique pourrait permettre

de travailler encore davantage la conscience de ses limites. Pour Marguerite et Migona, le processus de l'année dans son ensemble montre la prise de conscience de leurs limites, mais dans la sphère institutionnelle. Pour Isabelle et Caroline, il est également question d'identifier ses limites, de les poser, de les négocier. Le travail physique fait en atelier a pu mener à quelques prises de conscience, mais ici, il a été trop court pour induire un apprentissage sur la durée.

iii. La régulation de soi et de sa pratique, un facteur de résilience

Chez les quatre participantes en pratique d'enseignement ou de formation, il est possible d'observer (J) des stratégies de régulation de leur pratique, qui passent par l'autorégulation. Marguerite s'autorégule en utilisant la stratégie, entre autres, du positivisme, accompagnée de toute une série de mesures palliatives personnelles. Aux prises avec une situation difficile - et multi-dimensionnelle -, son positivisme permet de trouver des ressources internes qui calment son débordement sensoriel et son éparpillement, notamment en neutralisant une boucle de pensées négatives. Marguerite écrit fréquemment de telles phrases : « J'aime que la vie soit positive et que les gens autour de moi voient que la vie est positive » (J/20 janvier 2017). À défaut de l'aider à trouver des solutions à tous les défis rencontrés, ces outils utilisés dans l'action l'engagent à accepter ses limites et à vivre davantage sa vulnérabilité.

Quant à elle, Isabelle partage des micro-ajustements variés et nombreux dans sa pratique, en nommant plusieurs ss. Lors de l'EI (3 novembre 2016), elle partage qu'elle se sent bien à l'école parce qu'elle n'a pas le temps de réfléchir. Peu à peu, elle se rend compte qu'elle ne se sent pas si bien qu'elle le croit d'abord, et même qu'elle ne peut plus continuer comme cela (J/26 janvier 2017). Le journal offre à Isabelle un espace pour ventiler ses sensations et ses émotions. Elle commence alors à mettre en place des moyens l'aidant à se calmer, d'abord par des activités physiques intenses, puis par une

modulation du rythme de ses activités (pauses, repos, activité physique plus douce, soutien externe à l'école, etc.).

Marguerite effectue des choix pour son bien-être et sa santé, au cours d'une année particulièrement difficile : « *Qu'est-ce qui est important? Comment je peux maintenir une vie équilibrée? Est-ce que je pourrais faire différemment?* » (J/13 février 2017). Isabelle n'arrive pas à construire les moyens de sa résilience au même titre que Marguerite, mais elle apprend à se connaître davantage et explore des outils d'autorégulation possibles. Certes, ces outils ne viennent pas complètement à bout des manifestations de son anxiété, mais ils laissent espérer des améliorations possibles[95]. Migona procède aussi à des ajustements de son engagement dans sa pratique au cours de l'année. Camille s'ajuste aussi constamment, mais nous le découvrons avec (EA/8 avril 2017). Elle ne décrit pas ses ajustements en cours de parcours. Caroline trouve aussi des stratégies d'autorégulation qui lui permettent de s'ajuster à sa situation personnelle, comme par exemple dans cet extrait : « Mes ss physiques sont en contradiction avec mes pensées? Le jour, je me sens bien et calme; la nuit, plus agitée. Je tente de comprendre cette agitation qui m'empêche de dormir (J/13 mars 2017); Je dois souvent me rappeler de revenir au moment présent. » (J/17 mars 2017)

Pour ces enseignantes, le corps joue le rôle d'un miroir. À condition qu'elles veuillent bien s'y regarder, le miroir accélère leur potentiel d'apprentissage au regard de leur mode de fonctionnement résistances-outils-ancrage-apprentissage (tableau 4.6). Les participantes, en s'appuyant sur leurs propres outils et en prenant ancrage dans l'action de l'enseignement, avancent dans leur processus d'apprentissage singulier (corporéité au début et à terme, tableaux 4.1 et 4.6), guidées par des objectifs (quête de reconnaissance de leurs compétences) plus ou moins explicites.

[95] Isabelle témoigne de ses avancées notamment lors de la rencontre de validation du mois de novembre 2017; l'année scolaire 2017-2018 permet de trouver un meilleur équilibre en classe.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats de recherche appellent une mise en perspective permettant de dégager les principaux tenants et aboutissants derrière les thématiques soulevées. J'organise ce dernier chapitre de la thèse en plongeant dans cet univers, allant des chemins des processus d'apprentissage (5.1), aux influences perçues sur la pratique enseignante, en termes de cohérence interne-externe (5.3), en m'approchant d'abord de la transformation des participantes (5.2), qui passe par leur recherche d'équilibre (5.4). Je consacre ensuite une section aux influences de l'accompagnement sur la transformation (5.5). Tout cela se fait en dégageant les incidences possibles de la recherche pour la formation des enseignants (5.6), ainsi que finalement en en relevant les limites (5.7).

5.1 Les processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité

Les deux mouvements identifiés dans les processus d'apprentissage (figure 4.1: densification et ouverture), ainsi que l'attention unique portée par chaque participante à différentes dimensions de la corporéité (figure 2.6 et annexe P), signalent l'importance de tenir compte des styles et des personnalités des formées dans les approches d'accompagnement avec le corps. Le modèle action-réflexion de Kolb sur l'apprentissage expérientiel (1984) peut par exemple éclairer ces styles d'apprentissage. Mais bien que les chemins dans lesquels s'engagent les participantes dans le cours de leur processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité soient différents dans leur nature, des constantes demeurent.

5.1.1 Des chemins d'apprentissage relationnels

Avant l'engagement dans une plongée vers l'inconnu du sentir (rapport à soi), les participantes prennent toutes appui sur la relation avec leurs élèves. Leur processus d'apprentissage débute lorsqu'elles reconnaissent qu'il a un sens dans leur expérience de la relation avec leurs élèves (Baniel, 2013). Le processus s'engage plus spécifiquement à partir du moment où l'ancrage corporel expérientiel dans la relation avec un ou plusieurs élèves est *expériencié* (Vermersch, 2014), souvent avec un élève considéré difficile. L'enseignante *devient consciente* (Sheets-Johnstone, 2015). Il apparaît ainsi inutile de parler de conscience de soi avant que la relation expérientielle avec l'élève n'ait été reconnue comme primordiale et placée en antériorité à soi. Être avec l'autre ou aller vers l'autre (les élèves, les collègues, les pairs ou la chercheuse) se veut condition *sinequanone* pour les enseignantes, pour souhaiter aller vers soi (Stieha et Raider-Roth, 2012). La relation avec l'autre est tangible et s'inscrit en tant que raison d'être de la profession enseignante, phénoménologiquement parlant (Saevi, 2011). La relation avec soi est plus nébuleuse et difficilement circonscrite dans le cadre professionnel. La mention du corps dans le rapport à soi peut même causer de l'anxiété ou simplement ne pas être comprise, puisque le soi est peu vu et reconnu lors de l'amorce du projet. L'amorce du travail s'effectue dans une zone de confiance, en relation avec ce qui est *déjà-là* (van Manen, 2014).

Ce résultat illustre les propos de Dewey, dans sa pédagogie de l'expérience, et des principes des pédagogies de l'apprentissage expérientiel qui insistent sur le fait que l'être humain ne peut apprendre qu'à partir de ce qu'il sait déjà. Pour les pragmatistes américains, c'est également du lien unitaire entre la personne (le vivant) et son milieu dont il est question. Ce lien unitaire entre soi et le monde, entre le monde et soi, permet la rencontre corps-esprit. Ces chemins relationnels d'apprentissage répondent aussi en écho aux définitions de la corporéité qui associent finement l'être humain à son environnement relationnel et physico-environnemental, dont au premier plan la théorie

de l'énaction (Varela *et al.,* 1993). L'environnement se retrouve aussi dans la définition de l'éducation somatique, « la conscience du corps en mouvement dans son environnement ». Le travail avec la personne seule, souvent effectué avec les approches somatiques, mène toutefois à questionner sa réelle influence, si dissocié de l'environnement de vie de la personne, en particulier en termes de relations humaines (Eddy, 2016). Des chercheurs et des praticiens interpellent l'éducation somatique sur ce point. Ils ont donné naissance à certains courants de la somatique sociale (Ibid.). En phénoménologie, une attention pour la phénoménologie sociale ou relationnelle naît des mêmes questionnements (Saevi, 2011; Schütz, 1992).

Au même titre que la relation, l'environnement qui, au départ, constitue un espace de tensions, offre le terreau pour une prise d'ancrage dans un lieu physique et social connu, même si en train de se modifier, voire de se transformer complètement. Cet environnement connu offre le soutien nécessaire pour plonger dans l'inconnu en soi. À terme, le travail corporel permet un apprivoisement de l'environnement qui, changé par le processus, devient plus perméable au soi des participantes, donc plus gérable pour elles. L'environnement scolaire (la classe, l'école, les écoles) et l'environnement universitaire (le cours, le groupe) permettent cette prise d'ancrage initiale (Küpers, 2008; Stieha et Raider-Roth, 2012).

5.1.2 La rencontre située des dimensions de la corporéité : de l'agir au sentir

Lors de la construction du modèle théorique des dimensions de la corporéité (figure 2.6), je jongle avec l'ordre de présentation des différentes dimensions de la corporéité. Même si le modèle auto-construit de la figure 2.6 illustre des interrelations fluides sans primauté d'une dimension sur une autre, le sentir se trouve toujours un peu à l'origine des autres dimensions dans ce modèle comme dans les autres modèles étudiés, même s'ils sont systémiques, particulièrement en phénoménologie et en éducation somatique. Je construis la recherche et l'accompagnement sur la prémisse que partir de soi doit

forcément partir du soi sentant, et non du soi agissant. Cette recherche montre une autre perspective. L'agir précède le sentir dans le processus d'apprentissage des participantes, tel que Saint-Arnaud (1992) le propose, dans la foulée des travaux de Schön (1983) postulant que « our knowing is in our action ». Les participantes acceptent d'investiguer leur sentir, lorsqu'elles y voient des avantages pour leur agir, c'est-à-dire pour répondre aux besoins de leurs élèves. Leur apprentissage de la conscience de la corporéité débute bel et bien dans l'agir, et non dans le sentir. Ces résultats de recherche rejoignent la perspective énactive, telle que la décrit Masciotra (2017), quand il parle de l'agir situé : « Dans la perspective de l'énaction, être c'est nécessairement être agissant et il s'ensuit que penser ou réfléchir sont des agir incorporés qui impliquent une production ou une transformation de quelque chose ou d'un effet » (p. 5).

Le travail sur la conscience de la corporéité, en contexte de développement professionnel, prend appui sur l'agir en premier lieu, lorsque des liens entre les ateliers somatiques et l'enseignement sont faits par les participantes, par exemple. La théorie de l'agir comme fondement de la créativité de Joas (1999) montre aussi cette primauté de l'agir dans l'expérience, lorsqu'elle décrit comment l'appui sur le corps invite au développement de la créativité chez l'individu, tout en permettant son adaptation au monde (dans les trois sens donnés: accommodation, adaptation et ajustement). Pour Joas, l'agir inclut par ailleurs une dimension réceptive, voire de passivité, qui rejoint la vision de la phénoménologie non-intentionnelle (Henry, 1965). Ces précisions permettent de se garder d'instrumentaliser le corps qui est maintenu dans des dimensions flexibles au niveau de l'expérience. Le corps dévoile des informations et permet des avancées, autant qu'il cache - et dévoile à nouveau - d'autres informations dans son relâchement. Cet ancrage dans l'agir, puis dans le sentir, permet de s'aventurer dans un dire renouvelé et formateur sur la pratique. Les composantes environnementales du modèle (relations, spatio-temporalité et environnement socio-

institutionnel, de la figure 2.6), composantes mêmes de l'agir, se présentent donc également comme des conditions de l'agir.

Ainsi, les apprentissages ont un sens pour les participantes, à condition qu'elles se les approprient dans l'action et plus spécifiquement que leur expérience de leur pratique (action) en montre la pertinence. La pratique fonde l'apprentissage, en tant que socle d'expériences fondatrices *expérienciées* (Vermersch); ce n'est pas seulement l'apprentissage qui se construit dans la pratique. C'est là que l'interdépendance entre sentir et agir, agir et sentir (la boucle perception-action) prend réellement son sens. Le cas de Caroline, qui rapidement se trouve hors de sa situation de pratique, montre toutefois qu'un apprentissage est quand même possible *a posteriori* de l'action.

5.1.3 Un savoir-être son corps dans sa pratique

Passés les premières prises de contact et l'établissement du lien de confiance, la proximité à soi acquise par le biais du travail sur le corps participe à la construction des relations avec les élèves, dans une dynamique d'enrichissement mutuel. Lorsque l'enseignante s'approche davantage de ses propre ss et qu'elle tient compte à la fois des ss de ses élèves, elle devient plus sensible à ses élèves et plus empathique à ce qu'ils vivent. Les élèves le perçoivent et réagissent en conséquence, souvent avec une validation des actions de l'enseignante. Cet enrichissement relationnel joue un rôle, certes non négligeable, dans le développement des compétences d'un enseignant, notamment son savoir-être, mais aussi son savoir-faire dans l'action. Ces apprentissages apportent de la clarté sur la pratique «réelle» dans le contexte vivant de l'agir. L'enseignant développe des qualités se rapportant au savoir-être avec soi, en relations et dans des contextes de pratique variés. Ce sont ces dimensions de la consciences de la corporéité - conscience des autres, conscience de soi, conscience de sa spatio-temporalité et conscience de son environnement socio-institutionnel -, toutes interreliées, qui constituent un savoir-être son corps dans l'agir, lequel peut mener vers

une transformation de la pratique. Il est alors possible de parler, à l'instar de l'éducation somatique, d'utilisation optimale de soi dans l'action, dans des contextes où l'enseignante se positionne dans la posture du *connecting*, plutôt que simplement du *fixing*, avec les événements *expérienciés* du contexte de sa pratique (Baniel, 2013).

Pour mettre la table de la discussion, dans la figure 5.1 (modélisation) et le tableau 5.1 apprentissages faits et cadre conceptuel) des pages suivantes, ces consciences sont présentées dans leurs liens globaux. Elles sont ensuite discutées séparément à la section 5.2 qui suit, en lien avec tous les apprentissages faits par les participantes.

La figure 5.1 présente les liens entre l'apprentissage de la conscience de la corporéité, dans toutes ses dimensions, dans l'agir de l'enseignement. Ce sentir-agir, dans le cadre d'un processus d'accompagnement permettant le dire/réfléchir, se transforme vers un agir renouvelé, donnant accès au savoir-être son corps et à une éthique de soi. Tout cela se joue dans des processus constants d'autorégulation et de régulation de sa pratique.

Enfin, le tableau 5.1 reprend les transformations présentées au chapitre IV, par dimension de la conscience de la corporéité, puis renomme les apprentissages leur étant associés, mais cette fois en y ajoutant des références aux principaux concepts du cadre conceptuel. Tous ces liens sont approfondis dans le chapitre qui suit.

.

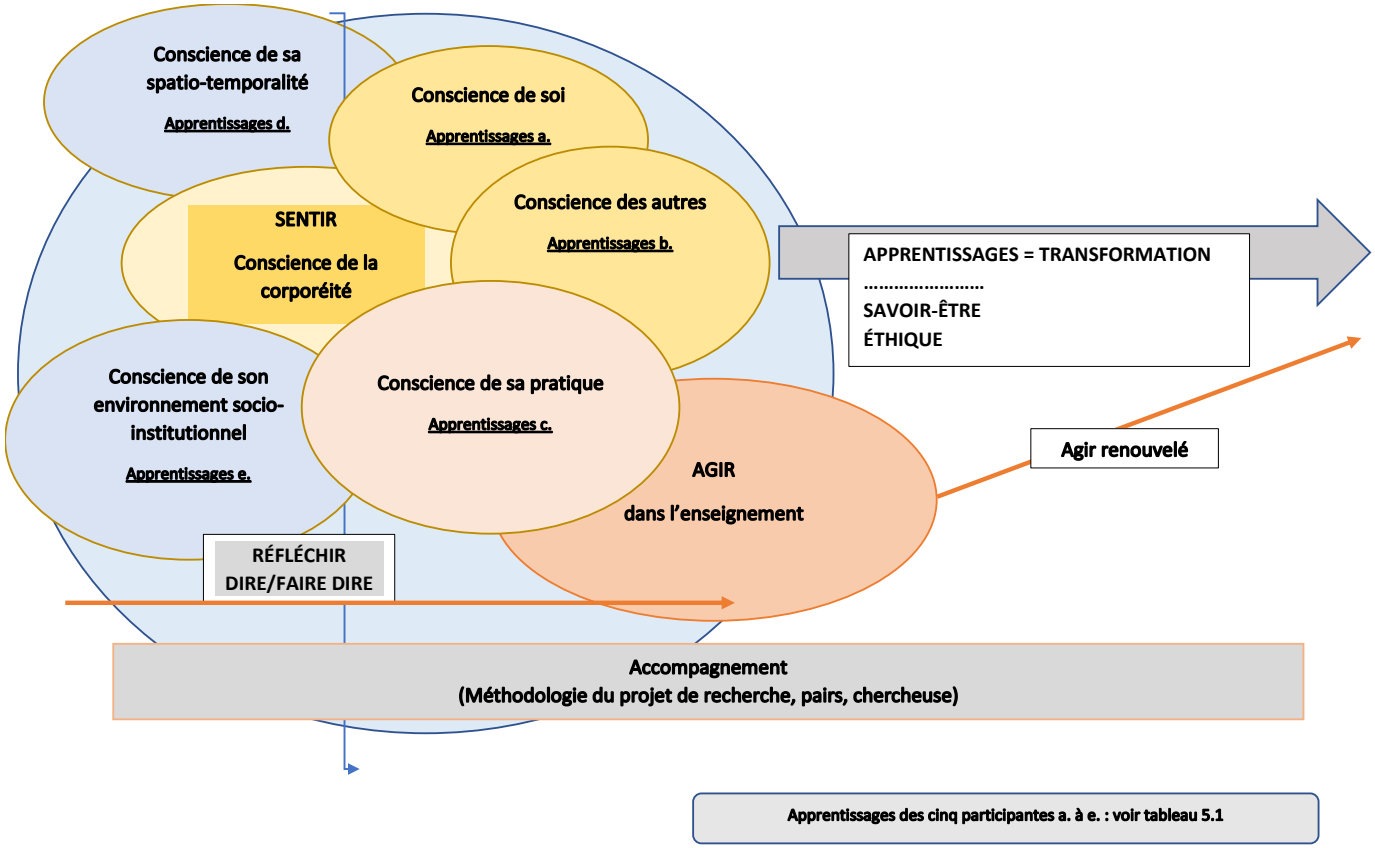

Figure 5.1. Transformation de la pratique enseignante

Des apprentissages sur les dimensions de la conscience de la corporéité, au développement d'un savoir-être son corps en enseignement

Tableau 5.1 Apprentissages de la conscience de la corporéité et cadre conceptuel

Dimensions de la conscience de la corporéité/Évolution	Apprentissages faits	Liens concepts du cadre
Conscience de soi D'une nébuleuse à davantage de proximité à soi	• Ralentissement • Autorégulation et gestion du stress • Développement de l'intimité • Choix pour son bien-être et sa santé • Prise de risque: aller vers l'inconnu • Instauration d'un dialogue interne-externe	○ Corporéité: Sentir et Réfléchir/Dire ○ Corps vécu ○ Subjectivité ○ Soi et identité (Korthagen) ○ Épochè (phénoménologie) ○ Éducation somatique
Conscience des autres D'une dominante (à disposition des besoins et des demandes des autres) à un enrichissement relationnel mutuel	• Identification de son seuil de tolérance et de ses limites • Instauration d'un dialogue interne-externe • Régulation relationnelle • Davantage d'écoute et d'observation • «Voir» l'autre autrement (l'élève)	○ Corporéité relationnelle ○ Intersubjectivité ○ Empathie (Colombetti) ○ Neurones-miroirs (Rizzolatti)
Conscience de sa spatio-temporalité D'une négociation interne-externe à une définition de soi et de ses limites dans le temps et dans l'espace	• Reconnaissance de la sécurité apportée par l'environnement connu • Prise de risque • Définition de soi dans l'espace • Reconnaissance de ses limites spatio-temporelles	○ Corporéité relationnelle ○ Graviception, proprioception (Horton-Fraleigh) ○ Éducation somatique
Conscience de sa pratique, en termes de cohérence interne-externe	• Prise de recul sur sa pratique et son environnement • Questionnement sur le sens de son métier ou sa mission (N1/oignon)	○ Cohérence interne-externe (Korthagen, N1 à N6) ○ Corporéité: Agir (réagir et réguler) ○ Soi et identité

Se voir avec davantage de clarté dans sa pratique	• Poser un regard sur son identité d'enseignante (N2) • Identification de croyances professionnelles (N3) • Voir ses compétences dans l'action (N4) • «Voir sa pratique» autrement (actions) (N5) et l'environnement (N6) • Identification et/ou résolution de dilemmes professionnels • Réflexion centrale • Régulation (plus) fine de sa pratique	○ Argyris et Schön (congruence) ○ Enquête (*Inquiry*) (Dewey et Schön) ○ Modèle action-réflexion (Kolb) ○ Phénoménologie de la pratique (van Manen)
Conscience de son environnement socio-institutionnel De tensions à l'émancipation du regard des autres et de la norme	• Autonomie • Liberté • Prise de position pour ses valeurs • Vers la *growth competence* (compétence à se développer) • Agir comme catalyseur de changement • Leadership • Vers une compétence éthique …	○ Corporéité relationnelle ○ *Corps-soi* (Schwartz) ○ Corps écologique (Andrieu)
Conscience de la corporéité Un savoir-être son corps Une éthique de soi Par le dire/réfléchir	○ Autorégulation ○ Régulation relationnelle ○ Réflexion dans et sur l'action	○ Théorie de l'énaction (Varela *et al.)* ○ Pédagogie de l'expérience (Dewey); unité corps-esprit ○ Travaux Alexander-Dewey ○ Éducation somatique, selon Eddy ○ Réflexion dans et sur l'action (Schön) ○ Rugira et Léger ○ Vermersch

5.2 Transformation et apprentissages

Dans cette thèse, je témoigne des parcours d'apprentissage de la conscience de la corporéité de cinq enseignantes et formatrices, dans une perspective phénoménologique. Je lis leur parcours, en fonction d'une éventuelle adaptation (Joas, 1999), voire une transformation de leur pratique, qui inclue une adaptation de soi (l'accommodement, selon Joas), s'appuyant sur l'expérience vécue (à l'instar de Kolb). À la figure 5.1, j'ai résumé les principaux apprentissages contribuant à la transformation (issus de la figure 4.3). Je m'attarde maintenant à décrire les composantes de ces figures, par dimension de la conscience de la corporéité.

Je définis le concept de transformation de la pratique, telle une appropriation du processus d'adaptation, pour en faire des qualités d'action qui rendent la pratique autrement. À même de mieux percevoir sa pratique, l'enseignant choisit d'effectuer d'autres gestes professionnels ou les effectue d'autres manières. La pratique des participantes à la recherche devient-elle autrement et dans lesquels cas, de quelles manières? Comment la combinaison des apprentissages faits avec le corps et des perceptions des influences sur la cohérence interne-externe, dans le contexte d'un processus d'accompagnement, favorise-t-elle une transformation de la pratique?

5.2.1 Du rapport à soi : plus de proximité

Le premier apprentissage commun à toutes les participantes est le rapport de proximité dans la relation à soi. Bien que la relation à l'autre soit placée en antériorité à la relation à soi, pour l'enseignante, elle est condition de la prise de contact avec les autres, puis avec soi également. Le travail d'approfondissement de la relation à soi que chacune fait de son plein gré, démontre la motivation à se comprendre davantage, dans la dynamique d'un *devenir conscient (consciouness*), qui passe par l'*awareness* de Korthagen (2004), un *être attentif*. Ce qui est expérimenté comme rapport à soi, à partir

de son corps, demeure par la suite comme expérience de soi (Bainbridge-Cohen, 2012; Falkenberg, 2016). La personne peut bien sûr s'en distancier à nouveau, mais le chemin ouvert peut être retrouvé, car il existe dans l'expérience de soi (Bainbridge-Cohen). Il y a eu passage d'un corps vivant à un corps vécu, et aussi vraisemblablement à un corps décrit (Andrieu). L'existence perçue de ses ss est un vecteur d'enrichissement pour la personne. Certaines participantes font aussi l'expérience d'un espace d'intimité (Colombetti, 2014), ouvrant à davantage de profondeur de contact avec soi, en passant notamment par un ralentissement de leur rythme, par l'autorégulation et/ou la gestion de soi. L'intimité, dans ce contexte de recherche, s'emploie en tant que synonyme de proximité à soi ou de savoir-être avec soi, dans le sens de profondeur.

La conscience de la corporéité permet l'ouverture d'une permission, chez les participantes, à faire moins d'efforts pour rationnaliser tout de suite ce qui est ressenti. Le cadre universitaire - dans ses règles de fonctionnement, comme dans les relations entretenues le plus souvent - considère peu le sentir tant qu'il n'est pas cognitivisé et rationnalisé (Bai *et al.,* 2009). Or, le sentir est difficilement mis en mots (Cifali, Grossmann et Périlleux,2018; Pujade-Renaud, 1983a). Ceci peut causer une atteinte à la confiance des personnes envers leur ressenti. Lorsque le besoin que le sentir soit reconnu est accueilli, cette prise en compte par l'autre permet d'aller davantage vers soi. Les informations sur soi deviennent recevables. En voici un exemple :

> Isabelle: Quand j'ai fait mon travail, je savais que pour moi les élèves c'était important, c'était ma priorité. Mais je ne trouvais pas les mots, je ne trouvais pas les exemples. M. [prof] disait *mais pourquoi?* Je disais *je ne sais pas, mais je le sens!* Je le sentais mais je ne savais pas comment le dire.
>
> Je ne trouvais pas comment l'exprimer et c'est important pour moi. M. [prof] disait: *Pourquoi tu veux aider l'enseignante?* Initialement, je voulais aider l'enseignante pour que l'enfant puisse en bénéficier. Cela revenait toujours à l'élève. Quand j'entends vos commentaires pertinents, je me dis que j'ai réussi ce que je voulais/veux. (EA/ Isabelle/8 avril 2017)

Pour Isabelle, cette ouverture aux autres par le biais du sentir crée la confiance, ce qui joue un rôle certain dans les apprentissages faits.

Il apparaît rapidement que le niveau d'intimité recherché par l'approche du corps et créé par la proximité avec le corps, dépasse ce qui a été expérimenté jusqu'alors dans les relations en cadre universitaire, voire dans la vie quotidienne. S'engager ensemble dans une voie de partage plus intime (Colombetti, 2014) demande que tous les membres du groupe acquiescent à la proposition qui leur est faite. Cet engagement de toutes crée la confiance nécessaire pour le partage. Les participantes acceptent de plonger vers l'inconnu. À partir de ce moment, des changements s'opèrent, alors que jusque-là, il y avait plutôt eu présence de résistances[96]. Pour aller vers cet inconnu, en plus des relations professionnelles avec leurs élèves et d'un environnement scolaire stable ou semi-stable, la motivation personnelle joue un rôle, tel un désir de (se) comprendre et d'aller plus loin vers sa quête (tableau 4.6). Chacune des participantes fait le choix, plus ou moins intentionnel, de s'engager dans une recherche vers soi pour se sentir. Elle accède ainsi à sa subjectivité (Deschamps, 1993), par laquelle elle chemine vers un renouvellement de la perception de sa vision de soi.

5.2.2 Du rapport aux autres : enrichissement relationnel mutuel

L'enrichissement du rapport aux autres, aux élèves notamment, à partir de la conscience de soi, est le deuxième apprentissage important commun à toutes. Il se manifeste lorsque la boucle de la perception des autres, perception de soi, retour vers la perception des autres est effectuée au complet. Il est alors question de la *relational awareness* de Korthagen (2004), condition du *devenir conscient*. Colombetti (2014) fait la distinction entre le *feeling close* et le *feeling intimate* pouvant être expérimentés

[96] Les résistances ne disparaissent toutefois pas. Elles continuent à se manifester même si la personne accepte d'aller vers un inconnu. Déjà, l'engagement dans la recherche constitue une réponse à une invitation dans un inconnu.

avec les autres. Elle mentionne que le choix d'ouverture et de fermeture à l'autre, ainsi que la régulation des niveaux d'intimité avec l'autre, deviennent possibles lorsque la personne cultive déjà ces différences de contact possibles en soi (Winther, 2013). L'enseignant peut alors identifier son seuil de tolérance, ses limites dans la relation à l'autre et éventuellement, engager une régulation de la relation.

Une prise de conscience que les élèves fonctionnent probablement aussi comme soi se fait. De nouveaux chemins perçus des sensations dans son propre corps permettent de considérer autrement les perceptions que les élèves peuvent avoir de leur propre corps. L'ouverture d'un chemin de sensibilité vers soi se translate directement à la relation aux élèves. Le regard de l'enseignant s'en trouve renouvelé. Certains élèves, notamment ceux jugés plus difficiles, bénéficient de ce nouveau regard, comme par exemple l'élève de Camille qui témoigne son appréciation, laquelle touche Camille en retour. Un autre exemple est celui de l'élève de Marguerite qui la laisse le toucher dans le dos pour la première fois en fin d'année scolaire. Pour Marguerite, c'est une grande réussite professionnelle. Ces enseignantes effectuent leur travail dorénavant plus avec l'élève que seulement pour lui.

Alors qu'ils sont sentis et «vus» autrement, il devient possible d'entrer en relations avec les élèves par d'autres biais. Les influences du travail sur soi s'observent davantage au niveau relationnel, tels des potentiels de transformation actuelle et future, mais à condition qu'il y ait un retour vers soi par la suite pour en mesurer les effets positifs. Ces résultats permettent de réaffirmer l'importance de l'intersubjectivité (Colombetti, 2014; Deschamps, 1993; van Manen, 2014), un fondement des processus d'apprentissage et de transformation, qui plus est lorsque le corps est sollicité dans l'expérience. Cette intersubjectivité concerne la manière dont les sujets sont unis « par leur subjectivité réciproque, c'est-à-dire par la subjectivité qui est liée au corps du sujet et au monde dans lequel il vit » (Deschamps, 1993, p. 33).

i. Empathie kinesthésique et régulation

Colombetti (2014) décrit justement l'existence d'une *sensual empathy*, une forme de *sensing-in* (p. 174) que la personne peut déployer en présence - ou même en l'absence, s'il y a déjà engagement relationnel - d'une autre personne. En phénoménologie, van Manen (2007) lui donne le nom de « Em-pathy », puisque la personne entre en relation avec l'autre (*em*) à partir de son sens pathique (*pathy*) qu'elle met en relation avec une série de dimensions: bien sûr relationnelle, mais aussi situationnelle, corporelle, temporelle, de l'agir (p. 20). En revanche, la découverte des neurones-miroirs (Rizzolatti) démontre l'existence d'une activation neuronale en la présence d'un autre. Quand Eddy (2016) pose la question : « What are the conditions that support mindful movement during action? » (p. 244-245), elle conclut que l'empathie pour l'autre et pour soi y a un espace dominant, puisqu'elle aide à réguler l'agir. L'empathie pour soi peut prendre la forme de la compassion, du respect, de la confiance, de la patience. Des avenues de recherche de la présence attentive commencent à se pencher sur les effets de cette bienveillance avec soi dans la pratique professionnelle (Ragoonaden, 2015).

Dans cette recherche, cette empathie kinesthésique se créé par le biais d'un ancrage théorique (*sensing-in*, avec conscience de la corporéité; incluant l'accompagnement), mais elle est aussi favorisée par le biais de son organisation méthodologique. Une directive des ateliers concerne, par exemple, l'écoute en empathie kinesthésique (Roche et Gal-Petitfaux, 2012). Les participantes utilisent par ailleurs le mot «empathie» pour décrire la relation à leurs élèves, en le reliant peu à peu aux corps en relation. Dans les ateliers, le choix d'ancrage en éducation somatique permet aussi une qualité de relation autre que celle qui est le plus souvent expérimentée en milieu universitaire, dans le champ de l'éducation. Eddy (2016) rappelle tout d'abord que « kinesthetic and proprioceptive awareness leads to empathy with self » […] (p. 245). Un peu plus loin dans son texte, elle précise davantage son propos en lien avec l'autre:

> The caring that occurs in somatic is an opportunity to experience and share empathy. What many people report is that the relational aspect of the somatic experience, its "soma-social" nature, awakens the feeling and sensations of interconnectedness and vice versa. Somatic awareness is relate to the building of socio-emotional intelligence (Lantieri, 2008). (Ibid.)

Ceci mène à aborder la question de la régulation relationnelle (Colombetti, 2014), qui concerne l'interaction concrète entre des êtres humains, au niveau corporel. Les êtres humains tentent de se comprendre mutuellement en pratiquant une forme de réciprocité corporelle et de coordination (p. 172), aussi prônée par les processus de développement de l'intersubjectivité en phénoménologie. S'autoréguler est une chose; réguler ses relations avec d'autres en est une autre. Quant il est question de relations pédagogiques avec des enfants, la responsabilité va bien sûr à l'adulte. Toutefois, l'enseignant fait bien vite face à l'obligation de former ses élèves à l'autorégulation et de pratiquer avec eux le développement d'une justesse relationnelle.

Les concepts d'intersubjectivité (Deschamps, 1993; Horton-Fraleigh, 2004) et de socialité primaire (Joas, 1999) trouvent ici leur juste place. Joas propose comme postulat (son troisième) que : « dans toute faculté d'agir est déjà contenue une socialité primaire qui précède l'action de l'individu » (p. 38). Pour Joas, ainsi que pour maints phénoménologues (Deschamps, 1993; van Manen, 2014, 2007), l'intersubjectivité précède la subjectivité dans l'ordre des influences sur l'agir. L'être humain, d'abord être social, agit à partir de déterminants sociaux. Il s'oriente dans l'univers relationnel et social à l'aide d'outils offerts par sa subjectivité, dont la perception des qualités du soi et de l'identité. Ces postulats peuvent expliquer pourquoi, les enseignantes, évoluant dans un métier relationnel, ne peuvent commencer le travail sur le corps que dans la perspective des relations avec leurs élèves. Elles ont par ailleurs beaucoup de mal à « penser à elles » ou à se regarder comme individu séparé de leur fonction enseignante, dans le cadre professionnel.

5.2.3 Du rapport spatio-temporel: définitions et limites, pour un *être-là*

Quant à la spatio-temporalité, on le retrouve au départ dans les définitions du corps des participantes, qui parlent de relations spatiales et temporelles dans l'espace de la classe et dans la relation à leurs élèves. En revanche, des participantes intègrent les exercices expérimentés ensemble dans les ateliers (plans du corps, tonus, qualités du mouvement, etc.). Pour certaines, cette conscience de la spatio-temporalité prend place spontanément lorsque le corps est travaillé et questionné par le dedans. Pour d'autres, c'est plutôt lorsque des limites (temps, espace) sont atteintes que la spatio-temporalité s'impose. Ces limites se manifestent, entre autres, sous la forme d'une fatigue, voire même d'un épuisement. Le corps de l'enseignant est un corps physique dans la salle de classe (Pujade-Renaud, 1983a), corps qui a ses propres limites perçues. Pour *être-là* en classe avec ses élèves, l'enseignant expérimente ses limites, lesquelles l'amènent à se positionner dans une zone spatio-temporelle juste pour lui, tout comme pour ses élèves. Il est question de sa présence avec les élèves (Macintyre Latta et Buck, 2008; Rodgers et Raider-Roth, 2006), le *Dasein* phénoménologique.

5.2.4 Du rapport institutionnel: savoir-être un catalyseur de changement

Le rapport à la pratique, dans sa dimension du rapport à la profession, en lien avec l'institution scolaire (l'école) est aussi présent dans la recherche. Il fait référence au *corps-soi* (Schwartz et Echternacht, 2009) en milieu institutionnel. Pour ces auteurs, le corps d'une personne qui évolue dans un contexte institutionnel est intrinsèquement lié aux corps des autres personnes y évoluant, ainsi qu'au contexte institutionnel et social, qui joue le rôle d'une matrice pour tous les corps. Ce qu'un être humain fait affecte tous les autres êtres humains dans la matrice. Schwartz et Echternacht s'insèrent dans la lignée des théories énactives (Varela *et al.,* 1993) en proposant cette vision du corps en lien avec l'institution et par conséquent aussi, de la définition de la corporéité. Une

personne effectuant des changements dans sa pratique peut donc avoir des influences sur plusieurs autres personnes.

La clarté acquise dans le rapport à leur pratique permet aux enseignantes de gagner en autonomie dans la pratique de leur métier. Des actions émancipatrices de soi dans le contexte de la profession se mettent alors en place, s'appuyant sur le savoir-être avec soi et avec les autres, par exemple quand les participantes se positionnent singulièrement par rapport à leur milieu, en se libérant de la pression de répondre à une norme (Küpers, 2008). Ces prises de position nécessitent des ajustements pouvant être difficiles à assumer. Or elles permettent de se développer (*growth competence*) en gagnant de la force par rapport à ce qui est important pour elles.

Par leurs choix, leurs positionnements, leurs valeurs, leur engagement dans leur travail et dans leur formation continue, les participantes à la recherche peuvent se positionner en tant que catalyseurs de changement en cadre scolaire. Certaines jouent déjà un rôle en ce sens ou elles s'y préparent activement. Elles jouent aussi un rôle d'exemple pour les collègues novices en personnifiant des possibles auxquels s'identifier, dans une dynamique d'intersubjectivité somatique (Colombetti, 2014). Les enseignantes novices observent et apprennent de ces exemples en participant activement au groupe. Les transformations vécues cette année ont des répercussions dans leur manière d'appréhender leur pratique.

5.2.5 Du rapport à sa pratique: prise de recul et clarté sur l'expérience

Le rapport à sa pratique et au contexte environnemental institutionnel s'engage dans une relation de plus en plus claire en cours de projet, tout d'abord parce que les participantes arrivent à prendre du recul sur leur pratique. La définition de leurs valeurs et l'arrimage avec les dimensions identitaires avec ancrage corporel leur permettent de se situer davantage dans leur pratique telles qu'elles sont et telles que leurs perceptions

de leur expérience de leur pratique évoluent. La prise de conscience du rapport entre les niveaux internes du modèle de l'oignon, que sont l'identité (N2) et les croyance (N3); et le niveau externe des compétences (N4) permet de clarifier la posture professionnelle, en passant par différentes étapes au besoin, surtout pour les participantes en transition. Tel que présenté dans le système de flèches de la figure 4.3, la conscience de soi et la conscience de sa spatio-temporalité viennent toutes deux nourrir la conscience de la pratique. Quant à la conscience des autres, elle dialogue constamment avec la conscience de la pratique. Dans le cours du processus de transformation, elles se répondent l'une l'autre. À terme, les participantes voient leur pratique autrement. J'approfondis cette question, en termes de cohérence interne-externe, dans la section qui suit.

5.3 Apprentissage, cohérence et transformation

Des apprentissages de la conscience de la corporéité sont faits par toutes les participantes. Des liens entre ces apprentissages et la perception de la cohérence de leur pratique enseignante apparaissent vers la fin de l'année scolaire. Les liens faits par les participantes montrent des rapprochements certains entre les apprentissages sur la conscience de la corporéité et leurs perceptions de certains des niveaux de la cohérence interne-externe. La démarche expérientielle d'apprentissage mise en place stimule la réflexion sur la pratique. Des ajustements sont effectués, des essais de nouvelles manières de faire (ALACT; Korthagen et Vasalos, 2005), une adaptation des gestes professionnels et du savoir-être dans l'action s'effectue, par exemple quand Marguerite accepte de sortir de sa zone de confort; quand Migona effectue un retour vers elle-même après s'être mise à l'écoute de l'autre; quand Isabelle prend davantage de recul sur sa pratique et réévalue ses actions; quand Camille apprivoise les ss de ses élèves et met quelques outils nouveaux en pratique. Le concept de savoir-être est utilisé ici dans le sens du «savoir-être son corps»: savoir s'appuyer sur sa conscience de la corporéité, en particulier de la conscience de soi et de la conscience des autres qui permettent de

s'engager dans l'agir (les actions, les paroles et les pensées), en procédant à une autorégulation constante et adaptée à soi, aux autres et à l'environnement dans lequel on se trouve au moment de l'expérience vécue[97]. La recherche permet de voir des essais et des erreurs dans des moments circonscrits de la vie professionnelle de ces enseignantes. Ces prises de conscience, accompagnées d'actions, provoquent des mesures adaptatives momentanées dans la pratique, sous la forme de régulations.

5.3.1 Cohérence somatique dans l'enseignement

À la lumière des résultats de la recherche, qu'est-ce qui constitue la cohérence somatique dans l'enseignement? Est-ce que la cohérence interne-externe signifie que la conscience de la corporéité devient disponible à un niveau conscient et à partir d'un niveau inconscient à la fois (Argyris et Schön, 1999; Cesvre et Langlo, 2013; Küpers, 2008), notamment par une mise en lumière de l'implicite (Korthagen et Vasalos, 2005)? Le travail sur la conscience de la corporéité permet-il de relever les lignes d'incohérence dans son travail et donc de mieux trouver pourquoi et comment agir en respectant ses valeurs (Korthagen, 2004)? Est-ce un moyen d'éviter l'épuisement (Kaunisto *et al.*, 2013; Lantheaume, 2008) (section 5.4)?

Une meilleure conscience de la cohérence interne-externe de la pratique mène les participantes, d'une part, à développer des lignes d'autonomisation et d'émancipation, qui libèrent de la nécessité ou de la pression de plaire à autrui ou de répondre à un supérieur sans questionner sa demande, par exemple. D'autre part, lorsque ce travail est accompagné d'un ressenti corporel, la perception interne que la personne a d'elle-même dans sa cohérence prend davantage valeur d'évidence; il semble y avoir pour

[97] Dans une situation idéale, ce savoir-être peut prendre la forme décrite par Josée Lachance (2016) : « État de sérénité, de calme ou de confiance d'où émergent les pensées ou les actions » (p. 424). Des étapes intermédiaires de développement de ce savoir-être son corps se donnent à voir dans cette recherche.

elle inscription corporelle de cette information. L'exemple de Camille le montre lorsque l'elle comprend qu'elle utilise bien son « seuil de tolérance » en enseignant, en le voyant dans son corps à l'écran, tout en décrivant ses ss. Pour elle, à ce moment, il y a conscientisation de la cohérence somatique dans l'enseignement. Cette cohérence est déjà présente en elle; elle est simplement reconnue. Pour d'autres, l'apprentissage passe davantage par la prise de conscience d'incohérences qui, inconfortables à vivre, nécessitent des ajustements pour retrouver un équilibre (section 5.4). Lorsqu'elle réussit, Korthagen et Vasalos (2005) considèrent que la personne identifie un aspect central de soi :

> By formulating the ideal situation, together with the factors experienced as inhibiting the realization of that condition, the person has become aware of an inner tension or discrepancy. […] One could say that this brings to light a core discrepancy, i.e. a tension that touches the very core of the individual. (p. 55)

La régulation de la pratique passe par le corps et laisse des traces (Bainbridge-Cohen, 2012). Elle a des chances d'être retrouvée si un événement semblable se présente à nouveau. Le savoir tacite atteint la conscience (Polanyi, 1966); il *devient conscient*.

5.3.2 Analyse de sa pratique: «se voir» autrement dans son expérience

Cela étant dit, une analyse de sa pratique - et une analyse de soi dans sa pratique - s'engage chez toutes les participantes au cours de leur cursus de maîtrise/DESS. L'analyse de soi, en particulier, est enrichie par le travail sur la conscience de la corporéité. Toutes les participantes témoignent de manières différentes de «se voir», de «voir ce qu'elles font vraiment» (dans l'expérience de l'action), de prises de conscience sur soi et sur leur processus d'apprentissage, ainsi que d'une prise de responsabilité de leur propre apprentissage. Ces constatations les mènent à effectuer des rapprochements entre ce qu'elles font vraiment dans leur pratique et ce qu'elles souhaitent faire, plutôt que de s'approcher d'une analyse centrée uniquement sur ce

qu'elles croient faire; en référence aux décalages possibles entre les théories professées et les théories d'usage d'Argyris et Schön (1999). Ces derniers élaborent aussi sur la différence entre réagir et agir, qui devient bien réelle lorsque les participantes voient davantage ce qu'elles font. Lorsque les théories professées deviennent les théories d'usage, Argyris et Schön décrivent par ailleurs la congruence entre l'état interne et l'état externe du professionnel. Bien que cette congruence ne se maintienne pas toujours également dans le temps, et qu'elle soit souvent menacée par des moments d'instabilité, elle se retrouve d'autant plus aisément lorsqu'elle a déjà été atteinte. Cette recherche propose que le travail corporel aide à en retrouver plus efficacement les traces en soi. Il est alors question de rendre explicite des éléments de compréhension sur sa pratique qui demeurent jusqu'alors implicites (Cesvre et Langlo, 2013).

Il y aussi lieu de comprendre davantage des manifestations ou des non-manifestations de ses intentions, ainsi que des intentions non-manifestées telles que prévues dans les actions, voire à l'inverse des non-intentions manifestées dans ses actions. Joas (1999) parle d'intentionnalité préréflexive du corps humain, quand « notre corps trahit d'autres intentions que celles que nous aurions voulu reconnaître pour nôtres » (p. 180). La clarté acquise par ce travail du *devenir conscient* à partir du corps rapproche encore davantage l'enseignante de ce qu'elle fait vraiment.

5.3.3 Les qualités centrales passées à la loupe du corps

Ces liens entre intentions et actions constituent le cœur du modèle de l'oignon de Korthagen. Ce dernier mentionne justement que, parmi les divers niveaux du modèle de l'oignon, l'identité (qualités, limites, ressources personnelles) (N2) et les croyances (N3) sont les deux niveaux qui ne sont pas assez abordés dans les pratiques d'accompagnement et d'enseignement des enseignants qu'il a étudiées. Ces pratiques se préoccupent davantage de l'identification de solutions rapides aux problèmes rencontrés, « focusing on problems rather that possibilities » (Korthagen et Vasalos,

2005, p. 60); elles se centrent sur les dimensions externes du modèle de l'oignon (Hoekstra et Korthagen, 2011). Selon lui, les niveaux internes sont difficilement atteints sans la présence d'un accompagnement. Korthagen et Vasalos (2005) proposent des solutions directes à ces lacunes, par une pratique verbale accompagnée de retour sur son action. Cette verbalisation sert à rendre explicite certains aspects de la pratique qui ne le sont pas encore (les niveaux externes), à l'aide d'une prise de conscience des niveaux plus internes du modèle de l'oignon (en travaillant sur des situations idéales et des limites identifiées (p. 59)): le *core reflection model* (p. 67). Dans ce dernier, un espace de choix est octroyé au partage des sensations (*feelings*) et des émotions (p. 51).

> The core reflection model [...] is directed towards promoting a greater awareness on the levels of identity and mission. Core reflection supports the integration of all the levels in a fundamental and authentic way and helps to build professional growth on the teacher's sources of inspiration and personal strengths. (p. 67)

La conscience de la corporéité met davantage en lumière les niveaux 2 et 3 du modèle de l'oignon (identité et croyances). Se sentir met en contact avec *qui je suis*. L'identité met en lumière les croyances et les valeurs portées par la personne. Les liens entre les deux parties de la recherche (corporéité et cohérence interne-externe) sont ici éloquents; le potentiel de développement pour les pratiques de formation également. Un travail de plus longue haleine devrait mener à approfondir davantage la compréhension de sa mission ou de ses valeurs centrales (N1). En revanche, pour Korthagen, les qualités centrales de la pratique enseignante se trouvent dans la rencontre entre le niveau 3 (croyances) et le niveau 4 (compétences). Ces qualités sont rendues accessibles par le biais de la réflexion centrale, le rapprochement direct entre ces deux niveaux, dans un aller-retour d'essais et d'erreurs dans la pratique. La figure 5.2 illustre ces liens vécus entre les niveaux du modèle de l'oignon.

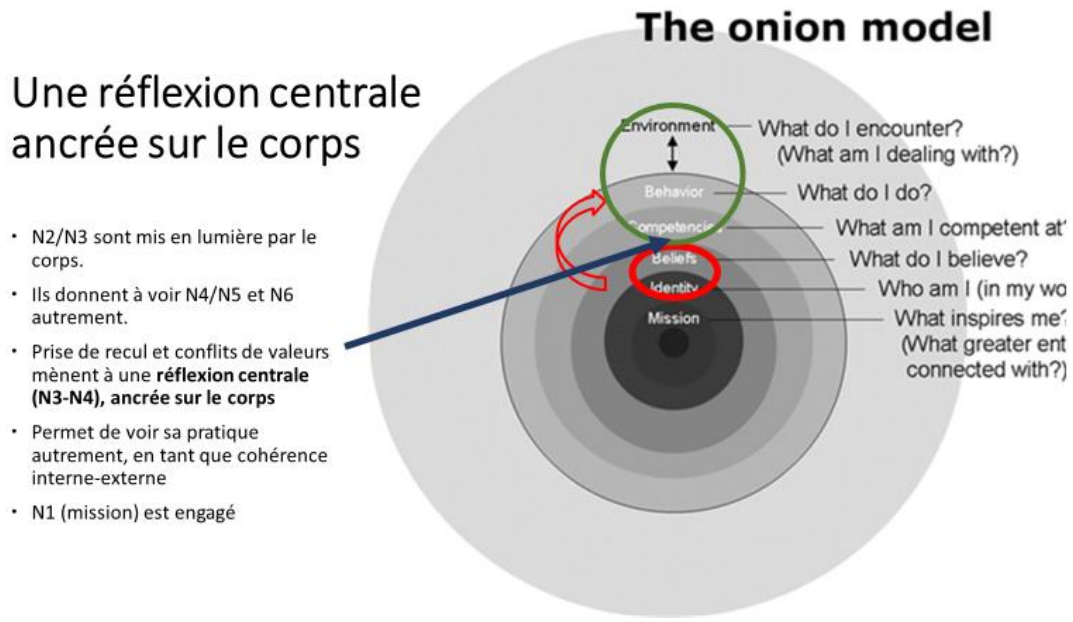

Figure 5.2 Une réflexion centrale ancrée sur le corps

La recherche fait par ailleurs ressortir des qualités centrales, issues de la réflexion centrale des participantes (tableau 4.4). Lorsque les qualités centrales sont identifiées par la participante, un effet-surprise se produit, les choses « viennent ensemble ».

5.3.4 Le dialogue interne-externe, pratique réflexive ancrée sur le corps

Quand la recherche de cohérence s'engage, un dialogue interne-externe apparaît. Il prend la forme de perceptions de ss et de retours réflexifs permettant des ajustements, micro-moments de régulation de sa pratique. Il y a également présence de dialogue entre des niveaux de réflexion différents sur le même moment d'enseignement. Ce sont des traces d'un *knowing-in-action*, tel que l'entend Schön, mais s'appuyant sur une réflexion dans l'action et des ss dans l'action, ou la reconnaissance de la présence de savoirs tacites (Polanyi, 1966), inscrits sur le corps. Le dialogue installé, les participantes semblent davantage en mesure de s'engager dans la réflexion sur leur

pratique. Elles accèdent à des points de vue différents sur un même moment, qu'elles peuvent confronter. Le dialogue permet de dépasser certaines résistances pour les participantes qui cheminent vers un idéal de leur pratique (Korthagen et Vasalos, 2005). Davantage en ouverture sur leur pratique qu'auparavant, elles s'engagent plus activement dans des ajustements qui tendent vers une meilleure cohérence. Le dialogue interne-externe permet d'ouvrir ce chemin vers la cohérence. C'est en tout cas ce qu'en pensent Korthagen et Vasalos. Marguerite, par exemple, utilise le dialogue interne-externe lorsqu'elle met en parallèle ses ss et ses actions posées en fonction des réponses de l'environnement. Voici deux extraits illustrant ce dialogue :

> Je me sens optimiste face aux stratégies mises en place pour les trois cocos en difficulté. Les ss: pas de mal de ventre; physiquement en forme, énergique. Je vois la différence avec il y a quelques semaines. Dès le matin j'étais un peu découragée, j'avais mal à la tête et une boule d'émotions négatives était présente. Elle ne faisait que gonfler tout le long de la journée, au fil d'événements, d'actions non réussies et de commentaires négatifs des autres enseignants ou des éducatrices.
>
> Plus la situation devient turbulente ou anxiogène, plus je *diminue* mon rythme. C'est acquis car je n'étais pas ainsi en début de carrière.

Juxtaposée au travail sur le sentir, la pratique réflexive sur sa pratique enseignante est constamment présente dans la recherche. Les participantes sont amenées à réfléchir à leur pratique par le truchement de leurs ss, notamment les ss physiques, avec lesquels la plupart d'entre elles ne sont pas familières au départ. L'écriture et la parole sont davantage analytiques au cours des premiers mois; les cours universitaires et le parcours scolaire ayant le plus souvent formaté une manière d'écrire et de dire. Avec la proposition de l'écriture et de la parole expérientielles, l'écriture du journal brise les conventions établies et la parole se modifie aussi. Un vecteur d'apprentissage naît: écrire au JE, sur ce que je ressens, le plus possible dans le moment présent. Puis aussi, parler au JE, en revendiquant son expérience telle qu'elle est (Adler, 2002). Or dans la recherche, un niveau de complexité supplémentaire est introduit, non seulement une

écriture et une parole expérientielles, mais une écriture et une parole expérientielles avec attention au corps (Ibid.). Cela crée un ralentissement du dépôt de mots dans l'écriture pour prendre ancrage dans le sentir; sous la forme d'un arrêt sur image. Je l'observe à plusieurs moments, là où le corps cherche. Il cherche et parfois, il trouve des mots, puis quelquefois des phrases, des images, des métaphores (Cifali et Alain, 2007; Cifali *et al.*, 2018; Pujade-Renaud, 1983a). Soudain, il y a suspension du temps, la respiration est retenue et le dire, simple, timide (souvent) arrive. Parfois, les mots se bousculent encore un peu, puis ils se calment. Dès que le corps est mobilisé, l'écriture et la parole se raffinent. Elles vont jouer davantage dans des zones métaphoriques qui offrent des accès au sentir. Si le corps n'est pas mobilisé (cela arrive aussi), les participantes tournent en rond et ce sont constamment les mêmes mots et les mêmes ancrages corporels qui reviennent.

La pratique réflexive est engagée dès le début de la recherche, dans une dynamique le plus près possible de l'action (la réflexion dans l'action de Schön), soutenue par l'écriture et la parole expérientielles avec attention au corps. C'est le *feelingly know* de van Manen (1995), ancré dans l'épochè phénoménologique. Pour certaines participantes, ces écritures et ces paroles expérientielles cohabitent avec un genre analytique qui fonctionne davantage avec le recul sur la pratique, en ellipses sur les événements. Les deux modes deviennent alors complémentaires. Ils permettent des apprentissages, le déchargement de l'univers sensoriel et émotionnel dans l'écriture ou la parole expérientielle et puis, le recul et des occasions de compréhension, dans l'écriture ou la parole analytique, accompagné d'un nouveau niveau d'écriture ou de parole expérientielle sur l'expérience du moment, en post-expérience (van Manen, 2002). Certaines participantes procèdent aussi à l'inverse. L'écriture et la parole analytiques initient une prise de contact avec les expériences passées qui offrent un espace de prise d'ancrage dans l'expérience du moment (Ibid.).

5.4 Une personne intégrale dans son parcours

La recherche aborde la personne intégrale, dans sa vie professionnelle, mais aussi en lien avec sa vie personnelle (Hoekstra et Korthagen, 2011; Korthagen et Vasalos, 2005). La recherche induit une possibilité d'être soi, de faire confiance aux autres, de se faire confiance, qui engage une intégration de toutes les sphères de sa vie. Elle appelle à faire des choix pour son bien-être et sa santé, afin de maintenir un équilibre dans sa pratique et dans sa vie. En cela, elle vient toucher les notions de soi et d'identité et de limites permises, actuelles ou en définition entre soi, les autres et l'environnement (concept de corporéité). Le corps-soma se veut en constante adaptation. C'est un système cherchant constamment l'équilibre pour continuer à être vivant, dans un processus qui intègre l'expérience et l'autorégulation (Hanna, 1986, 1976). Dans cette perspective, la notion d'équilibre prend tout son sens.

5.4.1 Bien-être et santé

Or plusieurs participantes à la recherche disent ne pas se sentir bien dans leur classe ou dans leur école. Ces insatisfactions, momentanées ou plus prégnantes, sont parfois dues aux situations de transition vécues. La présence d'un ennui récurrent dans le cadre de sa vie professionnelle peut prendre la forme d'un questionnement quasi-existentiel. Parfois, la recherche de bien-être demande de faire appel à des stratégies plus complexes, car l'environnement ou l'équilibre interne créent des atteintes au bien-être. Dès que le corps est mentionné, les participantes commencent à réfléchir à comment elles «font ou ne font pas attention» à elles. Les réflexions prennent d'abord la forme de questionnements sur l'activité physique, l'alimentation, le sommeil, les pauses, le rythme; elles concernent aussi les limites, les relations, la gestion de l'espace en tant que spatialité, la gestion du temps, la gestion de soi dans son travail, l'engagement.

Le bien-être, qualité de la santé «améliorée», dans ses dimensions physique, mentale, émotionnelle et spirituelle (Moliver, 2010, dans Ragoonaden, 2015), est un état recherché par toutes les participantes dans leur travail. Il est toutefois régulièrement «menacé» par des événements extérieurs. Il ne se maintient pas très haut dans la liste des priorités des enseignantes, parant au plus pressé dans les urgences quotidiennes en salle de classe. Par conséquent, elles peinent à maintenir un équilibre entre des moments d'engagement (vitalité) et des moments de détente (laisser-aller), à même leur pratique, mais aussi dans l'ensemble de leur vie.

La fatigue, la maladie, voire l'épuisement, en lien avec le stress et l'anxiété, se présentent donc plus souvent qu'autrement. Très présente dans les textes phénoménologiques, la fatigue devient même un sujet dominant du forum. Ceci impose quelques commentaires sur le rythme de travail des enseignantes, ainsi que sur les demandes de résultats qui pèsent sur elles, incluant les demandes qu'elles s'imposent à elles-mêmes. Le besoin de repos, de recul, de lâcher-prise s'impose entre les lignes du projet, à l'instar de ce que Joas (1999) entrevoit comme un essentiel répondant au contrôle corporel, dans le relâchement du corps. En milieu scolaire et dans la vie de ces enseignantes, cet espace et ce temps de recul font défaut (Kaunisto *et al.*, 2013; Lantheaume, 2008). La recherche comble un peu ce manque, en offrant un espace et un temps pour le ressourcement. Or la situation de fatigue vécue par toutes les participantes donne à voir des positionnements d'enseignantes dans un équilibre fuyant, souvent précaire. Elles oscillent entre résistances et ressources de manière quasi constante, ce qui mène à poser le constat du fait qu'elles se trouvent probablement toutes dans des situations d'instabilité momentanée ou plus importante qui peuvent fragiliser leur cohérence (Argyris et Schön, 1999; Korthagen, 2004).

5.4.2 Soi et identité

Le travail sur le corps induit aussi un questionnement sur soi (Korthagen, 2004). Les difficultés à sentir, vécues par toutes les participantes, dans l'omniprésence ou dans l'absence du sentir, les mènent à se questionner sur qui elles sont et où elles sont vraiment lorsqu'elles enseignent ou lorsqu'elles forment. Le sentir est certes nébuleux; il vient à la conscience, il part de la conscience; il vient, il repart, il reste un peu parfois (Adler, 2002; Fortin, 2001). Au départ, pour certaines participantes, le soi n'a pas de consistance durable déjà établie ou il n'est pas reconnu comme tel, pas consciemment ou pas séparément d'un « soi social d'appartenance » (Schwartz et Echternacht, 2009). « Sentir qui je suis » aide à prendre conscience de l'importance de préserver son propre espace, son bien-être et sa santé, conditions *sinequanone* de l'action dans l'enseignement. La préservation de son équilibre permet aussi un meilleur travail avec l'élève, par opposition à pour l'élève seulement (Vinit, Emond et Lachance, 2018).

Des liens sont aussi faits entre le soi et l'identité (Korthagen, 2004). Par exemple, au début de la recherche, Isabelle témoigne que son identité d'enseignante n'est pas encore claire et qu'elle a du mal à se sentir présente dans la salle de classe. Isabelle se trouve dans une dynamique de construction de son identité professionnelle. La présence au corps l'aide à trouver des repères, d'abord spatio-temporels dans la salle de classe, puis relationnels, et enfin des repères internes.

5.4.3 Autorégulation et gestion du stress

Les résultats de ma thèse concernant la fatigue des enseignantes, ainsi que la vie en institution dans le monde contemporain, conduisent à aborder la gestion du stress des enseignants. Celle-ci ne devrait-elle pas être approchée en formation (Lantheaume, 2008), en fournissant des outils pratiques pour la favoriser? Je n'exclus bien sûr par le fait qu'il faille aussi effectuer un travail de prévention, ainsi que parfois curatif (Kyte,

2016; Lantieri et Nambiar, 2012; Ragoonaden, 2015). La nature même des formations offertes - et l'organisation de l'évaluation notamment - peut aussi favoriser ou apaiser ce stress. Mais il y a éventuellement lieu de ratisser plus large en offrant des lieux, des moyens, du temps, et des outils pour le développement d'une gestion de soi, reposant sur l'autorégulation, une forme d'enquête tel que le propose Dewey (1938). La gestion de soi s'apprend et peut aussi se partager avec d'autres, afin de bénéficier de leurs succès et de leurs questionnements voire, se soutenir dans l'action. Cette gestion de soi mène à des capacités renouvelées de gestion des situations pouvant causer du stress, et à une transformation des situations (Joas, 1999), incluant le contexte institutionnel lui-même, pour limiter les occurrences du stress. Dans la recherche, les positions prises par Marguerite et Isabelle en constituent des exemples.

5.5 Accompagnement et transformation

En plus de jouer un rôle en faveur de l'équilibre de toutes, l'accompagnement apporté dans le cadre de la recherche soutient l'apprentissage et guide - s'il est adapté et maintenu - vers une transformation de la pratique enseignante. Les parcours des participantes évoluent différemment, en fonction des courbes et des styles d'apprentissage (figure 4.1) et du moment où la recherche débute dans le processus de chacune. En réponse à ces courbes, l'accompagnement de la recherche s'auto-définit en cours de parcours d'une manière particulière (Paul, 2009a; Rugira, 2008). Mais chaque fois qu'il y a adaptation, changement ou transformation de la pratique, il y a présence d'accompagnement. À terme, je constate que cet accompagnement concerne non seulement les actions que je pose en tant que chercheuse, mais également le projet en tant que cadre pour les expériences, constituant les limites du groupe d'appartenance, ainsi que l'accompagnement des pairs, individuellement et collectivement. Les participantes bénéficient de tous les aspects de cet accompagnement, dans une proportion et d'une manière qui leur est propre. La

sensibilisation à la conscience du corps joue un rôle important pour l'engagement dans le processus d'accompagnement (Rugira, 2008).

Le rôle de l'accompagnement est fondateur dans le processus d'apprentissage (Hoekstra et Korthagen, 2011). Il crée un cadre stabilisateur pour accepter d'aller vers l'expérience. Sans ces présences qui *vont avec soi* (Paul, 2009a), le dépassement des résistances devient difficile; l'ouverture à ce qui est là, notamment sous forme de ressources diverses, parfois internes, d'autres fois externes, dans une posture de confiance, se veut presque impossible. Lorsque la personne est accompagnée, elle voit davantage ses ressources en situation de stress ou de panique et arrive à mieux maintenir le cap sur sa quête, en s'ancrant dans l'action avec l'autre ou avec l'écoute ou le soutien de l'autre. Les moments de transformation, là où la pratique devient autrement, sont tous issus de moments d'accompagnement formels ou informels.

L'accompagnement délimite le cadre « d'où nous sommes ensemble ». D'autant plus que la proposition faite dans ce projet est «spéciale» pour les participantes, qui n'ont jamais eu à faire un travail de ce type et pour lesquelles les explications données au départ apparaissent floues et peu cadrantes. Ainsi, l'accompagnement constitue l'un des pôles d'appui *situé* principal permettant non seulement l'engagement dans le projet, mais également les apprentissages, dans les passages de l'implicite à l'explicite (Korthagen et Vasalos, 2005 (phase 3 de la figure 2.7); Masciotra, 2017). L'accompagnement permet aussi à l'intersubjectivité de trouver toute sa place et de déployer sa richesse en appui aux parcours d'apprentissage, en empathie kinesthésique et dans une constante régulation relationnelle. Sans l'un de ces éléments, l'accompagnement n'est plus, ou en tout cas, n'est plus le même. Sans ces constantes, il n'y a tout simplement pas de recherche possible rencontrant les objectifs visés.

Des considérations éthiques sur l'accompagnement peuvent permettre d'évaluer l'expérience vécue par les participantes, ainsi que par la chercheuse. Dans

l'accompagnement à partir du corps, la non-ingérence dans le processus de l'autre personne se veut un principe fondamental (Noël, 2009). Ainsi, je veille à me tenir à distance du processus de chacune des participantes, bien que pour certaines d'entre elles, un encouragement à s'engager est de mise. Les participantes cheminent de manière autonome, dans une relation de collaboration, en constant raffinement et développement, avec ses pairs et avec moi. Bien qu'à certains moments, je me pose certaines questions sur les limites de ma participation, je réévalue constamment l'état de la relation avec les personnes et entre les personnes. Si la relation de collaboration et de respect est maintenue, je continue, dans la lignée de ce que Korthagen et Vasalos (2005) proposent lorsqu'ils parlent de l'importance du *modeling* par l'accompagnant (p. 59); position soutenue par ailleurs par Colombetti (2014). C'est ainsi qu'un accompagnement fluide entre la direction et la non-direction de l'autre trouve tout son sens, selon le modèle de Korthagen et Vasalos (2009). Dans la recherche personnelle de sa subjectivité se trouve par ailleurs aussi une partie de la recherche collective (des intersubjectivités), des intersections entre les recherches de chacune des participantes qui aident à avancer. Certains de ces points communs sont *déjà-là* au départ, comme un présupposé, telle que la phénoménologie l'entend (Deschamps, 1993); d'autres se construisent ou deviennent visibles en cours de processus.

5.5.1 Une recherche qui se construit dans les intersubjectivités

Les effets de l'intersubjectivité teintent le processus de recherche (Deschamps, 1993). Autant les pairs soutiennent le processus d'apprentissage des autres, autant parfois des biais s'installent, voire des transferts (Noël, 2009). Des effets voulus ou moins voulus sont directement dus aux relations que les personnes engagent entre elles. Ceux-ci affectent bien sûr les résultats de la recherche, qui plus est dans le contexte d'une méthodologie phénoménologique. Le projet ne peut faire fi des résultats singuliers obtenus par l'interconstruction de toutes les relations singulières engagées, intrapersonnellement, interpersonnellement (en dyade) et dans le contexte relationnel

du groupe de recherche. Il devient ainsi possible de dire que les conditions relationnelles et situées, dans l'agir, pour l'engagement dans les processus d'apprentissage (sections 5.1.1 et 5.1.2) reposent en partie sur l'accompagnement apporté par la recherche, la chercheuse et les pairs, individuellement et en groupe.

Korthagen et Vasalos (2005), dans le modèle de supervision de l'ALACT, soutiennent que le superviseur est (lui aussi) à même de développer de l'empathie pour l'enseignant, tel qu'ils l'entendent : « Another important intervention in supervisory conferences is *empathy*, which has to do with an explicit understanding of how another person feels, and being able to put a name to what triggered those feelings (Carkhuff, 1969; Egan, 2000) » (Korthagen et Vasalos, 2005, p. 50). Le superviseur peut aussi aider l'enseignant à développer de l'empathie pour lui-même ou pour ses élèves. Ainsi, la régulation de l'accompagnement, tout comme de l'enseignement, est d'ordre éminemment relationnel. Savoir comprendre les effets de ses actions sur les autres et vice-versa est d'une importante capitale en accompagnement, en enseignement et en formation (Bois *et al*., 2013; Stieha et Raider-Roth, 2012).

Eddy (2016) ajoute même qu'à un niveau societal : « When directed toward others, this empathy can support social somatics for the greater good » (p. 245) (voir section 5.6.4, i). L'accompagnement joue un rôle en ce sens. Le travail de Léger et Rugira (2009) apporte par ailleurs un éclairage, quant à la portée politique de cet accompagnement. « […] [La vision de l'accompagnement] est productrice de changements sociaux de type émancipateur susceptibles de permettre aux individus et aux communautés de se créer tout en créant une identité collective » (p. 96). Les individus se créent en effectuant des choix liés à leurs croyances (N3, Korthagen), qui peuvent parfois aller à l'encontre des normes et des prescriptions en vigueur dans leur milieu. Dans tous les cas, ils demeurent libres de leurs choix.

5.6 Incidences sur la formation des enseignants

En plus d'un travail de thèse qui met en relation conscience de la corporéité et cohérence interne-externe de la pratique enseignante, mes engagements des dernières années - incluant en formation - mettent en lumière la possible pertinence de l'intégration d'une forme de travail sur la conscience de la corporéité dans la formation des enseignants. Les travaux de thèse incluent des réflexions sur l'accompagnement, ainsi que sur le cadre de formation, qui pourraient chapeauter ces expériences. Tel que décrit par ailleurs dans la thèse, ces formations existent encore peu ou pas. En cherchant leur place, elles questionnent les modèles actuels de formation des enseignants (Bai *et al.*, 2009; Berger, 2009a), voire les mettent au défi de se renouveler ou alors de se flexibiliser. Elles engagent une réflexion sociale sur la place du corps et de la sensibilité des professionnels de l'éducation dans les systèmes éducatifs et sur les relations humaines dans leur ensemble (Lachance, Emond et Vinit, 2018).

5.6.1 La formation de la conscience de la corporéité : un savoir-être

Le parcours des enseignantes dans cette recherche permet de croire que la perception du corps est éducable ou rééducable, à l'instar de ce que pense déjà Feldenkrais (1967) ou Bainbridge-Cohen (2012) pour ne nommer que ceux-là, si l'on part du principe qu'on la porte en soi et qu'on peut la retrouver ou que l'on peut en *devenir conscient* (Depraz, 2012). La qualité de cette perception mène au développement de compétences identifiées comme des qualités relevant d'un savoir-être dans les apprentissages des participantes, telles que: l'approfondissement de la présence à soi, le dialogue interne-externe, la capacité à s'autoréguler, la capacité à prendre du recul sur les situations, la capacité à identifier ses limites et à le communiquer aux autres, la disponibilité à l'autre, l'écoute, etc.

De plus, la conscience de soi éveille une conscience de la corporéité des autres, et vice-versa, dont la personne prend responsabilité, comme partie constituante de cet éveil. Elle permet de pratiquer son métier avec davantage de sensibilité aux autres et à la fois, de sensibilité à soi. En cela, le devenir plus sensible rend plus disponible aux vécus des autres, même dans des dimensions de vulnérabilité (Macintyre Latta et Buck, 2007). Ce sont justement, à terme, ces compétences sensibles qui créent non seulement un réel ancrage en soi et en la vie, mais aussi une solidité face à la vie et une résilience face aux événements.

5.6.2 Une éthique relationnelle du savoir-être

Léger et Rugira (2009), dans un chapitre de livre portant sur l'éducation à la sensibilité éthique, considèrent l'importance de développer, dans le monde de l'éducation, en s'appuyant sur ce qu'elles appellent l'immanence (la présence par mode d'intériorité), « une éthique éducative préoccupée par la question du sens et du pouvoir-être tout autant que d'un savoir agir en situation qui lui est propre » (p. 94). Elles définissent davantage cette compétence éthique:

> Plus qu'un savoir agir sur le plan éthique en enseignement, la compétence éthique dont nous rêvons comprend un pouvoir-être individuel et collectif qui fonde la capacité de sentir, de percevoir, de penser, de juger, de décider, de choisir avec d'autres. C'est seulement à partir de ces préalables que nous pouvons enfin agir avec justesse en situation et cela, dans un souci total de la vie qui est immanence au cœur de chaque vie. (p. 110)

Dans sa thèse de doctorat, Léger (2006) constate l'absence de ce concept de compétence éthique (en tant qu'immanence) dans les formations des enseignants au Québec. Je ne l'ai pas davantage identifié qu'elle dans d'autres modèles de formation, dans la dernière décennie. Or je rappelle que des pratiques peuvent devancer certains modèles théoriques et prescriptifs, sans qu'elles soient complètement visibles. Je retrouve ce questionnement dans des écrits récents, dont ceux de Falkenberg (2016),

qui conclut ainsi dans un article récent sur la vie intérieure des enseignants : « It is in the being approach to teaching where the ethical imperative of teaching is front and center for teaching. Here " inner wisdom " is of *foundational* importance, since it is our inner life - as argued above - that characterized us as ethical beings » (p. 10). Macintyre Latta et Buck (2008) proposent justement de débuter ce travail par l'expérience corporelle des situations d'enseignement/apprentissage :

> If perceiving the relational giveness of teaching and learning takes capacities gained not from the mastery of techniques and methods but from embodiment, we see the primary task for teacher education being to help teachers be in touch, intimately related with the processes of actual teaching/learning experience. (p. 317)

Au rêve de Léger et Rugira, j'ajoute enfin l'importance de définir une compétence relationnelle qui ait fonction d'éthique en enseignement. Cette compétence relationnelle se fonde sur une perception de soi et des autres incluant la conscience de la corporéité. Elle se vit par la capacité à s'autoréguler et à réguler, avec d'autres, ses relations, incluant la régulation de la pratique enseignante. Eddy (2016) propose que la gestion de soi et la régulation relationnelle puissent constituer des chemins pour y mener (p. 235).

5.6.3 La compétence à se développer

Des influences de l'apprentissage de la conscience de la corporéité se jouent aussi dans le cadre du développement professionnel des participantes à la recherche, qui sont davantage à même de s'autoévaluer et de reconnaître leurs besoins de formation, d'accompagnement, de soutien affectif ou moral, voire de soutien thérapeutique. Elles acquièrent une compétence à se développer (la *growth competence*) « the ability to direct their own professional development (Wubbels et Korthagen, 1990) » (Korthagen et Vasalos, 2009, p. 4). Le verbe utilisé par ces auteurs, soit « la capacité de diriger

…» n'est pas anodin; il fonde par ailleurs toutes les approches somatiques utilisant le corps comme vecteur d'apprentissage et de transformation. La personne, autonome et libre, est responsable de son processus d'apprentissage, le savoir apprendre à apprendre de Delors (1996), ainsi que de sa transformation. Korthagen et Vasalos (Wubbels et Korthagen) ajoutent que : « this can also help them to play an active role in future change processes in their work environment and thus promote their innovative capacity» (2009, p. 4).

En effet, la marge de manœuvre à laquelle les enseignantes accèdent en approfondissant leur proximité avec soi permet d'acquérir davantage d'autonomie dans la pratique de leur métier. Elle augmente aussi le sentiment de liberté. Elle va certes, en retour, par l'augmentation des responsabilités des personnes pour leurs actes. En devenant des agents de changement dans leurs milieux, elles ont la possibilité de retourner à leur conscience de soi pour valider leurs actes et leurs actions. Elles deviennent des professionnelles hautement réactives, prêtes à réévaluer constamment leurs actions et leurs effets sur elles-mêmes, sur autrui et sur le collectif institutionnel et social. Le développement d'une vigilance dans l'agir accompagne la régulation quasi-constante des actions pédagogiques, principalement au niveau relationnel.

5.6.4 Les *cursus* de formation

Les résultats de cette thèse appellent au développement de nouvelles avenues de formation, ou à des avenues d'accompagnement des personnes, octroyant de l'espace au corps, notamment par le biais de développement et d'intégration de nouveaux cours dans les *cursus* de formation, mais aussi par l'intégration de composantes somatiques à même les cours déjà existants ou l'offre d'activités de soutien parallèles. Non pas que ces formations soient réellement nouvelles, mais elles gagneraient à être davantage visibles et reconnues dans le secteur de l'éducation supérieure publique et en formation professionnelle, pour que tous puissent en profiter, si et de la manière souhaitée.

Qu'elles ne se cantonnent pas seulement, au contraire, à des secteurs de formation professionnelle ciblée contraignants (accessibilité en fonction de l'aisance corporelle, de l'expérience, du champ professionnel; accessibilité financière (Eddy, 2016)). Non seulement faudrait-il que les personnes puissent y participer, si elles le désirent, en tant que fonction constituante de leur formation à leur métier, dans des formules adaptées et pédagogiquement cohérentes avec leurs intérêts professionnels et avec les programmes existants. Mais également, ces formations devraient contribuer à l'avancement des connaissances et des pratiques dans le domaine combinant corps et formation professionnelle, encore peu exploré à l'époque actuelle (Vinit *et al.*, 2018; Winther, 2015, 2013). Les enseignants ayant acquis, ou en voie d'acquérir, la compétence à se développer, pourraient alors eux-mêmes demander le soutien adéquat lorsque nécessaire, dans leur parcours.

i. Somatique sociale

Ces commentaires sur l'accompagnement m'amènent, enfin, à considérer le champ de la « somatique sociale » en développements actuels lui aussi (Eddy, 2016, 2016b), comme avenue de formation pour le travail en groupes de pairs. « Social somatics implies taking context, culture and relationships into account whenever practicing and applying somatic education » (2016, p. 233). Ce travail s'effectue dans des environnements responsabilisants, non pas que les groupes s'autogèrent complètement, mais ils sont - et deviennent parfois - autonomes dans leurs décisions pour leur développement, individuellement et collectivement. Dans une vision politique du travail, c'est un retour aux origines mêmes du terme somatique, tel que l'entendent les précurseurs (Hanna) :

> While somatic activities can be imagined as a type of navel gazing - simply relaxing on the floor, walking in slow motion, sitting carefully - the term *somatic* was always intended by early proponents of somatics to be applied to external

> action, and more specifically to social change. Hanna defined somatic as a study of the “ soma embedded in the environment ”. Awareness of self and other in relationship permeates most of the somatic teachings. (Ibid., p. 233)

Le travail effectué sur la conscience de la corporéité conduit, ultimement, par le truchement du changement des personnes qui l'entreprennent, au changement social qu'elles-mêmes souhaitent ou pourraient souhaiter, à certaines conditions toutefois, celle de se poser notamment la question du pourquoi « Somatics for what? » (*Ibid.*). Ce travail a dès lors des incidences morales dans les institutions et dans la société au sens large. Il questionne les racines mêmes sur lesquelles reposent nos systèmes éducatifs.

5.7 Limites de la recherche

Finalement, pour clore ce chapitre, je regroupe dans cette dernière section quelques-unes des limites rencontrées dans cette recherche. La recherche rencontre des contraintes d'ordre individuel (par participante), relationnel (entre les participantes ou avec leurs élèves ou la chercheuse), organisationnel (temps, espace, déroulement) ou institutionnel et social. Tel que prévu au départ, ces limites sont nombreuses, mais elles n'empêchent pas le déroulement de la recherche. Je poursuis en abordant la question des frontières entre l'éducation somatique et la thérapie. Je termine cette section en posant la question ouverte du ce qu'il reste de l'expérience de la corporéité.

5.7.1 Contraintes individuelles et relationnelles

Les individus, dans le cadre d'une recherche sur la conscience de la corporéité, posent des limites au travail, simplement par leur disposition à être ou à *devenir conscient* (subjectivité) avec les autres (intersubjectivité) (Colombetti, 2014; Depraz, 2012; Sheets-Johnstone, 2015). La question des résistances a été mentionnée, comme partie constituante des résultats de la recherche (tableau 4.6). Le *devenir conscient* constitue

un enjeu important offrant à l'apprentissage un espace pour se déployer, dans une dynamique de processus (Depraz, 2012). Les relations entretenues entre les pairs et entre les participantes et la chercheuse ont aussi des incidences sur la recherche, qui peuvent prendre la forme de limites. Je relève par ailleurs quelques autres contraintes vécues dans la recherche.

La recherche permet l'analyse de la pratique, en tenant compte toutefois du fait que des stratégies d'évitement peuvent facilement trouver leur place dans des outils du dire, tels les journaux et le forum. Pujade-Renaud (1976) présente les écueils d'une parole expérientielle (le dire) en mentionnant « la parole rationnalisante, qui reste à un niveau de généralité et ne s'ancre pas sur le vécu corporel; et le refus de la parole, considérée comme une récupération ». Ces paroles se trouvent dans la recherche, en relation avec les résistances mises en place chez chacune des participantes (tableau 4.6). Une parole rationnalisante se trouve dans les passages d'écriture et de partages oraux analytiques. Toutes les participantes y ont recours par moments, sans que cela n'entache trop leur processus d'apprentissage. Le refus de parole peut être présent, sans que je puisse clairement attribuer leurs silences momentanés à cette raison spécifiquement. Ces écueils ne se vivent toutefois que de manière passagère, associés aux résistances à l'apprentissage et au changement.

Dans les conditions de la recherche toutefois, c'est davantage l'écriture qui a pris le pas sur l'oralité. Dans une société comme la nôtre où l'écrire domine souvent le dire, quelles ont été les conséquences de cette organisation des temps et des espaces de partage? Le temps d'appropriation a été suffisant entre les ateliers (au moins un mois), bien que pour certaines participantes, un temps plus rapproché aurait pu accélérer l'apprentissage. Mais l'équilibre n'a pas été facile à trouver pour chacune. Créer un compromis relève souvent de l'exploit, dans des vies chargées, entre libérer assez d'espace pour une rencontre pour se ressourcer avec d'autres, sans cela comprime les

activités à réaliser dans l'horaire, et donc favorise le décrochage de l'activité qui justement pourrait permettre une respiration.

Une étape suivante au travail engagé sur la conscience de la corporéité aurait nécessité une forme de déstabilisation, en suggérant des entrées plus directes vers des zones d'incohérence notamment. Ces suites auraient pu suivre le modèle de Korthagen et Vasalos (2005), quand ils parlent de mobiliser, avec l'enseignant, la situation idéale et les facteurs limitant entrevus dans la réalité (p.59). En fait, que font les participantes de ces ouvertures à la réflexion? La recherche n'en tient pas compte. Les moments d'incohérence sont donc davantage vécus comme des points d'interrogation, des zones grises, un travail non-achevé ou simplement des malaises. En revanche, puisque la recherche capte uniquement ce que les participantes partagent, je n'ai pas accès aux raisons qui font que certains outils auxquels ont recours les participantes pour dépasser leurs résistances sont plus accessibles que d'autres, ou que des résistances sont bien installées, alors que d'autres sont passagères (tableau 4.6). Mais malgré ces *laisser-en-friches*, le temps de la recherche permet l'établissement d'un apprentissage et d'une routine d'accès au corps, qui peuvent être poursuivis.

Or il convient de rappeler que la méthodologie de triangulation des données (combinaison de plusieurs outils de collecte) pare aux dangers de dérapage, par l'évitement du sentir ou du dire, en rattrapant les participantes par d'autres biais (entretiens, accompagnement, ateliers) et en alternant le dire, l'observer sa pratique et l'écrire. Pour autant qu'il se rende explicite, l'accès à davantage de contenu sur le sentir s'ouvre alors.

5.7.2 Contraintes organisationnelles

Au niveau organisationnel et fonctionnel, en termes de temps et d'espace à disposition, des contraintes sont vécues, dont notamment celle d'une recherche relativement courte

pour permettre tout le déploiement de l'objet étudié, un apprentissage par le corps. En effet, la temporalité de la recherche pose certaines contraintes au travail. Le temps du déroulement de la recherche limite aussi l'apprentissage car il ne permet pas aux participantes de développer une attention à soi sur une durée suffisamment longue pour que des habitudes réflexives se forgent et que d'autres disparaissent, sauf exceptions (Eddy, 2016; Gaillard, 2016). Le travail d'intégration devrait se poursuivre sur l'année scolaire suivante, sans que la recherche documente les avancées. Des partages avec les participantes en témoignent toutefois.

Le temps fait défaut certes pour les rencontres de groupe en ateliers qui, si plus nombreuses, auraient probablement soutenu des apprentissages et des changements qu'il ne nous a pas été donnés de connaître. Le rapport à l'espace et au temps, bien qu'il fasse partie de la définition du concept de corporéité, est moins abordé dans la recherche que les autres dimensions de la corporéité. De plus, les participantes y arrivent difficilement seules, n'en connaissant pas (encore) les portes d'entrée variées (Cowan, Fallon et McMillan, 2004; Horton-Fraleigh, 2004). Cette composante spatio-temporelle de la corporéité aurait gagné à être davantage explicitée et cadrée pour en permettre une meilleure appropriation. Le projet sur une année scolaire permet toutefois de palier au nombre limité de rencontres par l'existence du forum, espace essentiel de rencontres, qui fortifie l'aspect du réfléchir/dire/écrire.

5.7.3 Contraintes institutionnelles et sociales

Au niveau institutionnel et social, le chemin n'est pas encore pavé pour l'intégration d'outils sur la conscience du corps ou d'autres outils visant les mêmes objectifs. La proposition du corps comme outil d'apprentissage continue de surprendre. Elle est encore peu répandue, « outside of distinct dance, theater and psychology programs, it is rare for Universities to teach mindful movement or somatic education » (Eddy, 2016, p. 242). Les institutions et les sociétés contemporaines, malgré l'intérêt grandissant

des personnes pour des espaces de ressourcement et les projets émergeants un peu partout, tendent même à réduire les possibilités à ce niveau, ce qui inclut les établissements d'enseignement supérieur, comme le fait remarquer Eddy : « When university professors strive to include somatic education in the curriculum, they are advocating [still] for a new paradigm » (p. 240). Il y a encore lieu de *jouer des coudes* pour obtenir des espaces ouverts, adéquats et calmes pour un travail de ce type, du temps et des moyens (financiers notamment). Institutionnellement et socialement, l'intégration du travail de conscience de la corporéité oblige d'occuper la posture peu confortable du devoir convaincre de son importance

5.7.4 Négociations entre l'éducation somatique et la thérapie

Il convient par ailleurs de mentionner la limite d'une approche d'accompagnement en éducation somatique par rapport à une intégration de dimensions d'intervention en éducation, en accompagnement, voire en thérapie. L'offre d'expériences formatives en éducation somatique se veut suffisante pour une majorité de personnes (Eddy, 2016). Lorsque nécessaire, la plupart des approches somatiques font toutefois cohabiter éducation somatique et thérapie par le mouvement (Ibid.). Korthagen collabore déjà depuis plusieurs années avec un spécialiste des approches thérapeutiques, Angelo Vasalos. Les deux chercheurs se posent des questions de cet ordre : « Where lies the boundary between professional supervision and therapy? Is it possible to work with teachers on a deeper layer without discussing issues from their private lives? » (2005, p. 51). Selon eux, dans une approche holistique, ce travail thérapeutique ne peut être séparé du contexte de supervision des enseignants. Il est lié au travail de profondeur qu'engagent les niveaux internes de la cohérence. Il est souvent considéré comme un exercice négatif, mais peut-être abordé différemment, aussi par des formateurs d'enseignants. Ceci non pas en stigmatisant le besoin de soutien comme étant une manifestation d'un défaut ou d'une faille professionnelle, mais en honorant le

processus dans lequel la personne s'engage en acceptant de regarder ses blessures, ses souffrances, ses défis, ses désirs et ses rêves (Korthagen et Vasalos, 2009).

Pour les participantes chez qui certaines résistances se «rigidifient» davantage ou même installent des barrières difficilement franchissables seules, une approche multi-dimensionnelle aurait pu être de mise (éducation/thérapie), par exemple lorsque des éléments de vécu plus implicites cohabitent avec l'explicite. Korthagen et Vasalos proposent aux enseignants un travail sur les *biographical issues,* qui mène à trouver des pistes de dépassement des blessures ou des souffrances, afin de devenir de meilleurs professionnels. L'accompagnement apporté en formation est-il suffisant pour permettre le dénouement des résistances, tel que Korthagen et Vasalos le proposent? La majorité des formateurs d'enseignants demeurent prudents, voir réfractaires, quand il est question d'aborder un processus thérapeutique en formation, qui pour eux rime bien souvent avec souffrances : « Teacher educators have to deal with many cases in which the reflection process aimed at appears to be ineffective, and something 'deeper' seems to be involved. However, most teacher educators are rightly careful not to act as therapists » (Ibid., 2005, p. 47). Il y a néanmoins lieu de considérer qu'il puisse être possible d'aborder des questions profondes et de sens en formation et en accompagnement des enseignants qui puissent avoir des effets thérapeutiques.

Des dimensions porteuses de sens, soutenant la spiritualité des professionnels, sont aussi à encourager en accompagnement (Adler, 2002; Palmer, 2003). Elles apportent humanité et espoir dans le champ professionnel, ce qui ne peut que rejaillir sur les regards portés aux enfants et les outils développés pour les accompagner dans leurs apprentissages. C'est du niveau 1 du modèle de Korthagen dont il est question: la mission, dans une optique du «plus grand que soi», pour des êtres humains liés à un devenir individuel mais aussi forcément collectif.

5.7.5 Que reste-t-il de l'expérience de la corporéité?

Le travail sur l'apprentissage de la conscience de la corporéité, sur la durée d'une année scolaire, invite les participantes à être attentives à leur corps et à leurs ss de manière intensive. L'expérience est une forme d'*awareness* en soi, selon van Manen (2014); elle n'est simplement pas encore toujours consciente d'elle-même. Les propositions de faire des liens avec la cohérence interne-externe de leur pratique maintiennent les participantes dans l'attention au corps, tout en les en éloignant en même temps. Dès qu'elles sentent leur corps, celui-ci est déjà ailleurs (Adler, 2002; Bainbridge-Cohen, 2012; Baniel, 2013). Lorsqu'elles font des liens avec leur cohérence interne-externe, elles ne sont déjà plus dans l'expérience directe de cette cohérence; plus non plus dans l'expérience des sensations de leur corps au moment décrit. Le corps inscrit l'expérience, mais la conscience oublie (Adler, 2002). L'entraînement intensif de l'année amène toutefois à demeurer en phase avec l'expérience un peu plus longtemps qu'auparavant, tels que l'entendent Dewey et Alexander, même si cela n'est pas toujours confortable. Les participantes ont également appris à retourner prendre contact avec leur corps vécu dans le cours de l'expérience. Quand elles relisent leur texte phénoménologique, six mois après avoir terminé l'expérience de la recherche, elles disent avoir oublié ce qu'elles ont vécu ou être surprises de l'intensité de ce qu'elles y lisent, tout en validant à la fois que c'est bien ce qu'elles ont vécu. Elles retrouvent les inscriptions sur leur corps confirmant qu'elles ont bien vécu ces expériences. En même temps, elles ont oublié le vécu réel de l'expérience. Leur année difficile (notamment) est laissée derrière, pour permettre le passage vers autre chose, s'appuyant sur leurs apprentissages *expérienciés,* le soma.

CONCLUSION

Il y a bel et bien un point final à une thèse ! Je boucle ce travail en amenant la réflexion un cran plus loin, tout en élaborant un plan d'action pour la suite. Afin de tout d'abord rappeler dans quels contextes les pratiques éducatives se situent aujourd'hui, je reprends les propos de Bai *et al.* (2009), qui argumentent pour l'intégration de davantage de pratiques somatiques et méditatives en éducation.

> La conception et la pratique dominante en éducation perpétuent une civilisation saturée d'un profond sentiment de détachement ontologique et une crise axiologique dans toutes les dimensions de la vie humaine. Nous nous penchons sur la pratique pédagogique pour y examiner le détachement du corps, des sens et du monde. Nous étudions les possibilités offertes par le mouvement contemplatif qui prend de l'ampleur dans le milieu de l'éducation et qui vise une reconnexion par le biais d'approches holistiques et expérimentales à l'enseignement, notamment des pratiques contemplatives reposant sur les arts de la sensibilisation somatique, sensuelle, relationnelle et contextuelle.
>
> (p. 319, texte original en anglais, traduction des auteurs)

Ma thèse s'inscrit dans cette mouvance de dépassement du « détachement du corps, des sens et du monde », pour s'employer à la reconnexion au sens profond de l'action pédagogique, par le biais d'un savoir-être renouvelé et enrichi d'un ancrage corporel, un savoir-être son corps. La conscience de la corporéité permet l'approfondissement, d'une part, de la relation à soi. Le désir du développement du savoir-être avec les autres fait naître de l'ouverture pour ce nébuleux sentir du départ. Être avec les autres, être avec soi, *être-là* dans l'espace et dans le temps, mais aussi être dans son environnement socio-institutionnel, évoluent d'autre part en parallèle, à mesure que les avancées dans

la qualité du sentir s'opèrent. Sentir-agir, agir-sentir, enseigner à l'autre des savoirs à apprendre, tout s'interrelie dans la dynamique du temps présent, « at the juncture between self and others » (Macintyre Latta et Buck, 2008, p. 317).

Au terme de la recherche, les réponses aux deux questions de départ se rencontrent: l'apprentissage de la conscience de la corporéité influence la manière dont les participantes à la recherche se perçoivent en tant que professionnelles cohérentes dans l'enseignement. Chacune des participantes chemine suivant un parcours singulier: Marguerite assume son rôle de leader en se stabilisant dans son milieu; Migona prend appui sur ses savoirs pratiques pour apprivoiser ses nouvelles tâches de conseillère pédagogique; en prenant du recul sur sa pratique, Isabelle commence à reconnaître ce qu'elle fait vraiment pour ses élèves; Camille procède à l'autoconfirmation de sa pratique, en s'ouvrant aux autres et enfin, Caroline approfondit sa relation avec soi. En se voyant davantage, la personne se reconnaît dans ses postures professionnelles et est donc mieux à même de juger de leur cohérence. Si elle reconnaît par ailleurs des incohérences, elle peut s'autoréguler adéquatement, même si d'autres compétences entrent par ailleurs en jeu pour réguler sa pratique. Pour cela, l'accompagnement par une personne tierce se veut fort utile.

Le travail corporel, à l'aide d'une pratique en groupe de pairs inspirée de l'éducation somatique, s'avère donc une lacune qui pourrait être comblée dans les pratiques de formation. Il y va de même des modèles de Korthagen et de Korthagen et Vasalos, incluant leur modèle de supervision. Ce dernier gagnerait aussi à être bonifié par une section sur l'accompagnement de la conscience de la corporéité, en tout cas dans les écrits qui sont à ma disposition, car Korthagen et Vasalos continuent par ailleurs leur travail (2009, 2008) et la dimension des sensations n'en est certes pas absente. Macintyre Latta et Buck (2008) relèvent déjà ce manque dans les travaux de Korthagen et ses collaborateurs, ainsi que d'autre chercheurs en formation des enseignants, une petite décennie avant moi (p. 323). Or, avec le sentir, les deux niveaux internes du

modèle de l'oignon se trouvent davantage concernés: l'identité (N2) et les croyances (N3). Si Korthagen maintient que ce sont les deux niveaux de son modèle qui ne sont pas assez accompagnés dans les pratiques actuelles de supervision des enseignants, je constate pour ma part qu'un projet à médiation corporelle met en lumière de manière frontale ces aspects de la cohérence chez un enseignant qui développe la conscience de son corps. Il devient aussi évident que le niveau 1 du modèle de Korthagen (la mission ou l'inspiration) vient, dans le prolongement de ce travail, à faire jour. Plusieurs influences sont encore à prévoir sur la perception de la cohérence interne-externe et les ajustements qui en résultent. Puisque le travail sur la conscience de la corporéité permet un approfondissement des niveaux internes de la cohérence, un ancrage interne plus solide se crée pour la personne. À partir de cet appui, elle peut davantage «se voir» dans son expérience de sa pratique, dans les niveaux externes du modèle: ses compétences, ses actions et son environnement. « Se voir » inclut bien sûr « se voir en relation avec l'autre » d'une manière plus perceptive.

La recherche donne aussi à «voir». Par un œil externe sur des processus davantage internes, elle observe le parcours d'apprentissage de la conscience de la corporéité de cinq enseignantes et formatrices. Elle pose des jalons qui mènent à croire à l'importance de l'inclusion du corps dans la formation des enseignants. Elle poursuit les découvertes des précurseures (Abraham, 1982; Noddings, 1984; Pujade-Renaud, 1983a). Elle rappelle - avec d'autres - que l'être humain est important et fascinant et que nous ne devons pas oublier que l'outil principal qui fait de nous qui nous sommes est notre corps, en tant qu'entité globale (soi, identité). C'est un appel à revenir à soi, à tenter encore et toujours de mieux comprendre l'être humain, un message que je considère simple.

Cette recherche ne se développe toutefois pas comme un long fleuve tranquille, loin de là, son message simple se déplace dans de sinueux parcours. Elle traverse plusieurs difficultés « de croissance », accompagnées par des découvertes. Par le fait même de

l'existence de ces difficultés, elle comporte maintes limites, mais encore. Les résistances, souvent vécues comme des tensions, font partie de la recherche, incluant les résistances des participantes, mais aussi mes propres résistances et mes peurs associées à la conduite du projet. La peur de ne pas être à la hauteur, par exemple, dans la première partie du travail. Le refus de compétitionner; la peur de perdre mon ancrage; de ne pas pratiquer suffisamment (profondément) ou davantage le travail sur ma propre conscience de la corporéité, en réfléchissant seulement sur; les difficultés à dire; la navigation dans les inévitables périodes de doute existentiel que le corps induit. Ma propre clarté sur ce que je fais se construit en cours de processus. Elle comporte encore et toujours des moments de doute, qui reviennent cycliquement. Ces moments me ramènent à une posture d'humilité et, je l'espère, à un état phénoménologique du regard spontané sur mon objet de recherche (van Manen). Même si elle n'est pas toujours confortable et souvent déstabilisante, cette posture permet par ailleurs le développement d'un projet authentique, évoluant au fil de sa construction, et non dicté par des présupposés de départ ou par des approches campées ou imposées par d'autres.

La recherche compose aussi avec les limites fonctionnelles et organisationnelles du milieu de l'enseignement et de la formation. L'un des défis méthodologiques est l'identification de participants souhaitant s'engager sur la durée d'une année scolaire, tout en trouvant des moments pour les rencontres convenant à tous. Le choix d'offrir la participation dans le cadre d'un cours de formation continue s'avère efficace. Elle oblige toutefois à fonctionner dans des conditions plus fermées que si le projet avait été offert à des individus non contraints par un *cursus* de formation. L'effet du groupe déjà constitué, dans un contexte de formation homogène (socio-culturellement et professionnellement), peut aussi constituer une limite pour l'avancée d'un projet nouveau. L'effet d'entraînement d'une participante sur une autre s'observe. À l'inverse, cela peut jouer en faveur de l'interconstruction du projet par l'intersubjectivité.

Le peu de disponibilités des participantes pour les rencontres en présentiel-probablement symptôme du rythme de la réalité socio-institutionnelle (Bai *et al*., 2009)-, en plus de leur *cursus* de formation principal, donne par ailleurs préséance aux outils de collecte faisant appel à l'écriture (journal, forum) plutôt qu'à l'oralité. Un équilibre des deux types de partage s'avère toutefois important pour le développement optimal de l'apprentissage de la conscience de la corporéité. La rédaction du journal permet des apprentissages chez les participantes, mais ce ne sont certes pas les mêmes apprentissages qui sont faits par ce biais que si la recherche avait comporté plus d'espace de pratique collective, incluant du mouvement et un espace plus grand octroyé à la spatio-temporalité notamment. L'écriture dans le journal permet un rapprochement de soi, mais d'un soi souvent déjà connu, celui des habitudes ancrées. La recherche ne permet pas beaucoup par ailleurs un dépassement des difficultés et une mise à défi des habitudes. Encore là, les enseignantes expérimentées réussissent mieux à dépasser leurs limites et à confronter leurs habitudes que les enseignantes novices.

Cette recherche doctorale ajoute par ailleurs au tableau de mon propre parcours de recherche. Elle offre une meilleure idée des possibilités de formation sur la durée du parcours d'une enseignante, dans le cadre de sa formation initiale et continue. L'étude de maîtrise (2015) montre que les enseignantes en formation initiale en contexte de stage (26) bénéficient d'une sensibilisation à l'importance du corps vécu dans l'enseignement, notamment pour mieux faire face au stress, pour apprendre à se connaître davantage (soi, identité en construction), à s'autoréguler dans les moments d'enseignement, en s'éloignant de trop longs moments de désensibilisation (Kepner, 1993). Pour elles, la gestion de la classe et la gestion de la nouvelle posture professionnelle sont cruciales. Le retour vers soi et son corps peuvent constituer une prise de bonnes habitudes pour la suite de leur parcours. Chez les enseignantes en exercice, dans la thèse, d'autres apports d'un tel enseignement/accompagnement à la conscience de la corporéité - et aussi d'une sensibilisation - se dégagent, entre autres dans l'amélioration de la finesse de la relation à l'élève. Il est aussi question d'une

meilleure régulation de son enseignement, de mieux se connaître en approfondissant son contact avec le sentir (soi, identité professionnelle en construction, en développement ou en transition), dans le but de développer plus de cohérence et de pertinence dans l'enseignement, mais aussi de vivre davantage de bien-être, voire de plaisir, et de conserver - ou retrouver - sa santé.

Les deux moments de formation, initiale et continue, se répondent et s'entrelacent dans le parcours des enseignantes. Si aujourd'hui l'accompagnement en début de parcours apparaît souvent comme rapide et lacunaire pour plusieurs débutants en enseignement (Hoekstra et Korthagen, 2011), en contre-poids à ces manques, une meilleure autonomie dans la régulation de ses actions peut être bénéfique. Mais pour cela, il faut déjà que des habitudes puissent être acquises. Quant aux plus expérimentées, le travail entrepris avec la conscience de la corporéité peut apporter un second souffle, en permettant le contact avec davantage de profondeur en soi. Plus l'habitude du travail avec le corps est prise tôt, plus aisément la personne peut trouver les ressources en soi. Si les ressources ne sont pas toujours disponibles, elle a néanmoins développé sa compétence à se développer (Korthagen et Vasalos, 2009).

L'intégration de propositions de chemins pédagogiques donnant accès à davantage de savoir-être son corps avec soi et avec les autres s'invite donc comme contenu de ces formations. Plusieurs avenues possibles pour ce travail ont déjà été mentionnées dans cette thèse, mais je rappelle par exemple que des approches narratives, autobiographiques, un travail de journal réflexif, du temps et de l'espace pour le ressourcement et le ralentissement intégré à même les *cursus* de formation, viennent compléter le travail principal de l'apprentissage de la conscience de la corporéité effectué dans le mouvement. La créativité est probablement nécessaire. Elle laisse place à une panoplie d'approches et d'exercices à expérimenter (Vinit *et al.*, 2018).

Par ailleurs, comme plusieurs de mes collègues (Eddy, 2016; Winther, 2015), je fais face aux difficultés institutionnelles, mais aussi socio-politiques, pour l'insertion du travail avec le corps dans l'institution universitaire, à même les *cursus* de formation. Encore peu visibles, ces formations gagnent en crédibilité plus il est possible de montrer leur bienfaits dans la vie des enseignants qui y participent. La culture de la *mindfulness* (présence attentive) qui pénètre nos écoles fera vraisemblablement de cette nouvelle génération d'enfants des personnes adultes conscientes d'elles-mêmes. J'ose croire qu'ils trouveront eux-mêmes, ou leurs enseignants, des moyens d'investir leur corps dans leur processus de connaissance de soi et d'apprentissage, et ce tout au long de leur vie, et qu'ils pourront en faire bénéficier le collectif. Pour l'heure, c'est aussi l'intégration de ce travail dans les *cursus* de formation qui aide à faire avancer les choses, en offrant aux étudiants et aux professionnels des cadres d'apprentissage et de travail respectueux du rythme individuel et collectif souhaité et favorables à l'apprentissage et au partage, ainsi qu'au développement des potentiels. Cette thèse fait un pas certain dans cette direction.

Plusieurs avenues de recherche s'ouvrent également encore. J'en nomme simplement quelques possibilités, en guise de plan de travail pour la suite, pour moi ou pour d'autres. Les recherches dans ce domaine - et les domaines connexes: neurosciences, neuroplasticité, génétique, travail psychocorporel, dont l'éducation somatique, en lien avec la pratique professionnelle (Eddy, 2016, p.287) - étant en émergence, leurs évolutions devraient permettre l'avancement des connaissances sur le fonctionnement du corps et les liens entre la perception et l'action ou le potentiel de régulation du corps en mouvement, notamment. Tout d'abord, des travaux de plus longue envergure, des études longitudinales, seraient importants afin d'identifier des variables spécifiques (sous la forme d'outils pédagogiques, de savoirs développés, de modèles d'accompagnement, en fonction des besoins des personnes et des groupes) permettant la transformation des personnes (« recognize variables that cause changes » (p. 286)). La conscience de la corporéité se développe sur une vie entière et comporte toute une

série d'étapes qui sont encore peu connues. Des travaux comparatifs peuvent être conduits pour mesurer les effets ou les influences de différentes approches pédagogiques utilisant le corps, voire thérapeutiques, en formation-accompagnement des enseignants. Des travaux en équipe de chercheurs utilisant différentes approches d'éducation par le mouvement ou psychocorporelles seraient aussi utiles; l'étude des variantes dans l'accompagnement apporté ou du parcours de personnes n'ayant pas été accompagnées par le chercheur pourraient permettre de varier les procédés méthodologiques utilisés pour les collectes de données. Enfin, l'étude de parcours d'enseignants dans différents contextes (niveaux d'enseignement; lieux) s'avèrerait intéressante, dans le souci de comprendre comment la conscience de la corporéité se manifeste en fonction des individus, mais aussi en fonction de leur contexte professionnel et de vie, voire de leur contexte socio-culturel. Mon expérience de formation en contexte universitaire en constitue un exemple. Il convient de mentionner aussi ici que l'insertion d'un troisième objectif de recherche en cours de parcours n'a pas permis d'analyser de manière aussi fine les données pour cet objectif, que pour les deux autres objectifs. Les données sur l'accompagnement et la transformation de la pratique pourraient être analysées avec plus en profondeur, commentaire ouvrant vers d'intéressantes pistes de prolongement de ce travail.

De manière plus spécifique, les résultats de cette recherche mènent à croire que des travaux sur le savoir-être son corps et sur l'éthique relationnelle, dans la dimension de leurs effets sur l'apprentissage des apprenants notamment, dans le champ de l'enseignement, pourraient aussi éclairer autrement les travaux sur la conscience de la corporéité. Tout cela, dans l'optique de mieux enseigner - avec des outils pédagogiques variés et créatifs, mais aussi offerts par des personnes qui savent reconnaître en elles ces espaces d'apprentissage par le corps - et de mieux accompagner les personnes dans leur parcours professionnel et dans leurs défis de vie. L'importance cruciale de l'accompagnement adéquat des professionnels de l'enseignement n'est plus à redire, tout autant que les lacunes constatées dans les pratiques actuelles (Hoekstra et

Korthagen, 2011; Kaunisto, Estola et Leiman, 2013), ainsi que dans les connaissances sur la manière dont ils apprennent (Beijaard, Korthagen et Verloop, 2007). Des outils pédagogiques adaptés sont certes fort utiles en formation des enseignants, mais rien ne peut remplacer le savoir-être des personnes dans leurs efforts d'accompagnement des autres et d'enseignement aux autres, en partie par le rôle d'exemple et de référence qu'elles jouent (Hoekstra et Korthagen, 2011). Ainsi, les enseignants et les personnes qui accompagnent leurs apprentissages gagnent à sentir davantage qui ils sont, en s'appuyant notamment sur leur corps pour renforcer leur posture professionnelle et personnelle. Le savoir-être son corps qui en découle, en particulier sa composante relationnelle, est lui-même tributaire des avancées humaines. Le développement d'une éthique relationnelle, pour l'enseignement et pour l'accompagnement des enseignants, se veut en ce sens aussi essentiel. Des avenues de recherche en vue de mieux la comprendre seraient aussi à envisager, en empruntant des voies intermédiaires parallèles, comme celles par exemples du *caring*, du *good teacher*, de l'enseignant *avec cœur (hearthful)*, de la bienveillance, ainsi que de la présence (Elbaz-Luwisch, 2014; Noddings, 2016; Lantieri et Nambiar, 2012; Rodgers et Raider-Roth, 2006; Rondeau, 2017; Saevi et Eilifsen, 2008). Dans ces voies, Palmer (1998) le rappelle : « good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher » (p. 10).

C'est ainsi que le *corps-soi*[98] (dans une dynamique globale, un grand *corps-soi* ou tous sont interreliés, suivant Schwartz et Echternacht (2009) dans la lignée énactiviste) permet que le savoir-être son corps devienne qualité pour un savoir-devenir, lui-même créateur d'avenir. En étant et en sachant devenir ensemble (savoir vivre ensemble (Delors, 1996)), nous pouvons participer, en tant qu'agents de changement interreliés,

[98] Dans les résultats du mémoire (2015), je mobilise le concept de *corps écologique* de Bernard Andrieu (2010). Sa définition est sensiblement la même que celle du *corps-soi*. Puisque le *corps-soi* s'insère dans une perspective énactiviste, il sied mieux à la conclusion de cette thèse. Sa dimension de matrice environnementale est aussi plus englobante que celle proposée dans la définition de *corps écologique*.

à l'advenir d'un monde meilleur, humainement et éco-systémiquement à la fois. Un monde dans lequel l'être humain apprend constamment, en contact avec sa sensibilité et sa vulnérabilité et avec les autres (Macintyre Latta et Buck, 2007). Un monde dans lequel le devenir humain s'appuie sur ses capacités d'autorégulation et sa résilience. Un enseignant et un élève à la fois, dans une interdépendance des responsabilités. Dans cette recherche, cinq enseignantes et formatrices constituent un *corps-soi* dans leur groupe d'appartenance; c'est ce que le modèle d'accompagnement menant vers leur transformation préconise. Elles font tout autant partie du *corps-soi* de leur milieu professionnel. Tout cela, dans une perspective humaniste, à la suite d'importants penseurs contemporains, tels que Dewey (1938), Alexander (1932) et Rogers (1961), pour ne citer qu'eux.

Finalement, la question du changement de paradigme souhaité (Eddy, 2016) est également importante à mentionner, d'un paradigme de la compétition et de la production, en fonction de référents axés sur les résultats à dominantes externes, à un paradigme du bien-être, de l'écoute de soi et des autres et du développement de son potentiel en collaboration avec les autres, de manière inclusive et éthique, en fonction de référents davantage internes. Cet appel pour un changement de paradigme affecte de manière non négligeable la recherche. D'une part, je constate - comme d'autres - les avancées effectuées dans les champs institutionnels, qui s'ouvrent de plus en plus aux travaux sur la *mindfulness* notamment, mais aussi sur le corps, dans une moindre part. Ces changements sont importants depuis le début de mon parcours de recherche. Ils sont pour la plupart induits par des personnes qui, ayant souvent vécu des difficultés physiques (maladie, épuisement, blessures) ou des limites socio-cognitives (anxiété, stress, dépression, *burn-out* professionnel, conflits, exclusion, etc.) souhaitent vivre et travailler autrement (Berg et Seeberg, 2016; Flook *et al*., 2013; Jaoul et Kovess, 2004; Schnaider-Levil, Mitnik, Zafrani, Goldman et Lev-Ari, 2017). Elles deviennent alors plus attentives à elles-mêmes, aux autres et à leur environnement. Elles peuvent s'engager en tant qu'agents de changement. La recherche montre que le travail sur la

conscience de la corporéité aide les enseignantes à traverser des défis variés de leur développement professionnel. Mais comme l'écrit Eddy (p. 240-242), le « nouveau paradigme » n'est bien entendu pas (encore) dominant et les efforts pour que le bien-être de la personne soit pris en compte dans son milieu de travail doivent continuer. Pressées par le temps et les impératifs de rendement, dans des environnements où les échanges gratifiants entre les personnes - en dehors des échanges en ligne - tendent à se rarifier, les personnes ne peuvent plus être constamment poussées dans ces directions. Pour plusieurs, les limites sont atteintes. Les professionnels en milieu de travail subissent encore toutefois souvent les tensions créées par l'appel vers ce nouveau paradigme, dans un monde qui vit toujours selon les règles de l'ancien.

Au-delà des recherches entreprises sur la conscience de la corporéité de l'enseignant dans sa sphère professionnelle, le changement de paradigme qu'elles incarnent déjà, pousse pour que des actions soient entreprises, en s'appuyant sur les résultats de ces recherches, pour que les conditions d'exercice de l'enseignement s'améliorent. Déjà, des professionnels de l'enseignement - ainsi que des enfants et des adultes avec des besoins particuliers en termes d'apprentissage de plus en plus spécifiques, en réponse ou créés par l'environnement accéléré (Baniel, 2013; Lantieri et Nambiar, 2012; Macintyre Latta, 2015) - implorent pour que des changements s'opèrent à même les structures des institutions de tout le champ de l'éducation. Ils le font parfois encore malheureusement au prix de leur santé physique et mentale. Ce sont des ajustements des programmes et politiques en éducation, notamment en formation des enseignants, mais pas seulement, dont il est maintenant question. Cette thèse a déjà permis des avancées en ce sens, avec des outils issus de l'éducation somatique (offre d'ateliers de formation/sensibilisation, développement de nouveaux cours). D'autres approches de formation peuvent également permettre de rencontrer les mêmes objectifs. Je souhaite qu'elles continuent à laisser des traces pour la réflexion, mais aussi qu'elles participent à des mouvement permettant que des changements opérationnels s'opèrent. En cela, le

travail entrepris dans cette étude doctorale possède des composantes et influences morales et sociales s'inscrivant dans les impératifs de notre temps.

À terme, la recherche a répondu à ses trois objectifs. Le processus d'apprentissage de la conscience de la corporéité demeure toutefois sans fin. Les résultats présentent le tout début d'une approche possible des objectifs. La recherche identifie les principales composantes des parcours d'apprentissage d'enseignantes; elle décrit les perceptions et les réflexions des enseignantes sur les influences de cet apprentissage sur la cohérence interne-externe de leur pratique et elle comprend davantage comment accompagner la possible transformation de la pratique enseignante, en s'appuyant sur le corps. Les expériences d'apprentissage de la conscience de la corporéité des enseignantes sont uniques et diversifiées. Elles s'appuient toutefois toutes sur des relations dans un contexte situé, et prennent deux formes, en ouverture ou en densification. Des apprentissages principaux sont dégagés pour chaque type de conscience de la corporéité, incluant la conscience de la pratique enseignante. L'évolution de la conscience de la pratique est influencée par tous les types de conscience de la corporéité, par le biais d'une prise de recul sur la pratique ou d'une négociation identitaire, induite notamment par des conflits de valeurs. La conscience de la corporéité permet un approfondissement de la réflexion sur les niveaux internes du modèle de l'oignon et une transformation du regard sur les niveaux externes (Korthagen). Les participantes voient alors leur pratique autrement et s'approchent davantage de leur expérience de ce qu'elles font vraiment lorsqu'elles enseignent (Schön). En processus d'apprentissage, les participantes s'autorégulent et recherchent l'équilibre. Cela conduit vers une possible transformation de la pratique, un agir autrement. L'accompagnement, par sa composante intersubjective, crée des conditions facilitantes pour ce chemin vers la transformation des personnes.

BIBLIOGRAPHIE

Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants.* Issy-les-Moulineaux : EAP.

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues, *Ela. Études de linguistique appliquée,* 167 (3), 267-284.

Adler, J. (2002). *Offering from the Counscious Body. The Discipline of Authetic Movement.*Vermont/US : Inner Traditions.

Alexander, F. M. (1985, c1932). *The Use of Self.* London : Orion Books.

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances.* Bruxelles : De Boeck.

Amendola, C. et Croset, C. (2013). Incarner l'enseignement? *Prismes, revue pédagogique HEP Vaud*, 19, 14-15.

Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. [Chapitre de livre] Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) *La recherche en éducation: étapes et approches* (p.11-33). St-Laurent : ERPI.

Andrieu, B, (2014). Enseigner par son corps. [Chapitre de livre] Dans Andrieu, B., Paintendre, N. et Burel, N. (dir.) *Enseigner par son corps*. (p. 9-35) Paris : L'Harmattan.

Andrieu, B. et Richard, G. (dir.) (2012). Quelle expérience corporelle en Staps? *Staps*, 98 (4), 7-22.

Andrieu, B. (2012). Une conscience expérientielle de l'organisme par éducation corporelle de l'esprit chez John Dewey. [Chapitre de livre] Dans Go, H.-L. (dir.) *Dewey, penseur de l'éducation* (p. 135-150). Éditions universitaires de Lorraine.

Andrieu, B. (2011). *Le corps du chercheur: une méthodologie immersive*. Presses universitaires de Nancy.

Andrieu, B. (2010). *Le monde corporel: de la constitution interactive du soi.*

Lausanne : L'Âge d'Homme.

Andrieu, B. (2008). Les pratique corporelles réflexives: une épistémologie de l'action sur soi. [Chapitre de livre] Dans Molaro, C. (dir.) *Vers une écologie des pratiques corporelles* (p. 29-52). Presses universitaires de Nancy.

Argyris, C. et Schön, D. (1999 [1992/1974]). *Théorie et pratiques professionnelles, comment en accroitre l'efficacité?* Montréal : Éditions Logique.

Bai, H., Scott, C. et Donald, B. (2009). Contemplative Pedagogy and Revitalization of Teacher Education. *Alberta Journal of Educational Research,* 55 (3), 319-334.

Bainbridge-Cohen, B. (2012). *Sensing, Feeling and Action.* (3rd Ed.). New-York : Paperback.

Baniel, A. (2013). *Kids Beyond Limits.* New-York : Routledge.

Barbezat, D. et Bush, M. (2014). *Contemplative Practices in Higher Education.* San Francisco : Jossey-Bass.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités.* Paris : PUF.

Barbier, J.-M. (2008). Formation et recherche: Ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. Entretien de Jean-Marie Barbier par Françoise Clerc. *Recherche et formation*, 59, 133-141.

Barnacle, R. (2009). Gut Instinct : The body and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (1), 22-33.

Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. [Chapitre de livre] Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.) *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous trente ans après Schön?* (p. 21-45). Bruxelles : De Boeck.

Beijaard, D., Korthagen, F. et Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning, *Teachers and Teaching*, 13 (2), 105-108

Berg, M. et Seeber, B. (2016). *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy.* The University of Toronto Press.

Berger, E. (2009a). *Rapport au corps et création de sens en formation des adultes-*

Étude à partir d'un modèle de somato-psychopédagogie. (thèse de doctorat) Paris VIII.

Berger, E. (2004). *Approches du corps en Sciences de l'éducation- Analyse critique des points de vue et positionnements de recherche. (*D.E.A) Paris VIII.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner.* Paris : PUF.

Bois, D. (2015). Vers une formalisation de la relation au corps Sensible. *3e Millénaire.* 115, printemps, 72-77.

Bois, D., Gauthier, J.-P., Humpich, M. et Rugira, J.-M. (dir.) (2013). *Identité, altérité et réciprocité. Articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation.* Québec : Éditions Ibuntu.

Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte.* (thèse de doctorat), Université de Séville.

Boutet, M., Emond, G., Boudreau, P. *et al.* (2015, novembre). *Typologie des postures d'accompagnement par les formateurs de terrain.* Communication présentée au 8e Colloque de l'Association pour la formation des enseignants du Québec (AFORME), Québec (Canada), 5-6 novembre.

Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3 (1-2), 81-89.

Boutet, M. (2007, décembre). *Analyse des pratiques de gestion de classe, À la recherche de la cohérence et de la pertinence.* Présentation faite dans le cadre du séminaire de recherche sur les pratiques d'enseignement, sous la responsabilité de Lenoir, Y.

Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action.* Genève : FPSE.

Burel, N. (2014). L'ancrage des compétences émotionnelles dans le corps vivant: études auprès d'enseignants d'Education Physique et Sportive. *Recherches & éducations*, 12, octobre, 1-13.

Burrows, L. (2011). Relational Mindfulness in Education. *Encounter (Education for Meaning and Social Justice)*, 24 (4), Winter, 24-29.

Byrnes, K. (2012). Contemplative Teaching. Journeying, Being Present, Serving Others. *Encounter*, 25 (1), Spring, 1-7.

Carbonneau, M. et Hétu, J.-C. (1998). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. [Chapitre de livre] Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2e éd.) (p.77-96). Paris/Bruxelles : de Boeck & Larcier.

Catalão, V. (2005). Pour une culture de la corporéité. *Pour*, 187, septembre, 118-123.

Cazemajou, A. (2013). Les consignes comme embrayeurs d'action et de perception en cours de yoga/ danse contemporaine. *Staps*, 102 (4), 61-74.

Cesvre, S. et Langlo, G. (2013). Apprendre à réfléchir son expérience. Une recherche-action sur l'explicitation de l'expérience en situation d'alternance. *Éducation permanente. Réflexivité et pratique professionnelle, Construire l'expérience (1),* 196 (3), 87-98.

Chaubet, P. (2010b). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38/2, 60-77.

Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation,*73, 81-102.

Cifali, M.; Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.) (2018). *Présence du corps dans l'enseignement et la formation, Approches cliniques.* Paris : L'Harmattan.

Cifali, M. et Alain, A. (2007). Écrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Clermont, G., et M'Hammad, M. (2006*). La formation des enseignants au Québec, à la croisée des chemins: conditions et promesses de l'approche de formation par compétences.* Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé,* 2 (1), 1-8.

Colombetti, G. (2014). *The Feeling Body. Affective Science Meets the Enactive Mind.* Cambridge/MA : MIT Press.

Conrad, E. (2007). *Life on Land: The Story of Continuum, the World-Renowned Self-Discovery and Movement Method.* California : North Atlantic Books.

Cowan, S., Fallon, S. et McMillan, J. (2004). *The Fourfold Path to Healing: Working with the Laws of Nutrition, Therapeutics, Movement, and Meditation in the Art of Medicine.* (Movement. Healing the Emotional Body: p. 41-86). Washington DC : Paperback - New Trends Publishing

Croset, C. (2017). L'inhibition dans les apprentissages. *L'Educateur*, 4, 14-15.

Croset, C. et Willen, F (2015). L'inhibition, une piste pour étudier le corps dans la situation didactique. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 18, 38-60.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New-York : Harper and Row.

Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory,* 41 (1), 34-45.

Damasio, A. (2018). *The Strange Order of Things: Life, Feeling and the Making of Culture.* New-York : Pantheon Books.

Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain.* New-York : Harcourt.

De Champlain, Y. (2011). Le déficit d'intention. Faire face à la souffrance à l'école. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 177-186.

Delafield-Butt, J. et Adie, J. (2016). The Embodied Narrative Nature of Learning: Nurture in School. *Mind, Brain, and Education,* 10 (2), March, 117-131.

De Giorgi, M. (2015). Shaping the Living Body: paradigms of soma and authority in Thomas Hanna's writings. *Brasilian Journal on Presence Studies,* 5 (1), Jan-April, 54-84.

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Paris : Éditions UNESCO.

Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète.* Paris : Armand Colin.

Depraz, N., Varela, F. et Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique.* Bucarest : Zeta Books.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche: comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine.* Montréal : Guérin.

Deschamps, C. (1987). L'expérience du chaos dans l'acte de création artistique, étude phénoménologique d'un moment du processus créateur. (thèse de doctorat), Université Laval.

Dewey, J. (2012, 1929a). *Expérience et nature.* Paris : Gallimard.

Dewey, J. (1960, 1929b). *The Quest for Certainty.* New-York : Putnam's Sons.

Dewey, J. (1949, 1938). *Experience and Education*. New-York : MacMillan.

Dictionnaire de la philosophie (2006). Paris : Larousse.

Dolto, F. (1992, 1984c). *L'image inconsciente du corps.* Paris : Seuil.

Dubet, F. (2012). Entretien sur la construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 1-11.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. [Chapitre de livre] Dans Barbier, J.-M. (dir). *Encyclopédie de la formation*. (p. 827-856) Paris : PUF.

Duvillard, J.-B. (2014). L'introspection gestuée - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement. (thèse de doctorat) Université Lyon I.

Eddy, M. (2016). *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action.* The University of Chicago Press.

Elbaz-Luwisch, F. (2014). *Auto/biography and Pedagogy: Memory and Presence in Teaching.* Series of Curriculum Studies, 42. New-York : Peter Lang.

Elbaz-Luwisch, F. (2010). Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (3), 307-327.

Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibilities.* California : Information Age Publishing.

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. (2015). *Étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignants du primaire en formation initiale en contexte de stage. (*mémoire de maîtrise en danse) Université du Québec à Montréal.

Ergas, O. (2013). " Embodying Higher Education Towards Integrity (chapter 13) " [Chapitre de livre] Dans Lin, J., Oxford, R. et Brantmeier, E. (dir.). *Re-envisioning Higher Education: Embodied Pathways to Wisdom and Social Transformation.* (p. 211-228). Information Age Publishing : NC/USA.

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.

Falkenberg, T. (2016). " Inner Wisdom. A Foundation for being a Teacher " [Chapitre de livre] Dans Ragoonaden, K. et Bullock, S. M. (dir.) *Mindfulness and Critical Friendship* (p. 1-12). Lanham/MA : Lexington Books.

Faure, S. (2011). « Apprendre par corps»: devenir des individus (Chapitre 3) ». [Chapitre de livre]Dans Huet et Gal-Petitfaux (dir.) *L'expérience corporelle.* (p.45-60). Paris : Éditions EP&S.

Feldenkrais, M. (1967). *Awareness Through Movement.* New-York : Harper and Row.

Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K. et Davidson, R. (2013). Mindfulness for Teachers: a Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7 (3), 182-195.

Fortin, S. (2001). *Devenir expert de ses sensations.* Actes du congrès 4 Arts, Québec, 43-49.

Fosha, D. (2009b). Positive Affects and the Transformation of Suffering into Flourishing. *Annals of the New-York Academy of Sciences,* 1172 (1), 252-262.

Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique.* Paris : La découverte.

Gaillard, J. (2016). L'enseignant, maître de lui? *Approche psycho-phénoménologique de l'interaction pédagogique.* Amazon Grande-Bretagne.

Gaillard, J. (2014). *Expérience sensorielle et apprentissage. Approche psycho-phénoménologique.* Paris : L'Harmattan.

Gaillard, J. (2011). Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité (ch. 5). Dans Huet et Gal-Petitfaux (dir.) *L'expérience corporelle.* (p. 77-96). Paris : Éditions EP&S.

Gallagher, S. et Bower, M. (2014). Making Enactivism Even More Embodied. *AVANT. The Journal of the Philosophical Interdisciplinary Vanguard*, 2, 232-247.

Gallagher, S. et Zahavi, D. (2012). *The Phenomenological Mind.* (2e éd.) London/New-York : Routledge.

Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind.* New-York : Oxford University Press.

Gallagher, S. et Varela, F. (2003). Redrawing the Map and Resetting the Time: Phenomenology and the Cognitive Sciences. *Canadian Journal of Philosophy*, 29, 93-132.

Gallagher, S. et Cole, J. (1995). Body Image and Body Schema in a Deafferented Subject. *Journal of Mind and Behaviour,* 16, 369-390.

Garcia, M.-C., Cogerino, G. et Fouilhoux, B. (2013). Regards sur le sensible... *Staps*, 102 (4), 1-7.

Giles, D. (2010). Developing pathic sensibilities: A critical priority for teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1511-1519.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: a Modified Husserlian Approach.* Pittsburgh : Duquesne University Press.

Giorgi, A. (1971). *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology.* Pittsburgh : Duquesne University Press.

Green, B, et Hopwood, N. (dir.) (2015). *The Body in Professional Practice, Learning and Education: Body/Practice*. Switzerland : Springer International.

Halprin, D. (2014). *La force expressive du corps. Guérir par l'art et le mouvement.*Gap/France : Éditions Le Souffle d'or.

Hanna, T. (1986). What is Somatics? *Somatics, Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V/4, Spring/Summer, 4-8.

Hanna, T. (1980). *The Body of Life.* New-York : Knopf.

Hanna, T. (1976). The Field of Somatics. *Somatics, Magazine-journal of the Bodily Arts and Sciences,* I/1, Autumn, 30-34.

Hanna, T. (1972). *Bodies in Revolt. A Primer in Somatic Thinking.* New-York : Reinhart.

Hartley, L. (1995). *Wisdom of the Body Moving. An Introduction to Body-Mind Centering.* California : North Atlantic Books.

Henry, M. (2003). *Philosophie de la vie. De la phénoménologie. Tome II.* Paris : Épiméthée/PUF

Henry, M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair.* Paris : Seuil.

Henry, M. (1987, c1965). *Philosophie et phénoménologie du corp*s. (2e é d.) Paris : Épiméthée/PUF.

Hoekstra, A. et Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Teacher Education,* 62 (1), 76-92.

Horton-Fraleigh, S. (2004). *Dancing Identity: Metaphysics in Motion.* University of Pittsburgh Press.

Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris : Éditions EP&S.

Humpich, M. (2013). La réciprocité au cœur du sensible. Dans Bois, D. (dir.) *Identité, altérité et réciprocité. Articulations au cœur des actions d'accompagnement et de formation.* (p.113-135). Québec : Éditions Ibuntu.

Humpich, M. (2006). Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements. *Publication des chercheurs du C.E.R.A.P.*, juillet, 1-7.

Hunter, L. (2011). Re-embodying (Preservice Middle Years) Teachers?: an Attempt to Reposition the body and its Presence in Teaching and Learning. *Teaching and teacher education,* 27, 187-200.

Immordino-Yang, M.-H. (2011). Implications of Affective and Social Neuroscience for Educational Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1), 98-103.

Jaoul, G. et Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. Teacher's burnout. *Annales médico-psychologiques,* 162, 26-35.

Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir.* Paris : Les Éditions du Cerf.

Johnson, D.H. (1992, c1983). *Body: Recovering our Sensual Wisdom.* Berkeley : North Atlantic Books.

Johnson, M. (2008). What Makes a Body? Rediscovering the Body. *Journal of Speculative Philosophy,* 22 (3), 159-169.

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

Johnson, M. (1989). Embodied Knowledge. Personal Practical Knowledge Series. *Curriculum Inquiry,* 19 (4), 361-378.

Joly, Y. (2001). L'image du corps et la conscience de soi. *Psychologie Québec,* mai, 21-23.

Jones, S. et Hughes-Decatur, H. (2012). Speaking of Bodies in Justice-Oriented Feminist Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 63 (1), 51-61.

Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant: Une démarche clinique de formation, *Recherches & éducations,* 12, octobre, 105-116.

Joyal, F. (2016). Pour une approche heuristique de l'accompagnement. *Collectifs du Cirp,* 3, printemps, 201-213.

Joyal, F. (2010). *Tango sans frontières.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness.* New-York : Dell.

Kaunisto, S-L., Estola, E. et Leiman, M. (2013) ' I've let myself get tired '- one teacher's self-reflection process in a peer group, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (3), 406-419.

Kepner, J. (1998 [1993]). *Le corps retrouvé en psychothérapie.* Paris : Retz.

Kinsella, E. A., Phelan, S. K., Park Lala, A. et Mom, V. (2015). An investigation of

students' perceptions of ethical practice: engaging a reflective dialogue about ethics education in the health professions. *Adv in Health Sci Educ*, 20, 781-801.

Kinsella, E. A. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11, 3-14.

Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practices. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (3), 395-409.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* N-J./U-S : Prentice Hall.

Kolb, D.A. et Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. [Chapitre de livre] Dans Cooper, C. (Ed.) *Theories of Group Processes* (ch. 3). (p. 33-57). New-York : John-Wiley & Sons.

Korthagen, F., Kim, Y. et Greene, W. (2013). *Teaching and Learning from Within- a Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education.* New-York : Routledge.

Korthagen, F (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), January, 98-106.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009, August). *From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education.* Communication présentée à EARLI Conference, Amsterdam

Korthagen, F. (2009). Professional Learning from Within. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 5 (2), November, 195-199.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2008). 'Quality from within' as the key to professional development. American Educational Research Association, New-York.

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), February, 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.

Küpers, W. et Pauleen, D. (2015). Learning wisdom: Embodied and artful approaches to management education. *Scandinavian Journal of Management,* 31, 493-500.

Küpers, W. (2011). Embodied Pheno-Pragma-Practico- Phenomenological and Pragmatic Perspectives on Creative " Inter-practice " in Organizations between Habits and Improvisation. *Phenomenology & Practice*, 5 (1), 100-139.

Küpers, W. (2008). Embodied " inter-learning " - an integral phenomenology of learning in and by organizations, *The Learning Organization,* 15 (5), 388-408.

Küpers, W. (2005). Phenomenology of embodied implicit and narrative knowing. *Journal of Knowledge Management,* 9 (6), 114-133.

Kyte, D. (2016). Toward a Sustainable Sense of self in Teaching and Teacher Education.: Sustainable Happiness and Well-being Through Mindfulness. *McGill Journal of Education*, 51 (3), Fall, 1143-1162.

Lachance, J., Emond, G. et Vinit, F. (2018). Learning to be a Sensitive Professional: a Life-Enhancing Process Grounded in the Experience of the Body. *Adult Education Quarterly*, 1-18, November 8. En ligne : https://doi.org/10.1177/0741713618807752.

Lachance, J. (2016). Étude exploratoire auprès de médecins des effets perçus d'une formation corps/esprit fondée sur les pratiques du Sensible. (thèse de doctorat) Université de Sherbrooke.

Lakoff, G. et Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied mind and its Challenge to Western Thought.* New York : Basic Books.

Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches Qualitatives*, 24, 19-56.

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

Lantieri, L. et Nambiar, M. (2012). Cultivating the Social, Emotional and Inner Lives of Children and Teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21 (2), Summer. 27-33.

Lapaire, J.-R., et Massé, J. (2005). *Grammar in Motion*. Paris : Hachette Education.

Leão, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Paris : Point d'appui.

Legault, M. (2011). La présence au cœur de la pratique enseignante. [Chapitre de livre] Dans Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir.) *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle.* (p.139-152). Anjou/Qc : Les Éditions CEC.

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 123-164.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* (3e éd.) Montréal : Guérin.

Léger, D. et Rugira, J.-M. (2009). «L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre immanence et compétence (ch. 5)» [Chapitre de livre] Dans Jutras, F. et Gohier, C. (dir.) *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants.* (p. 93-114). Presses de l'Université du Québec.

Léger, D. (2006). L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement: une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation. (thèse de doctorat) Université du Québec à Rimouski.

Lin, J., Oxford, R., et Brantmeier, E. (2013). *Re-Envisioning Higher Education: Embodied Pathways to Wisdom and Social Transformation.* Charlotte/NY : Information Age Publishing.

Macintyre Latta, M. (2015). " Mindful Curricular Engagement. Preparing Prospective Educators to See/Act with Discernment and Deliberation ". [Chapitre de livre] Dans Ragoonaden, K (Ed.) *Mindful Teaching and Learning*. (ch. 6 : p. 87-103). Lanham/MA: Lexington Books.

Macintyre Latta, M. et Buck, G. (2008). Enfleshing Embodiment: ' Falling into trust ' with the body's role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), April, 315-329.

Macintyre Latta, M. et Buck, G. (2007). Professional development risks and opportunities embodied within self-study. *Studying Teacher Education*, 3 (2), 189-205.

Masciotra, D. (2017). La compétence: entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique,* 19/1, 1-16. En ligne: http://ethiquepublique.revues.org/2888.

Mathewson Mitchell, D. et Reid, Jo-Anne (2017). (Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching : Theory and Practice,* 23 (1), 42-58.

Maubant, P. (2011). D'une approche impressionniste des pratiques enseignantes à une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants. [Chapitre de livre] Dans Maubant, P. et Martineau, S. (dir.) *Fondement des pratiques professionnelles des enseignants.* (p.33-78). Presses de l'Université d'Ottawa.

Meijer, P., Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 297-308.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard.

Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung (Learning as Experience). *Zeitschrift für Erziehungwissenschaft*, 6 (4), 505-514.

Miller, J. et Nozawa, A. (2005). Contemplative Practices in Teacher Education. *Encounter*, 18/1, Spring, 42-48.

Mottier Lopez, L. (2013, mai). *Réguler son enseignement. Pourquoi? Comment?* Communication présentée au Colloque IFRES, Liège (Belgique), 13 mai.

Nasio, J.-D. (2008). *Mon corps et ses images.* Paris : Payot.

Noddings, N. (2016). Moral Life and Education. *Action in Teacher Education*, 38 (3), 212-216.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education,* 38/6, December, 771–781

Noddings, N. (1984). *Awakening the inner eye intuition in education.* New-York : Teachers College Press.

Noël, A. (2010). Le corps en mouvement au coeur d'une pratique d'accompagnement sensible. *Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales*, 3, 1-23.

Noël, A. (2009). La relation trans-formatrice: vers une éthique de l'accompagnement sensible. (mémoire de maîtrise en psychopédagogie) Université du Québec à Rimouski.

Nouroudine, A. (2004). L'expérience: creuset de rencontres et de transformations. *Éducation permanente*, 160 (3), 21-33.

Osgood-Campbell, E. (2015). Investigating the Educational Implications of Embodied Cognition: A Model Interdisciplinary Inquiry in Mind, Brain, and Education Curricula. *Mind, Brain, and Education*, 9 (1), March, 3-9.

Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *54*, 376-385.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Paré, A. (1993). Présence en Éducation et Transfert et contre-transfert en éducation, *Intégration*, 17, juin, 9-52.

Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche et formation.* 62, 91-107 (129-139).

Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel, note de synthèse. *Savoirs* 2009/2, 20, 11-63.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan.

Perls, F. (2003, c1951). *Manuel de Gestalt-thérapie. La Gestalt: un nouveau regard sur l'homme.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* (5e éd.) Paris : ESF Editeur.

Petit, J.-L. (2000). L'enracinement corporel de l'action. [Chapitre de livre] Dans : Barbier, J.-M. *L'analyse de la singularité de l'action.* (p. 133-145), Paris : Presses universitaires de France.

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

Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe.* Paris : ESF.

Pujade-Renaud, C. (1983b). *Le corps de l'élève dans la classe.* Paris : ESF.

Pujade-Renaud, C. et Zimmermann, D. (1976). *Voies non-verbales de la relation pédagogique.* Paris : ESF.

Ragoonaden, K. (2015). " Mindful Education and Well-Being " [Chapitre de livre]. Dans Ragoonaden, K. (dir.) *Mindful Teaching and Learning Developing a Pedagogy of Well-Being.* (p.17-31). Lanham MD : Rowman & Littlefield.

Ragoonaden, K. (Ed.) (2015). *Mindful Teaching and Learning Developing a Pedagogy of Well-Being.* Lanham MD : Rowman & Littlefield.

Ragoonaden, K. et Bullock, S. (Eds.) (2016). *Mindfulness and Critical Friendship: A new Perspective on Professional Development for Educators.* Lanham/MD : Lexington Books.

Rizzolatti, G. (2008). *Les neurones-miroirs.* Paris : Odile Jacob.

Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe, *Staps*, 98 (4), 95-111.

Rodgers, C. et Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching : theory and practice,* 12 (3), June, 265-287.

Roeser, R. et Peck, S. (2009). An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspectives. *Educational Psychologist*, 44 (2). 119-136.

Rogers, C. (1980). *A way of Being*. New-York : Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston : Houghton Mifflin Company.

Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue: un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education*, 52 (2), Spring.

Rugira, J.-M. (2013). Rapport au corps et renouvellement du rapport au lien, au soin et à la formation dans les métiers d'accompagnement. [Chapitre de livre] Dans : Bois, D. (dir.) *Identité, altérité et réciprocité. Articulations au cœur des actions d'accompagnement et de formation.* (p.205-227). Québec : Éditions Ibuntu.

Rugira, J.-M. (2008). La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à

se comprendre : pour une approche perceptive de l'accompagnement. *Collection du Cercle interdisciplinaire en recherches phénoménologiques (Cirp),* 3, 122- 143.

Saevi, T. (2013). Between Being and Knowing: Addressing the Fundamental Hesitation in Hermeneutic Phenomenological Writing. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology,* 13 (1), May, 1-11.

Saevi, T. et Foran, A. (2012). Seeing Pedagogically, Telling Phenomenologically : Addressing the Profound Complexity of Education. *Phenomenology & Practice,* 6 (2), 50-64.

Saevi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical–Ethical Practice. *Stud Philos Educ,* 30, 455-461.

Saevi, T. et Eilifsen, M. (2008). " Heartful " or " Heartless " Teachers? Or should we look for the Good Somewhere Else? Considerations of Students' Experience of the Pedagogical Good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology,* 8, sup. 1, February, 1-14.

Saint-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6 (1), printemps, 29-47.

Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner - How professionals think in action.* New-York : Basic Books.

Schnaider-Levil, L., Mitnik, I., Zafrani, K., Goldman, Z. et Lev-Ari, S. (2017). Inquiry-Based Stress Reduction Meditation Technique for Teacher Burnout : A Qualitative Study. *Mind, Brain, and Education*, 11 (1), March, 1-10.

Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique (1942-1952)*. Paris : L'Harmattan.

Schwartz, Y. et Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail: comment se spécifie sa compétence à vivre? *Dilecta/Corps,* 1 (6), 31-37.

Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice? *Éducation permanente*. 158 (1). 11-23.

Sève, C., et Theureau, J., Saury, J. et Haradji, Y. (2012). Drôles d'endroits pour une

rencontre : STAPS, Ergonomie & Cours d'action (Chapitre 1). [Chapitre de livre] Dans M. Quidu (dir.) *Les Sciences du sport en mouvement - Innovations et traditions théoriques en STAPS,*. (p. 1-22). Paris : L'Harmattan.

Sheets-Johnstone, M. (2015). *Embodiment on trial: a phenomenological investigation*. Cont Philos Rev., 48, 23–39.

Sheets-Johnstone, M. (1999). *The Primacy of Mouvement.* Philadelphia : John-Benjamin Publishing.

Shusterman, R. (2012). *Thinking Through the body.* Cambridge University.

Shusterman, R. (2007). « La philosophie du corps-esprit de John Dewey: une rédemption de la réflexion somatique (ch. 6) » [Chapitre de livre]. Dans: Shusterman, R. (dir.) *Conscience du corps, pour une soma-esthétique.* (p. 245-291). Paris : L'éclat.

Stieha, V, et Raider-Roth, M. (2012). Presence in context: Teachers' negotiations with the relational environment of school. *J Educ Change*, 13, 511-534.

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*, 4 (2), 287-322.

Theureau, J. (2004, c1992). *Le cours d'action. Méthode élémentaire.* Toulouse : Octares Éditions.

Thompson, B. (2017). *Teaching with Tenderness: Toward an Embodied Practice*. University of Illinois Press.

Trocmé-Fabre, H. (2006). *Né pour apprendre.* La Rochelle : Éditions être et connaître.

Tschacher, W. (2006). Wie Embodiment zum Thema wurde. Dans Storch, M. *et al. Embodiment, Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen.* Bern : Huber Verlag.

Uitto, M. et Syrjälä, L. (2008). Body, Caring and Power in Teacher-Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), August, 355–371.

Ulmann, A.-L. (2013). Agir en situation: quelle place faire à l'expérience? *Éducation permanente, Travail et développement professionnel, Construire l'expérience 2*, 19 (4), 139-151.

van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : De Boeck.

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning Giving Methods in Phenomenological Research and Writing (Developing Qualitative Inquiry).* California : Left Coast Press.

van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11-30.

van Manen, M. (ed.) (2002). *Writing in the Dark. Phenomenological Studies in Interpretative Inquiry.* London/Ontario : The Althouse Press.

van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* London/Ontario : The Althouse Press.

van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), 33-50.

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit-Sciences cognitives et expérience humaine.* Paris : Seuil.

Vermersch, P. (2014, 2003c). *L'entretien d'explicitation. (*8e éd. augmentée). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psycho-phénoménologie.* Paris : Presses universitaires de France.

Vigarello, G. (2014). *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps.* Paris : Seuil.

Vigarello, G. (2004). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique.* Paris : Armand Colin.

Vinit, F., Emond. G. et Lachance, J. (dir.). (2018, notes et enregistrements, en préparation). Actes des journées d'étude et de pratique : Présence au corps et formation à la sensibilité. Moyens, espaces et enjeux dans les parcours des professionnel/les de l'éducation, de l'intervention psychosociale, de la thérapie et de la santé. UQAM, 15-16 mars.

Vinit, F. (2007). *Le toucher qui guérit.* Paris : Belin.

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.

Winther, H. (2013). Professionals are their Bodies : the Language of the Body as Sounding Board in Leadership and Professional Communication. [Chapitre de livre] Dans Melina, L. *et al.* (dir.) *The Embodiment of Leadership.* International Leadership Series, Building Leadership Bridges. April. (p. 217-238). San Franscisco: Jossey-Bass : Paperback.

Winther, H. (2008). Body Contact and Body Language : Moments of Personal Development and Social and Cultural Learning Processes in Movement Psychology and Education. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, 9 (2), May, Art. 63.

Wright, D. (2005). Embodying, emotioning, expressing learning. *Reflective Practice*. 6 (1), 85-93.

Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité (ch. 5). [Chapitre de livre] Dans Yvon, F. et Saussez, F. (dir.). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* (p.141-158). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval