

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNER AVEC SON CORPS  
ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LE CORPS VÉCU  
D'ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN DANSE

PAR  
GENEVIÈVE EMOND

JANVIER 2015



## REMERCIEMENTS

Ces deux années passées à travailler sur mon projet de maîtrise ont été un cadeau dans ma vie, une opportunité somme toute un peu tombée du ciel de rattraper des rêves laissés en plan. Ce travail m'a permis de me recentrer sur l'essentiel, en entrant en profondeur en moi, dans mon corps. En dépassant mes peurs, j'ai ainsi pu préciser ce que je souhaitais vraiment faire dans mon travail et même, ma carrière. Ce parcours m'a permis de côtoyer un monde, celui de l'éducation somatique et de la danse, qui m'était au départ bien étranger. Il m'a ouvert ses portes sans jugement, avec générosité et profondeur.

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de maîtrise, la professeure Sylvie Fortin, qui a su me guider dans mon projet, avec rigueur, courage, intelligence vive, sens pratique, souci pour l'essentiel et la vérité, intensité contagieuse et vision. Elle a surtout réussi à voir, dans l'important magma qu'était au départ ma recherche, tout enrobé de mes doutes, le potentiel qu'elle recelait. Sylvie m'a permis de croire que mon chemin était possible et surtout, que je pouvais le suivre et arriver à bon port efficacement.

Je remercie également de tout cœur les collègues danseurs, chorégraphes, spécialistes du mouvement, du corps et de l'éducation somatique rencontrés à l'*Université du Québec à Montréal (UQÀM)*, pour le temps qu'ils m'ont consacré, à partager leur passion et leur art. Ils m'ont accompagné physiquement, émotionnellement et cognitivement. Ils ont de plus manifesté de l'ouverture et de la compréhension envers mon travail et mon parcours et m'ont octroyé de l'espace dans leur département, en accordant de la valeur à ma recherche. Je salue particulièrement les professeurs et les formateurs qui m'ont inspirée par leur engagement passionné: Nicole Harbonnier

Topin (qui m'a aussi accueillie et un peu apprivoisée), Marie Beaulieu, Geneviève Dussault, Hélène Duval, Marc Filiatrault (pour les heures de partage), Catherine Lessard, Caroline Raymond, Myriam Saad, Mariko Tanabe et Nicole Turcotte.

Je remercie la professeure en éducation, Diane Leduc, pour son ouverture et son écoute. Dans ce projet, c'est elle qui a initialement passer le relai vers la discipline de l'éducation. Je suis aussi redevable à Sylvie Viola, qui m'a ouvert les portes de son département, pour travailler avec ses étudiants, ainsi qu'à Kimberley Gromko, Sophie Desbiens et Jean-Robin April, professeurs invités responsables des stages à l'UQÀM, qui par leur ouverture, leur intérêt et leur support, ont rendu mon travail avec les étudiants fluide et dynamique et m'ont évité bien des écueils. Les 26 enseignantes-stagiaires, sujets de ma recherche, ont participé avec enthousiasme, passion et engagement aux ateliers et rencontres prévus. Elles sont venues parfois deux fois plutôt qu'une aux rencontres, dans des moments intenses de leur propre vie professionnelle. Elles ont ouvert avec grande générosité leur monde intérieur pour la recherche. Sans elles, rien n'était possible. Une mention particulière va aux sept enseignantes qui ont participé au processus complet.

Je suis aussi heureuse d'avoir pu compter sur la présence à distance du professeur Marc Boutet, avec lequel j'ai conservé un lien de confiance. Marc a continué à croire que la collaboration est riche de sens, malgré les hauts et les bas de la vie. Une mention semblable va à tous les collègues qui, au fil des années, ont participé à l'élaboration de ma réflexion, par de vivantes discussions, et au renforcement de ma propre corporéité, par le travail pratique. Je remercie aussi mes partenaires, amis et correcteurs/relecteurs de mon mémoire des premières et dernières heures: Christine, Jo-Anne et Marc F, parmi d'autres.

Je salue au passage l'aide financière reçue de la Fondation de l'UQÀM pour mes travaux, notamment par le biais des bourses d'excellence FARE de réussite éducative et de la bourse d'excellence Valaskakis-Tembek, du département de danse.

Tout au long de ce parcours, je me sens privilégiée d'avoir pu compter sur la présence de mes amis et des membres de ma famille, qui ont compris ou tenté de comprendre à leur façon ce qui m'arrivait. Je pense, en particulier à Suzanne pour les heures de chant et de mouvement et la confiance accordée, et à Gemma, partenaire d'une vie, liées que nous sommes par la filiation maternelle, dont l'intérêt pour ce que je fais a souvent maintenu ma flamme allumée. C'est elle qui un jour de septembre 2012 m'avait envoyé cette affiche de conférence, celle de Ninoska Gomez, qui aura créé le pont entre mon projet, l'éducation somatique et le département de danse de l'UQÀM.

Je réserve mes derniers mots pour ceux pour qui je n'ai presque plus de secret: mon petit et mon grand. Ils partagent et enrichissent tous les deux mon aventure quotidienne avec tant de stabilité, de résilience, d'énergie, d'humour, de créativité et d'amour.

## LISTE DES FIGURES

FIGURES		PAGES
Figure 2.1	Liens entre idées fondatrices et auteurs	20
Figure 4.6	Corps vécu et pratique enseignante à l'intra-stage	89
Figure 4.9	Compétence interne-externe de l'enseignante-stagiaire	112

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX	PAGES	
Tableau 1.1	Sous-questions de recherche	16
Tableau 3.1	Collecte de données	55
Tableau 3.2	Exemple d'enseignement-apprentissage-pratique	57
Tableau 3.3	Gradation des difficultés des ateliers	58
Tableau 3.4	Groupes-focus à l'intra-stage	60
Tableau 4.1	Expériences positives vécues	69
Tableau 4.2	Expériences négatives vécues	71
Tableau 4.3	Corps vécu en contexte scolaire	73
Tableau 4.4	Description du contexte du stage à l'intra-stage	77
Tableau 4.5	Liens corps vécu et pratique enseignante à l'intra-stage	82
Tableau 4.7	Moments décrits en entretien d'explicitation	93
Tableau 4.8	Corps vécu et pratique enseignante	109
Tableau 4.10	Corps vécu et régulation de l'action	114

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
RÉSUMÉ	xii
SUMMARY	xiii

## CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

1.1	Introduction	1
1.2	Absence du corps vécu en formation des enseignants	2
	1.2.1 Contexte historico-culturel	3
	1.2.2 Contexte contemporain	5
1.3	État de la recherche sur le corps vécu	7
	1.3.1 Formation des enseignants	8
	1.3.2 Pratiques réflexives	10
1.4	Éducation somatique et neurosciences	11
	1.4.1 Corps vécu en éducation somatique	11
	1.4.2 Corporéité en neurosciences	12
1.5	Projet de recherche	13
	1.5.1 Questions de recherche	15
	1.5.2 Méthodologie	16
1.6	Contribution et limites de la recherche	17

## CHAPITRE II RECENSION DES ÉCRITS

2.1	Introduction	19
2.2	Cohérence interne-externe de l'enseignant	21
	2.2.1 Soi et identité	25
	2.2.2 Relation avec l'apprenant	27
	2.2.3 Environnement	28
2.3	Corps vécu	29
	2.3.1 Sensations	33
	2.3.2 Émotions	37
	2.3.3 Cognition	39
2.4	Corporéité	41
	2.4.1 Le corps dans l'expérience de l'action	42
	2.4.2 Dispositif corporel	47
	2.4.3 Corps écologique	48

## CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

3.1	Recherche qualitative exploratoire	50
	3.1.1 Entrée sur le terrain	51
	3.1.2 Participantes	52
	3.1.3 Terrain de recherche	53
3.2	Procédures de collecte de données	54
	3.2.1 Ateliers d'exploration pré-stage	55
	3.2.2 Groupes-focus intra-stage	59
	3.2.3 Entretiens d'explicitation post-stage	60
3.3	Procédures d'analyse et de traitement des données	63
	3.3.1 Première saisie phénoménologique	63

3.3.2	Analyse thématique	64
-------	--------------------	----

## CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1	Ateliers d'exploration pré-stage	67
4.1.1	Pôle positif des expériences vécues	67
4.1.2	Pôle négatif des expériences vécues	70
4.1.3	Perception des liens entre activités et expériences vécues	71
4.1.4	Contexte scolaire	72
4.2	Stage d'enseignement	74
4.2.1	Résultats liés au contexte du stage	76
4.2.2	Résultats liés au contexte d'enseignement	78
	i. Corps vécu	78
	ii. Pratique enseignante	82
4.2.3	Satisfaction, désensibilisation, régulation	86
4.2.4	Conclusions des enseignantes à l'intra-stage	90
4.3	Entretiens d'explicitation post-stage	92
4.3.1	Marlène, Histoire rose	94
4.3.2	Kim, La laveuse	96
4.3.3	Justine, Chanson d'au revoir	98
4.3.4	Aurélie, Les nombres décimaux	100
4.3.5	Claudie, Histoire jaune	103
4.3.6	Émilie, Le tableau	105
4.3.7	Ann-Béatrice, Les livres des élèves	107
4.4	Corps vécu et pratique enseignante	109
4.4.1	Cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire	111
4.4.2	Régulation de l'action	113
4.5	Conclusion	114

## CHAPITRE V DISCUSSION

5.1	Perception du corps vécu et de la pratique enseignante	117
5.1.1	Cohérence interne-externe	118
5.1.2	Régulation de l'action	121
5.2	Questionnements issus des résultats	123
5.2.1	Désensibilisation	124
5.2.2	Émotions et sentiments	127
5.2.3	Images et métaphores	128
5.2.4	Corps réflexif	129
5.2.5	Cognition incarnée	130
5.2.6	Corps écologique	131
5.3	Impacts et conséquences sur la formation des enseignants	132

CONCLUSION	135
------------	-----

BIBLIOGRAPHIE	139
---------------	-----

## ANNEXES

A.	Formulaire de consentement	146
B.	Certificat d'éthique	150
C.	Activités effectuées dans les ateliers	151
D.	Grilles d'auto-appréciation	160
E.	Exemples de deux grilles d'auto-appréciation complétées	162
F.	Canevas des questions pour les groupes-focus	164
G.	Canevas des questions pour les entretiens d'explicitation	165
H.	Participant·es aux entretiens d'explicitation	166
I.	Exemple de transcription d'un entretien d'explicitation	167
J.	Données recueillies	173

## RÉSUMÉ

La présente étude porte sur le corps vécu d'enseignants en formation. Elle s'attarde aux liens entre la perception du corps vécu et la perception de la pratique enseignante. Peu de recherches ont été conduites à ce jour sur le corps vécu des enseignants (Berger, 2009a). La plupart des programmes de formation des enseignants l'incluent timidement, héritiers d'une longue tradition de séparation du corps-esprit.

Une recherche qualitative exploratoire de type humaniste se déploie avec 26 enseignantes-stagiaires de niveau primaire. La collecte de données, d'inspiration phénoménologique, s'effectue en trois étapes. Des ateliers, inspirés de méthodes d'éducation somatique, sont offerts aux enseignantes, à l'université, avant le début de leur stage. Elles participent ensuite à des groupes-focus, pendant leur stage et à des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2003), à l'issue de leur stage. Les données font enfin l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012).

Dans la lignée épistémologique de la pédagogie de l'expérience de Dewey (1929), la recherche s'inspire de travaux sur le corps vécu avec des enseignants (Elbaz-Luwisch 2014, 2005; Estola, 2003; Syrjälä, 2002). Elle inclut les apports du sociologue, Evans (2009), et philosophe de la corporéité (*embodiment*), Johnson (2007), qui instituent les liens entre fonctions corporelles, cognition et relation à l'environnement. Elle positionne enfin ces approches en parallèle des modèles de formation des enseignants de Korthagen *et al.* (2013).

L'enseignante-stagiaire est considérée tant dans sa dimension phénoménologique, que dans son appartenance aux réalités sociales. Le corps vécu y est défini comme l'ensemble des *signaux-sensations* (physiques, émotionnels, cognitifs) accessibles à la personne et est compris comme synonyme du *soma* (Hanna, 1986).

L'analyse de données révèle l'importance de la perception du corps vécu, lors des activités de régulation de l'action. Elle met en lumière le rôle de la perception du couple corps vécu/pratique enseignante, en tant que conditions facilitant la cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire. La recherche conclut par une remise en question du paradigme dominant en éducation, basé sur la rationalisation cognitive des actions. Elle propose une approche holistique pour la formation des enseignants, s'appuyant sur une conception du corps écologique de l'enseignant.

**MOTS-CLÉS:** Corporéité, Corps vécu, Éducation somatique, Formation initiale des enseignants, Pratique enseignante, Pratiques réflexives.

## SUMMARY

This research tackles the importance of a student-teacher's *lived body*. It acknowledges the relationships between perception of *lived body* and teaching practices. Very little research has been conducted thus far on teachers' *lived body* (Berger, 2009a). Most student-teachers' programmes include it rather timidly, assuming a long-standing tradition of body-mind separation.

An exploratory qualitative research, anchored in a humanist paradigm, is conducted with 26 primary school student-teachers. Data collection, of a phenomenological nature, is conducted at three specific phases. Workshops are given at university prior to the teaching practice. Later, student-teachers participate in focus-groups, at mid-term, and individual interviews (Entretien d'explicitation, Vermersch, 2003), following their teaching practice. Data is thematically analyzed (Paillé and Mucchielli, 2012).

In an epistemological continuity with Dewey's pedagogy of experience (1929), the research takes into account Elbaz-Luwisch's, 2014, 2005; Estola's, 2003, and Syrjälä's, 2002, work with student-teacher's *lived body*. It includes as well inquiries made by embodiment sociologist, Evans (2009), and philosopher, Johnson (2007), who link physical and cognitive functions with action in the environment. These approaches complement Korthagen *et al's* (2013) models of teacher education.

A student-teacher is considered from a phenomenological perspective, as well as embedded into social realities. *Lived body* is defined as all signals-sensations (physical, emotional, cognitive) that are accessible to the individual and is a synonym of *soma* (Hanna, 1986).

Data analysis reveals the importance of the *lived body* perception in the course of educational action regulation. It highlights that the perception of lived body and teaching practice facilitates the student-teacher's internal-external coherence. The research challenges the main educational paradigm, which relies on cognitive signals for actions. It proposes an holistic approach for teacher education, based on teacher's ecological body.

**KEY WORDS:** Embodiment, *Lived Body*, Teacher Education, Teaching Practices, Reflective Practices, Somatics.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Introduction

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans ma trajectoire personnelle et professionnelle tel un baume transformateur. Il lie deux domaines de ma vie demeurés jusqu'alors étrangers l'un à l'autre, entre lesquels je pressentais une parenté: l'éducation et le corps vécu. Formatrice et éducatrice à mon compte, gestionnaire de projets en éducation, je m'intéresse aux approches holistiques, tenant compte des dimensions multiples du vécu de l'être humain: physique, émotionnelle, cognitive et de sens, en relation avec l'autre et l'environnement. Spécialisée en éducation interculturelle et citoyenneté, je développe des formations pour les enseignants et professionnels de l'éducation sur les thèmes de l'identité, du soi, du mieux vivre-ensemble, etc.

Or, la manière dont le vécu de l'être humain est abordé, en morceaux séparés, dans la plupart des projets pavant ma vie professionnelle, ne me satisfait guère. Je remets en outre en question l'angle d'approche choisi ou subi pour mon travail. Au-delà de la dimension intégrale, je considère plus qu'auparavant la source profonde des choix et postures individuels et leur impact sur les actions collectives.

Depuis quelques années, je ressens par ailleurs le besoin grandissant de m'engager dans des actions plus conscientes. Je cherche le sens du pourquoi j'agis, à partir de mes capacités introspectives, vécues dans mon corps. Je m'approche progressivement du contact avec mes sensations, guidée par mon intérêt pour le corps et le mouvement.

Mon corps me fournit des informations sur moi-même qui m'apparaissent peu à peu essentielles à ma pratique. Je commence ainsi à accéder à une qualité de profondeur renouvelée dans mes actions.

En tant que formatrice, lorsque j'accompagne les enseignants à ancrer leur pratique en eux de façon *consciente*, je me heurte à des réticences et limitations. Certaines d'entre elles semblent prendre source dans le corps. Les questions suivantes, issues de la thèse en éducation des adultes d'Ève Berger (2009a), qui cite Christine Delory-Momberger (2005), me préoccupent au premier plan: «Quelle part prend [le corps] dans les processus d'apprentissage formels et informels? Qu'est-ce que signifie apprendre au niveau du corps? Comment les expériences du corps participent-elles à la formation de soi» (p. 17)? C'est plus spécifiquement la dimension du corps vécu de l'intérieur, en tant que corps-esprit intégré, qui mobilise mon attention.

Je me retrouve au cœur des raisons qui font que j'ai choisi, il y a plus de vingt ans, l'éducation, ou la pédagogie, comme domaine d'action professionnelle. Elle représente, pour moi, une des routes les plus positives entrevues pour accompagner l'être humain vers son accomplissement. Lorsque je suis arrivée au département de danse de l'UQÀM en 2012, désirant développer un projet avec les enseignants en formation, je poursuivais toujours cette quête d'un modèle intégrateur des dimensions du vécu de l'être humain. Je tente de relever le pari d'y entrer par la porte du corps.

## 1.2 Absence du corps vécu en formation des enseignants

Le corps vécu est pratiquement évacué des discours sur l'éducation au XX<sup>e</sup> siècle. Peu d'écrits de pédagogues mentionnent l'existence, voire l'importance, du corps vécu chez l'enseignant, sauf exceptions, ces dix dernières années. Ce travail récent demeure

toutefois peu élaboré: « [...] les travaux de recherche existants [n'ont] pas permis de formalisation approfondie de la dimension proprement sensible du corps, à considérer entre autre chose le peu de publications [en éducation des adultes] qui lui ont été consacrées, mais aussi les contenus de ces publications» (Berger, 2009a, p.29). Je constate également l'absence du corps vécu dans le discours oral et les pratiques de formation. Même dans le champ de l'éducation corporelle, le corps vécu est négligé: «One of the most neglected areas of body education is the awareness of what is happening inside: the dialogue between inner and outer experience, in relation to the whole person» (Olsen, 1991, p.11).

Je distingue ici les savoirs sur ce corps vécu - le corps organique, mais aussi «les significations qui transitent par lui» (Pujade-Renaud, 1983a, p. 147) -, des savoirs du corps didactisé ou représenté (sport, danse), du corps à calmer ou dompter pour qu'il ne gêne pas l'apprentissage ou du corps comme outil pour l'enseignement, du corps sexué/sexualisé ou spécifiquement associé à une classe sociale, une ethnie, dont on parle par ailleurs davantage, mais pas abondamment. Pourquoi cette absence du corps vécu dans le champ des pratiques éducatives? Y aurait-il une «absent presence of the curriculum of the [lived] body» (Orner, 2002, citée dans Jones et Hughes-Decatur, 2012, p. 52)? Dans ce mémoire de maîtrise, je tente de comprendre ce problème. Je souhaite par ailleurs explorer des pistes de solutions, notamment par l'accompagnement des enseignants vers l'intégration du corps vécu à leur pratique.

### 1.2.1 Contexte historico-culturel

The dominant voice in the field of education has been oracular, disembodied, seemingly objective and dispassionate ... a story about separation (Brown et Gilligan, 1992, p.22, citées dans Estola et Syrjälä, 2002, p.63).

Le fonctionnement des institutions occidentales s'inscrit dans un contexte historico-culturel peu favorable au corps. Il est basé sur une conception de l'esprit, parfois de l'esprit-âme, qui fonctionne indépendamment des dimensions corporelles. La séparation corps-esprit (le *body-mind problem*) est ancrée dans nos modèles d'apprentissage, au moins depuis le siècle des Lumières, où «l'institution scolaire [est vue comme] le lieu de la négation du corps au profit de l'esprit et la raison» (Mével, 2012, p.68). Elle est souvent attribuée à Descartes avec son fameux *cogito ergo sum*, *Je pense, donc je suis*, qui assure la primauté de la pensée sur le corps. Depuis Descartes et Kant, les périodes se succèdent où les pouvoirs en place tentent de redresser, rendre plus docile, voire dominer complètement le corps (Vigarello, 2004). Une longue tradition de domptage du corps et de la posture fait histoire dans nos systèmes. «L'école, amorçant son extension contemporaine [deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle], instaure un ordre qui, loin d'ignorer le corps de l'enfant, rationalisera et unifiera une systématique de tensions. [...] La surveillance doit être permanente qui va de la tenue vestimentaire à la posture et à l'accent» (Vigarello, 2004, p.143-144). Dompter le corps permet de maintenir l'esprit séparé de lui, donc libre de ses actions, croit-on alors.

John Dewey élabore lui aussi sur ce sujet, dans le cadre de sa philosophie de l'expérience. Il argumente sur «les maux imputables au dualisme de l'esprit et du corps» (1990, p.195, cité dans Molaro, 2008a, p.77) présents à l'école, et sur le «caractère anormal de cette situation, dans laquelle l'activité corporelle est séparée de la perception de la signification des choses. [...] Leur éducation leur inculque l'obligation non de l'utilisation valable et élégante de leurs capacités corporelles, mais du devoir strict d'empêcher de leur donner libre cours» (p.109).

En proposant des modèles d'éducation active, les pragmatistes américains, tels James (1890) et Dewey (1929), ou bien avant eux, le suisse Pestalozzi (1801) (apprentissage par l'action, *hands-on learning*) influencent le mouvement de l'éducation nouvelle

(Steiner, 1906; Piaget 1926). Autour de l'entre deux-guerres, plusieurs pensées nouvelles sur l'éducation et modèles pédagogiques commencent à émerger, par exemple les travaux de Montessori (1935) ou de Dolto (1971), prônant plus de liberté et d'autonomie pour les apprenants. Cette période correspond, en outre, à la naissance de la phénoménologie<sup>1</sup> et à l'ouverture sur le vécu subjectif humain, considéré à la première personne (Husserl, 1929; Merleau-Ponty, 1945). Des conceptions holistiques sur l'être humain voient ensuite le jour, permettant des expérimentations avec le corps ou à partir du corps perçu de l'intérieur, entre autres liées au *Mouvement du Potentiel Humain*<sup>2</sup>.

### 1.2.2 Contexte contemporain

Bien que présent dans certains milieux alternatifs, ce changement de vision ne semble pas avoir encore atteint les institutions éducatives. «En sciences sociales, l'analyse des pratiques conçoit généralement le corps de manière isolée, son appréhension du monde relevant, pense-t-on, d'une saisie infra-langagière et pré-réflexive» (Faure, 2000, p.144). En effet, dans les milieux éducatifs, il est encore rarement considéré qu'une introspection pré-cognitive et pré ou non-verbale, ancrée dans le corps, puisse influencer la qualité de la pratique enseignante. Certains chercheurs commencent toutefois à la nommer «connaissance ou action tacite» (Kinsella, 2007).

Il en va de même, bien sûr, des enseignants. Leur corps est vu et utilisé comme un instrument fonctionnel de transmission des données cognitives, plutôt que comme un sujet vivant et dynamique de la relation. «The fact that teachers use their bodies as well

---

<sup>1</sup> La phénoménologie se définit tant comme un courant philosophique (étude des phénomènes, de l'expérience vécue et des contenus de la conscience) que comme une démarche scientifique (paradigme constructiviste, vision du monde dans laquelle la réalité est multiple).

<sup>2</sup> *Human Potential Movement* (HPM), dès 1968 en Californie.

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» (Elbaz-Luwisch, 2005, p.47). Les enseignants en formation, après des années dans une salle de classe, ont bien souvent appris à ignorer leur corps, plutôt qu'à le considérer comme un atout pour leur travail. Plusieurs chercheurs reconnaissent cette ignorance du corps des enseignants dans la formation et dans la pratique. Freema Elbaz-Luwisch (2009), qui inclut le corps vécu dans sa pédagogie avec des enseignants en formation, constate: «Students' actual concerns about their bodies are not treated, nor are their feelings or experiences of their bodies given expression» (p.235). Lisa Hunter (2011) en dit même plus: «The public world of institutional learning [is] a site where the body had to be erased, go unnoticed» (cite Bell Hook, p. 194).

Le domaine des sensations du corps vécu de l'intérieur est lui aussi bien peu exploré. Il soulève peurs et résistances (Kepner, 1998). Plusieurs personnes semblent craindre de se retrouver en proie au domaine de l'inconscient<sup>3</sup>, si elles ne contrôlent pas leur corps vécu. Dans la pratique enseignante, ce corps vécu comme possibilité d'entrer en relation avec soi est encore peu considéré (Abraham, 1982). Dans la formation à l'enseignement, la vie intérieure des enseignants demeure peu significative:

With prominent national standards in many countries around the world emphasizing content, pedagogy and test scores, rarely do we see any recognition of the importance for a teacher to understand herself, do engage and expand her awareness and sense of being in the world, and to touch from her soul so she can touch and know the souls of her students. Palmer (1998) asks: *How can schools educate students if they fail to support the teacher's inner life?* [It] exposes a major void in the initial preparation of teachers and in the professional development typically offered for practicing teachers (Korthagen *et al.*, 2013, p.4).

---

<sup>3</sup> Psychologie (psychanalyse): Activité psychique se déroulant hors de la sphère consciente dans l'esprit d'un individu. Définition adaptée librement par l'auteure, dérivée de la conception freudienne.

L'institution-pouvoir, et ceux qui la pilotent ou l'administrent, qui a *dompté* l'être humain pour qu'il produise (Foucault, 1975), ne semble pas encline à ce qu'il se mette à ressentir, à développer sa subjectivité, à avoir du plaisir à partir de ou avec son corps, voire doté d'une conscience propre, à penser par lui-même. Les enseignants y sont donc peu sensibilisés. Il semble même que ce soit «these<sup>4</sup> very elements of classroom practice that are threatened by the current educational trends» (Rodgers et Raider-Roth, 2006, p. 266).

### 1.3 État de la recherche sur le corps vécu

Peu de recherches ou d'expériences pratiques sur le corps vécu des enseignants ont été conduites à ce jour. La plupart des chercheurs en éducation ignorent tout simplement le corps, qui plus est, le corps vécu. Quelques chercheuses s'en approchent toutefois. Elbaz-Luwisch (2014, 2009, 2005), Estola et Elbaz Luwisch (2003), Estola et Syrjälä (2002), Jones et Hughes-Decatur (2012), Hunter (2011) et Uitto et Syrjälä (2008) ont conduit des recherches sur le corps vécu avec des enseignants. Elles apportent des données théoriques et empiriques de premier plan, issues de contextes et d'histoires d'enseignants américains, australiens, finlandais et israéliens. Avant elles, Abraham (1982), Noddings (1984) et Pujade-Renaud (1983), ont joué un rôle de pionnières sur les questions du corps de l'enseignant et de l'élève, du monde intérieur, ainsi que de l'intuition et de l'introspection de l'enseignant. Or, la plupart des auteures mentionnées ont documenté les difficultés que vivent les enseignants à reconnaître l'existence de leur corps vécu, puis à faire le lien entre la perception de ce corps vécu et leur pratique enseignante, en passant par un retour réflexif sur leur pratique.

---

<sup>4</sup> «Presence as the subjective, qualitative experience of the human beings who inhabit schools» (Rodgers, Carol, et Raider-Roth, Miriam, 2006, p. 266).

### 1.3.1 Formation des enseignants

Les travaux des chercheuses finlandaises, Estola, Syrjälä et Uitto, collaborant avec la chercheuse israélienne, Elbaz-Luwisch, partagent plusieurs similitudes avec mon étude. Formatrices d'enseignants, Eila Estola et Freema Elbaz-Luwisch (2003) ont dressé une liste des voix du corps pouvant parler à l'enseignant en salle de classe. Leur travail sur des histoires d'enseignants permet d'entrer dans leur vécu subjectif, incluant le vécu exprimé par leur corps. Elbaz-Luwisch travaille avec des enseignants en formation initiale, de confessions musulmane et juive, dans la même salle de cours. Elle reconnaît que: «We need to find ways of allowing bodies - live bodies - to enter that in-between space where education can take place. Teachers accounts' of their lives and work were full of bodies - theirs' and their pupils'» (2004, p.21). Elle met de l'avant l'importance de développer «a pedagogy that would pay attention to the body» (p. 22).

Lisa Hunter accompagne également des enseignants en formation initiale. Par sa pédagogie qui «encourage them to reflect and act more as embodied» (2011, p.189), elle souhaite créer du changement social. Voici sa vision sur l'enseignement: «In the *real* emotive and fleshy, contextualised bodies of teacher and student, ambiguity and complexity frames *teaching* and *learning*. It is only in an appreciation of that ambiguity and complexity that can we hope to embody teaching» (p.198).

Dans le champ des recherches féministes, Stephanie Jones et Hilary Hughes-Decatur (2012) forment des enseignantes américaines, dont plusieurs issues de minorités ethniques défavorisées. Leur approche, centrée sur la déconstruction de la relation au corps et la libération de l'oppression, intègre des aspects du corps vécu. Elles la nomment «critical pedagogy engaging bodies and body image» (p.53), car «we all address the bodies that show up to our classrooms - we just do not always address them with a body consciousness» (p.55). Elles commentent leur travail:

This [our work] is particularly important in teacher education where so much attention is aimed at learning about *others*, and what *others* need to learn best. If we believe, as we do, that teacher's body is pedagogy, that her students and others will perceive her in multiple ways that will fundamentally shape their learning experiences (Nespor,1997) then teachers themselves need time to deeply reflect on and actively consider their bodies (p. 54).

Fred Korthagen (2013, 2009ab, 2004), chercheur néerlandais et praticien de gestalt, s'intéresse à la présence des enseignants, par le biais de leur cohérence interne-externe. Il déplore que, malgré la prise en compte de la nature cognitive et affective du vécu des enseignants, «la relation entre les deux aspects soit sous-estimée et [...] les aspects non-rationnels de la réflexion négligés» (cité dans Beauchamp, 2012, p.32). Il ne mentionne pas le corps directement, dans ses nombreux écrits, bien que des références au corps vécu se trouvent dans des extraits d'entretiens avec les enseignants de ses projets sur le thème de la présence (Korthagen et Vasalos, 2009b; Meijer, Korthagen *et al.*, 2009a). Ses deux modèles de formation, décrits au chapitre II de mon mémoire, permettent, à mon avis, l'intégration harmonieuse des sensations, incluant les données somatiques, dans la partie de ses recherches qui concerne l'intériorité de l'enseignant (*internal core*).

Antoine de la Garanderie, pédagogue, phénoménologue et philosophe de l'éducation (2002) a plaidé, tout au long de sa carrière, pour que «la validité des méthodes fondées sur l'observation intérieure [chez l'élève] soit admise [en éducation]» (p.8). Pour l'avoir connu, je sais qu'il n'a cessé de parler d'intériorité, d'affectivité et d'intuition chez l'enseignant et l'élève, mais ne s'est jamais aventuré explicitement sur le terrain du corps. Sa pédagogie des gestes mentaux demeure foncièrement cognitive. Dans la lignée phénoménologique d'Husserl (1929, 1913) et de la Garanderie (2002), plusieurs recherches tiennent aussi compte du vécu intérieur des enseignants à la première personne, donc de leur perception de la réalité, mais le véhicule somatique n'y est que très rarement introduit. Dans les groupes d'explicitation, dans la foulée des travaux de

Pierre Vermersch (2012), je retrouve une grande attention au vécu d'action ressenti et verbalisé. Cette attention n'est toutefois pas encore souvent portée sur le corps vécu, sauf exception, par exemple chez le formateur québécois Maurice Legault (2011), qui traite du corps vécu et de la présence en formation des enseignants.

### 1.3.2 Pratiques réflexives

Influencés par les travaux sur le praticien réflexif de Donald Schön (1983), plusieurs chercheurs et praticiens ont élaboré, ces 30 dernières années, des approches réflexives pour la formation des enseignants et des adultes: une réflexion à la fois sur, dans et pour l'action. Centrés sur l'aspect cognitif de la réflexion, intégrant «la dimension affective et l'imaginaire chez l'enseignant» (Beauchamp, 2012, p. 37), peu de ces travaux s'appuient toutefois sur le corps vécu ou le corps réflexif. À preuve (ou conséquence de), peu de programmes de formation des enseignants intègrent une dimension réflexive sur le corps vécu. Les enseignants ne sont pas sensibilisés à son possible apport à leur pratique réflexive.

Des chercheurs sur la pratique enseignante discutent par ailleurs de l'existence d'une *embodied reflection* chez l'enseignant (Erlandson, 2005; Johnson, 1989; Kinsella, 2007), soit comment mieux tenir compte du savoir d'action logé dans le corps, et de la «practice of teaching as an embodied activity (body voices)» (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003, p.699). L'enseignant ne sépare alors pas les moments d'action des moments de réflexion; ils arrivent simultanément dans son corps.

Les derniers chercheurs cités constatent, comme moi, l'absence réelle de la prise en compte du corps en formation. À l'instar de Kinsella (2007), ils s'interrogent: «In what

ways do current curriculum designs in professional schools continue to perpetuate a dichotomy between the activities of the mind and the activities of the body» (p.408)?

#### 1.4 Éducation somatique et neurosciences

Dans ma quête de compréhension et dans le cadre de mes cours de maîtrise, je me suis par ailleurs aventurée vers d'autres disciplines que la pédagogie et les sciences de l'éducation, notamment celles étudiant le corps, dans sa dimension vécue, telles l'éducation somatique, le mouvement, la danse. J'ai également consulté des écrits s'inscrivant dans des perspectives philosophiques et sociologiques sur le corps, ainsi qu'appartenant au domaine des neurosciences (*embodiment*/corporéité).

La rencontre entre la dimension sensible du corps vécu, portée par l'éducation somatique, et les théories et les pratiques de la corporéité, relevant du domaine des neurosciences, m'apparaît constituer un pont, avenue prometteuse pour la formation des enseignants. Je m'inspire de ces deux approches, sur le corps vécu et la corporéité, pour construire l'ancrage théorique de mon projet.

##### 1.4.1 Corps vécu en éducation somatique

L'éducation somatique<sup>5</sup> nourrit, d'une part, ma réflexion, puisqu'elle favorise le contact de l'être humain avec son corps vécu, par le biais de ses sensations. Thomas Hanna (1986), un des précurseurs de la *Somatics*, la définit ainsi: «Somatics is a field

---

<sup>5</sup> «L'éducation somatique est le champ disciplinaire d'un ensemble de méthodes qui ont comme objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'environnement. Le «soma», c'est le corps vivant, le corps au «je», le corps vécu de l'intérieur» (Joly, Yvan, 2006, p.23).

of study dealing with somatic phenomena, the human being as experienced by himself from the inside» (p.4). Les sensations n'émergent toutefois pas toujours spontanément à la conscience de l'être humain (Varela *et al.*, 1993). La pratique des méthodes somatiques aide la personne à mieux sentir son corps et son corps vécu et donc à porter plus attention à ses sensations (Fortin, 2002). L'être humain y est amené à modifier ses habitudes corporelles et cognitives. En d'autres termes, il effectue des apprentissages, permettant une transformation de sa personne (Perrenoud, 2012, p. 173<sup>6</sup>). Je trouve, par ailleurs, dans le champ de l'éducation somatique, un cadre paradigmatique favorisant l'autonomie et la liberté des personnes: «Somatics is part of a larger paradigm characterized by emphasis on a whole system perspective, ecology, decentralization of decision-making, and a shift from outside authority to self-responsibility» (Fortin, 2002, p.134).

C'est en pratiquant certaines méthodes somatiques<sup>7</sup> que j'ai le plus appris sur le corps vécu, au contact de formateurs me transmettant leurs connaissances et leurs expertises pratiques. J'ai pris contact avec mes sensations et les différentes parties de mon corps, immobile et en mouvement. Ma propre connexion corps-esprit-environnement, dans une dimension intégrée et intégrante, y est aussi devenue plus évidente pour moi.

#### 1.4.2 Corporéité en neurosciences

Je m'intéresse, d'autre part, aux recherches conduites dans le domaine des neurosciences. De nombreux travaux récents éclairent les liens entre intention,

---

<sup>6</sup> Le sociologue de l'éducation, Philippe Perrenoud, élabore ici sur les différences entre un enseignant et un formateur. Pour un enseignant, l'apprentissage correspond, selon lui, à une assimilation de connaissances, alors que pour un formateur, c'est de la transformation de la personne dont il est question. Je référerai à l'apprentissage dans ce deuxième sens.

<sup>7</sup> Eutonie, body-mind centering, continuum, Feldenkrais, mouvement authentique, etc.

perception, action, cognition et langage: la théorie de l'*enaction* (action incarnée) de Varela *et al.* (1993), les travaux de Damasio sur les émotions (2010, 1995), les recherches sur les neurones-miroirs et l'empathie (Rizzolatti, 2008), l'attention (Lachaux, 2012) et la conscience incarnée (Edelman, 2007), pour n'en citer que quelques-uns. Le biologiste Antonio Damasio explique, par exemple, que «les neurones qui forment le cerveau sont des cellules du corps» (2010, p. 346); ce qui vient confirmer le fait que la scission corps-esprit est bien un concept construit, et non réel. La lecture de ces travaux de recherche me permet de comprendre que l'être humain fonctionne de manière intégrée et que sa boucle perception-action agit dans un constant mouvement rétroactif. Ceci peut expliquer le succès des méthodes somatiques à modifier les comportements de l'être humain dans l'action. C'est ici aussi qu'un lien pertinent peut être fait avec la pratique réflexive de l'enseignant.

Je me penche, en particulier, sur les théories de la corporéité (Johnson, 2007), qui lient le corps-esprit à son environnement. Plusieurs chercheurs en neurosciences situent le point de départ de leurs études dans les fonctions cognitives. D'autres chercheurs les critiquent sur ce point, en réintégrant l'importance du corps comme partie non-séparée de l'équation (le corps-esprit, avec un tiret essentiel) et amènent la réflexion dans d'autres champs, comme la philosophie du corps, avec Johnson (1989) et la sociologie de l'éducation, avec Evans (2009).

### 1.5 Projet de recherche

Compte tenu de l'importance du corps vécu pour la profession enseignante et du peu de recherches conduites à ce jour sur cet objet, je m'attarde, tout d'abord, à comprendre comment des enseignants de niveau primaire en formation initiale, en contexte de stage, perçoivent leur corps vécu. Avec ces enseignants débutants dans la profession, à une

étape-charnière vers l'intégration professionnelle dans leur métier, la sensibilisation au corps vécu apparaît particulièrement importante, d'autant plus s'ils travaillent avec de jeunes enfants des premiers degrés de l'école primaire. Je souhaite aussi identifier comment ce corps vécu se manifeste et ses impacts éventuels sur la pratique enseignante. Dans ce mémoire de maîtrise, j'explore la possibilité que la perception de son corps vécu par l'enseignante-stagiaire<sup>8</sup> ait un impact positif sur sa pratique enseignante. Ce sont les liens que l'enseignante-stagiaire perçoit entre les sensations de son corps vécu et sa pratique enseignante qui m'intéressent. Les identifier se veut le but de ma recherche. Cette dernière pourrait en outre mener les enseignantes-stagiaires à des découvertes sur la qualité de leur présence, à partir de leur corps vécu.

Afin de saisir les liens entre le corps vécu de l'enseignante-stagiaire et sa pratique enseignante, je considère le corps en tant que soma<sup>9</sup>, *Leib* (corps vivant), soit «la conscience du corps vécu» (Joly, 2004, p.1). «Le corps conscient, au sens où les sensations, les émotions et les pensées font partie d'un tout indissociable et intégré» (Dictionnaire de la danse<sup>10</sup>, 2007). J'utilise le terme *signaux-sensations* pour décrire comment le corps vécu se manifeste chez l'enseignante-stagiaire. Ces *signaux-sensations* sont composés de données somatiques, émotionnelles/affectives et cognitives, imbriquées les unes dans les autres. Les signaux extéroceptifs (cinq sens et peau), intéroceptifs (sensations des viscères) et proprioceptifs (récepteurs sensitifs et sensoriels du corps) apportent à l'être humain des informations. Ils jouent un rôle dans

---

<sup>8</sup> J'utiliserai dorénavant, et pour le reste de mon mémoire, enseignante-stagiaire au féminin, lorsque je me référerai aux enseignantes de ma recherche. Un seul des sujets de ma recherche est un homme et il n'a pas complété le processus de recherche jusqu'au bout.

<sup>9</sup> Dans mon travail, je considère la distinction entre corps et soma. «The soma, being internally perceived, is categorically distinct from a body, not because the subject is different but because the point of view is different: it is immediate proprioception-a sensory mode that provides unique data» (Hanna, Thomas, cité dans Fortin, Sylvie, 2002, p.128).

<sup>10</sup> Sous définition de Somatique (Éducation).

la relation de l'individu à lui-même, aux autres et à l'environnement, lui permettant de devenir plus conscient de ses actes. La personne peut ainsi développer ses habiletés à poser des gestes, prononcer des paroles, orienter ses pensées, éprouver et partager ses émotions, qui reflètent sa cohérence interne-externe.

### 1.5.1 Questions de recherche

Pour mon projet de recherche, je travaille avec 26 enseignantes-stagiaires en 4<sup>ème</sup> année de formation initiale au *Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire* (EPEP) de l'UQÀM, en période de stage final de formation. Je me donne pour objectifs de les inviter, d'une part, à porter attention à la perception de leur corps vécu en période pré-stage, dans le cadre d'*ateliers d'exploration du corps en mouvement*, ainsi que par la suite, dans l'action éducative, en stage final de formation. Elles sont amenées à observer, d'autre part, les effets de la perception de leur corps vécu sur leur pratique enseignante, en termes d'émotions, de gestes, de paroles et de pensées.

Ma question de recherche prend la forme suivante:

Comment l'enseignante en formation initiale, en contexte de stage final, perçoit-elle les liens entre son corps vécu et sa pratique enseignante?

Elle est accompagnée de trois sous-questions, s'articulant lors de deux périodes principales, avant le stage et au cours du stage d'enseignement final de dix semaines:

Tableau 1.1  
Sous-questions de recherche

Période pré-stage final	Au cours du stage d'enseignement final
1- L'enseignante-stagiaire perçoit-elle ses signaux-sensations lors d' <i>ateliers d'exploration du corps en mouvement</i> pré-stage? Le cas échéant, lesquels et comment?	2a- L'enseignante-stagiaire perçoit-elle ses signaux-sensations en situation de pratique? Le cas échéant, lesquels et comment?  2b- Lorsque qu'elle identifie ses signaux-sensations, quels liens l'enseignante-stagiaire établit-elle avec sa pratique?

### 1.5.2 Méthodologie

Je conduis une recherche qualitative exploratoire, avec triple finalité recherche-action-apprentissage, soit une recherche qui se propose d'avoir un impact tant sur l'action que sur l'apprentissage des sujets (enseignantes-stagiaires). Je me situe dans le paradigme de recherche humaniste en éducation, centré sur la personne. J'utilise une approche méthodologique inspirée de la phénoménologie. Ma collecte de données se déroule en trois phases avec les enseignantes-stagiaires, soit lors:

- 1- d'*ateliers d'exploration du corps en mouvement*, en période pré-stage.
- 2- de rencontres en groupes-focus, à l'intra-stage.
- 3- d'entretiens individuels, en période post-stage.

Je conçois le dispositif pédagogique de la recherche en collaboration avec les professeurs invités responsables des stages à l'université (département de didactique, faculté d'éducation, UQÀM), afin de bien l'arrimer à la pratique et au programme d'études des enseignantes-stagiaires. Les *ateliers d'exploration du corps en mouvement* portent sur les *signaux-sensations* du corps.

Pour faire décrire le vécu d'action en stage d'enseignement, j'utilise des techniques d'entretien de groupe-focus et d'entretien d'explicitation individuel (Vermersch, 2012). Je conduis ces entretiens suivant une approche phénoménologique, car «l'accès à la compréhension du phénomène donné sera possible à partir du vécu de [la] conscience» (p.46) de l'enseignante-stagiaire. J'effectue une analyse thématique de l'ensemble des données (Paillé, 2012, 1994), ce qui permet de dégager, par itérations successives, les éléments centraux des résultats.

## 1.6 Contribution et limites de la recherche

Mon étude se veut une première étape exploratoire, destinée à mieux comprendre la perception des liens entre le corps vécu et la pratique des enseignants en formation, tant au niveau individuel, qu'en relation avec le contexte environnemental institutionnel. J'effectue un travail sur la perception de l'expérience vécue des enseignantes-stagiaires, à partir du moment de notre rencontre, à la fin de l'année 2013.

Mes deux années de maîtrise m'ont donné l'occasion de parfaire ma propre compréhension, ma propre expérience de ma relation à mon corps vécu. J'ai suivi, en quelque sorte, le même chemin que les enseignantes-stagiaires, en léger décalage avec elles, avec résonance directe dans mon propre corps. Mon projet est imprégné de mon expérience et de mes apprentissages avec les sensations de mon corps.

Avec les enseignantes-stagiaires, je demeure dans notre zone de compétence commune, celle de l'expression consciente du vécu de l'action. Bien que des effets de la prise de conscience du corps vécu de l'enseignante sur le développement de ses relations avec les apprenants soient possibles, je ne m'attarde pas à ceux-ci, pas plus d'ailleurs qu'à ceux relevant de leur motivation ou de leur apprentissage. Je ne m'aventure pas non plus en terrain thérapeutique. Ma posture de recherche demeure celle de formatrice d'enseignants, puisque le travail effectué a pour objectif l'amélioration des compétences professionnelles. J'occupe par ailleurs une posture de pédagogue, plutôt que de didacticienne, car je pose un regard sur les enseignantes-stagiaires qui tient davantage compte de la globalité de leur personne et de la complexité des relations éducatives, plutôt que de m'attarder au contenu à enseigner. Quant à l'environnement social et culturel, il joue un rôle important dans mon projet, posant des limites à l'engagement total des enseignantes-stagiaires avec leur corps vécu. Cette dimension sociale délimite des frontières dans la perception du corps vécu. Cette limite se veut particulièrement importante avec des enseignantes en formation, débutant dans la profession.

Puisque je n'ai identifié que peu d'écrits et de recherches conduites sur ce sujet, en particulier dans le monde francophone, les résultats de ma recherche contribueront, tout d'abord, à sensibiliser à l'importance du corps vécu en éducation. Ils devraient par ailleurs participer à faire avancer la réflexion et la recherche sur le corps vécu en formation des enseignants, dans les programmes de formation des enseignants, ainsi que, plus spécifiquement, dans les activités de réflexion sur la pratique. En définitive, ma recherche constitue un lieu d'application des idées professées et des expériences effectuées, tant dans le domaine de l'éducation somatique (corps vécu), qu'en neurosciences (corporéité).

## CHAPITRE II

### RECENSION DES ÉCRITS

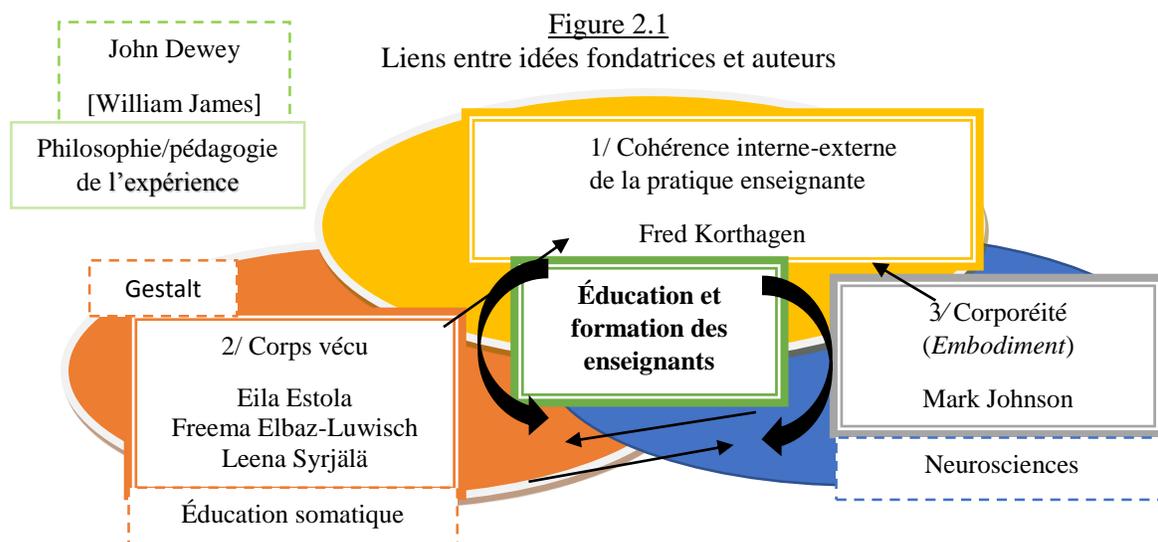
#### 2.1 Introduction

The more that teachers know about themselves - the private curriculum within - the more their personal decisions are apt to be about how to pave the way for better teaching (Hamachek, 1999, p.209, cité dans Korthagen, 2004, p.82).

Dans la lignée épistémologique de la philosophie pragmatiste américaine de John Dewey (1929) et de sa pédagogie de l'expérience, j'adopte, dans ce travail de recherche, un regard holistique sur l'enseignant en formation, en tant qu'être humain de chair, d'émotions, de pensées, de sens, complexe, en évolution, en interaction avec son environnement. Je ne perds par ailleurs pas de vue les dimensions institutionnelle et systémique du contexte pédagogique contemporain, imbriquées dans un contexte culturel.

Je choisis de m'appuyer sur les écrits d'auteurs d'inspiration anglo-saxonne. Leurs propos éclairent, de façon pragmatique, mes idées fondatrices, soit la cohérence interne-externe dans le cadre de la pratique enseignante chez l'enseignant en formation (Korthagen, 2013, 2009ab, 2004), le corps vécu de l'enseignant (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003; Estola et Syrjäälä, 2002) et les théories de la corporéité, appliquées à la formation des adultes (Evans, 2009; Johnson, 2008, 2007, 2006, 1989). Quelques auteurs francophones se sont également penchés sur ces questions. Je tiens compte de certains de leurs écrits (Abraham, 1982, Berger, 2009a, Legault, 2011, Pujade-Renaud, 1983a).

La Figure 2.1 met en lumière l'importance de considérer, dans ma recherche, d'une part, l'apport de l'éducation somatique (partie de gauche), sous forme d'expérimentations pratiques, ainsi qu'en tant que cadre paradigmatique. D'autre part, je m'inspire des théories de la corporéité (partie de droite), de la famille des neurosciences, afin de construire un cadre théorique pour l'étude de la cohérence interne-externe de l'enseignant (centre de la figure), incluant une dimension somatique. C'est la combinaison des apprentissages faits dans ces domaines respectifs qui m'intéresse. L'éducation somatique, ainsi qu'une de ses sœurs dans le domaine thérapeutique, la gestalt, travaillent sur l'éducation du corps vécu. La corporéité institue les liens entre le corps, la cognition et l'environnement. Ensemble, éducation somatique et corporéité permettent de comprendre, de manière systémique, les enjeux entourant mon objet de recherche: le corps vécu de l'enseignant, dans le cadre de la pratique enseignante. Je définirai tous ces concepts dans ce chapitre, en explicitant leurs liens respectifs.



Yvan Joly (2006), psychologue spécialisé en somatique, interprète pour sa part ainsi le rapport entre ces deux champs: «Les méthodes d'éducation somatique sont, à mon sens, des méthodes de sciences cognitives appliquées» (p.23). Plus les neurosciences

tiendront compte, de leur côté, de la sensibilité du corps vécu, plus l'intersection entre les deux champs se rapprochera. Enfin, John Dewey, ainsi que son précurseur, William James (1890), constituent, à mon avis, les pères épistémologiques de ce que je tente de saisir.

## 2.2 Cohérence interne-externe de l'enseignant

«Qu'est-ce qu'un bon enseignant?» Fred Korthagen (2004, p.78) se pose cette question cruciale. Il cherche par-là à comprendre: «Comment (mieux) accompagner les enseignants en formation à devenir de bons enseignants?» À la lecture de plusieurs de ses écrits des 20 dernières années sur la formation initiale et continue des enseignants, je déduis que, pour lui, la cohérence interne-externe de l'enseignant se veut déterminante pour qualifier un enseignant de bon ou de compétent. Il définit la cohérence interne-externe comme: «This connexion between the 'inner core' and the interaction with the outer world [...]» (Korthagen et Vasalos, 2009b, p.6).

Pour atteindre cette cohérence, il est nécessaire que l'enseignant puisse entrer en contact avec ce qui se passe à l'intérieur de son corps (sensations, émotions, pensées, etc.). Ce monde intérieur est constitué, entre autres, de ses «*character strenghts* (examples: creativity, courage, kindness, etc.)», tels que définis par les chercheurs de la psychologie positive, Seligman et Csikszentmihalyi, «which emphasize the importance of positive traits in individuals» (Korthagen, 2004, p.86). Afin de pouvoir moduler son action, l'enseignant doit également porter un regard lucide sur les relations qu'il entretient avec son environnement.

Korthagen ne parle pas directement des sensations transmises par le corps (proprioception, kinesthésie), mais sa formation en gestalt (thérapie gestaltiste) et les

contenus de ses entretiens avec les enseignants en formation (2009a)<sup>11</sup>, dans le cadre de son projet de recherche sur la présence, laissent supposer qu'il en tient compte. Je retrouve ici une mention directe à la sensation physique chez Meijer, Korthagen *et al.* (2009a), possiblement la seule mention:

For example, a teacher who believes 'I can never deal with this class' needs more than a cognitive awareness of the constraining impact of this belief, she needs to really feel (physically) that because of this belief, she makes herself weak and vulnerable. [...] This appears an effective way to promote a breakthrough toward alignment in order to reconnect with the natural state of being that we have referred to with the term *presence* (p. 300).

Korthagen et Vasalos (2009b) ont par ailleurs développé une série de questions pour accompagner le développement de la conscience de soi de l'enseignant et de sa relation à ses élèves, qui va comme suit: «What is the context? What did you want? What did you feel? What did you think? What did you do? What did the other(s) want? What did the other(s) feel? What did the other(s) think? What did the other(s) do» (p.4)? Ces questions ouvrent la porte au partage d'informations somatiques par les enseignants.

Je prends appui sur les deux modèles de formation des enseignants de Korthagen et de ses collaborateurs, le *ALACT* (amélioré, du modèle original de Kolb et Fry, 1975) et le *Core Reflection Model*, pour comprendre et expliquer comment soutenir le développement d'une action éducative de qualité chez les enseignants en formation. Le

---

<sup>11</sup> Par exemple, voici quelques extraits d'un entretien entre Angelo Vasalos et une enseignante nommée Paulien: «Angelo: How does it make you feel being aware of this? Paulien: A feeling of YES, this is indeed what it's all about [...] I immediately felt dizzy. [...] it feels like I'm more and more the manager of what we are doing in class» (Meijer, Paulien, Korthagen, Fred, et al., 2009a, p. 302 et 304). Dans un autre article maintenant (Korthagen, Fred, et Vasalos, Angelo, 2009b), toujours Paulien: «I *hear* myself talking. [...] I needed some deep breaths to do so, and to focus on my stomach. [...] This sense of *being-while-teaching* was what I felt to be the most crucial aspect of my process of becoming a teacher» (p.12).

modèle ALACT<sup>12</sup> tient compte des aspects individuels, relationnels et institutionnels affectant l'acte d'enseigner. Il définit des couches d'appropriation de compétences chez l'enseignant. L'ALACT consiste en un modèle circulaire, composé de six cercles d'appropriation de son expérience chez l'enseignant (2004, p.80). Les deux cercles extérieurs, l'environnement et les comportements, sont, pour Korthagen, plus facilement observables. Viennent ensuite, dans l'ordre et jusqu'au centre: les compétences, les croyances, l'identité et la mission (professionnelle) de l'enseignant, qui constituent le *inner core*. Korthagen a étudié les conditions d'appropriation de ces cercles d'expérience. Il remarque: «We are now witnessing a surge of interest in the question of how beginning teachers think about themselves and how they undergo the substantial personal transformations they pass through as they become teachers» (2004, p. 82). L'objectif de Korthagen est de permettre aux enseignants en formation d'atteindre un équilibre entre les éléments intérieurs et extérieurs de leur soi:

[...] with more balance between the various levels, the teacher will experience less inner and outer frictions. Ideally, there is a complete 'alignment' of the levels, which means that the teacher's behaviour, competencies, beliefs, identity and mission together form one coherent whole matching the environment (p.87).

Korthagen parle alors de degré d'authenticité et, plus tard, de présence<sup>13</sup> de l'enseignant (Meijer, Korthagen *et al.*, 2009a, p.298): «Such authenticity has no equivalent, it is the development of expression of one's self through direct, personal experience and

---

<sup>12</sup> Le modèle ALACT consiste en cinq étapes pour la formation des enseignants: «Action, Looking Back, Awareness of Essential Aspects, Creating Alternative Methods of Action and Trial» (Kolb, David, et Fry, Roger, 1975, cités dans Korthagen, Fred, 2004, p.80).

<sup>13</sup> Pour lui, la présence se définit comme un *wide-awakeness*, dans le moment présent, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Il attribue le mode de fonctionnement de cette présence à un état perceptuel ou préreflexif. Il réfère aussi à la définition de Carol Rodgers et Miriam Raider-Roth (2006): «Presence, from the teacher's point of view, is the experience of bringing one's own self to full attention so as to perceive what is happening in the moment» (Meijer, Paulien; Korthagen, Fred *et al.*, 2009a, p.298-299).

creation of one's language and meaning over time» (Shaw, 1975, p. 445, cité dans Korthagen, 2004, p.87). Il reprend les mêmes propos en 2009a et défend l'idée que la présence de l'enseignant permet son adaptation et ultimement les changements fluides nécessaires à sa fonction: «Promoting a state of presence where the person is fully aware (cognitively and emotionnaly) of the frictions toward change» (p.307). En travaillant sur le *whole being* des enseignants, Korthagen permet aux enseignants d'entrer en contact à la fois avec le centre de leur personne et leur comportement efficace dans le monde extérieur (2013, p.6).

Korthagen identifie les limites du modèle ALACT original, de Kolb et Fry (1975). L'importance accordée à l'analyse cognitive de l'action lui semble trop importante. Dans les années 1990, il ajoute au modèle, les dimensions «personal frames of references, emotions (the person is fully aware cognitively and emotionnaly) and personal needs» (Meijer, Korthagen *et al.*, 2009a, p.300). Il souhaite ainsi amener l'enseignant à atteindre un état de *flow*, décrit comme la capacité à connecter les demandes de la situation avec ses capacités internes, dans l'action: *inner core - outside world*<sup>14</sup> (2009a, p.299).

Dans le *Core Reflection Model* (Korthagen, 2009a), le chercheur propose neuf questions principales aux enseignants, dérivées de l'ALACT, et six niveaux de

---

<sup>14</sup> «We noticed that by stimulating in teachers this connexion between the *inner core* and their interaction with the outer world, something interesting happened in how they experienced work situations. People start to become more enthusiastic and motivated for the profession. Even more importantly, they seemed more happy with the impact and effectiveness of their behaviour» (Korthagen, Fred et Vasalos, Angelo, 2009b, p.6).

réflexion, dont deux importants en formation: l'identité professionnelle<sup>15</sup> et la mission de vie<sup>16</sup>. Ce modèle se veut utile pour:

[...] nurturing the relationship between a person's inner qualities, or core, and her experiences in the outer world. It provides a mean to integrate, rather than separate, the multiple dimensions of our wholeness as humans - our thoughts, our feelings, our desires and ideals - and to bring the full power and potential of that wholeness to bear upon the experiences of teaching and learning (Korthagen *et al.*, 2013, p.4).

Korthagen y inclut les émotions et les besoins personnels. Il conçoit que, afin de modifier son action, l'enseignant doit retourner à sa perception de la situation et inhiber ce qui est inadéquat, afin d'identifier de nouveaux chemins à prendre. Korthagen aborde ainsi la question des sensations: « [...] people may cognitively know or understand that they possess the quality of care or decisiveness [...], but this is rather different from being in touch with these qualities, really experiencing your strengths and acting upon them» (p.7).

### 2.2.1 Soi et identité<sup>17</sup>

Trop souvent, l'enseignant arrive sur le marché du travail en méconnaissant son corps et ses variations, ses idées et leurs confrontations, sa vie et les chocs inévitables (Roy, citée dans Abraham, 1984, p.57).

---

<sup>15</sup> L'enseignant que l'on croit être et l'enseignant que l'on souhaite être (2004, p.83). Traduction libre de l'auteur.

<sup>16</sup> Qui inspire et donne sens et signification à son travail et à sa vie (2004, p.85). Traduction libre de l'auteur.

<sup>17</sup> «[These bodily experiences of writing (Hocking 2001)] also taught us how deeply our identities are embodied, how many feelings and values we carry all the time in our bodies» (Estola, Eila et Elbaz-Luwisch, Freema, 2003, p.715) .

Les notions de soi et d'identité figurent dans les modèles de Korthagen. Il 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» (Korthagen, 2004, p.84). Il réfère aussi à William James: «Self: The sum total of all that he can call his» (James, 1890, cité dans Korthagen, p.84). Enfin, «The *self* concept is a relational concept: our self-concept is largely determined by how we see our relationships with significant others» (p. 84).

Dans le modèle ALACT, l'identité est présentée comme:«Who I am? What kind of teacher do I want to be? How do I see my role as a teacher» (p.81)? 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). Korthagen écrit abondamment sur la question de l'équilibre entre les identités personnelle et professionnelle (Korthagen et Vasalos, 2009a). Pour ma part, c'est bien le renforcement intérieur de l'enseignant qui m'intéresse, par la perception de son corps vécu, avec impact sur son identité personnelle et professionnelle à la fois. Korthagen et ses collaborateurs (2013) en parlent de cette façon: «the importance for a teacher to understand herself, do engage and expand her awareness and sense of being in the world» (p.4). Sur cette question, plusieurs programmes de formation des enseignants sont limités. Ils veillent à développer une identité professionnelle forte chez le futur enseignant, sans souvent s'attarder au besoin de renforcer en amont l'identité personnelle intérieure. Ceci peut certes avoir une incidence sur le corps vécu de l'enseignant.

### 2.2.2 Relation avec l'apprenant

Je rappelle qu'une action éducative de qualité devrait permettre le développement optimal de l'apprenant. L'enseignant, dans le cadre de sa pratique, éprouve et partage des émotions, effectue des gestes, prononce des paroles et a des pensées, qui ont tous une influence sur l'apprenant et son apprentissage. La relation éducative est justement cet échange entre l'enseignant et l'apprenant, dans le but de favoriser les apprentissages (Perrenoud, 2012). Dans le contexte de ma recherche, je considère la relation kinesthésique, en tant que corps vécu qui se manifeste et existe avec et dans la relation avec le corps vécu d'une autre personne. Pujade-Renaud (1983a) parle alors de la «fonction médiatrice du corps dans la relation enseignant-enseigné» (p.13). La manière d'être de l'enseignant dans la relation, a un impact sur la qualité de celle-ci, ainsi que sur l'apprentissage. Les apprenants, l'environnement relationnel immédiat des enseignants, les appellent à agir ou à réagir et à se positionner ou se repositionner en fonction des réponses reçues, déployant ainsi une compétence dans l'action éducative. Les corps de l'enseignant et des élèves entrent en relation à plusieurs niveaux au cours d'un acte pédagogique. Les autres dimensions de l'être reposent sur ce niveau somatique de la rencontre (Kepner, 1998).

Les découvertes sur les neurones-miroirs<sup>18</sup> (Rizzolatti, 2008) permettent de croire aujourd'hui que l'enseignant peut entrer en connexion avec le corps vécu, incluant les émotions/affects, de son élève. Cette connexion serait appelée de l'empathie et permettrait à l'enseignant de mieux moduler ses réactions. Ce ne serait donc pas le détachement de la relation sensible qui créerait la relation pédagogique de qualité, mais bien l'engagement dans celle-ci. C'est essentiellement d'empathie somatique ou

---

<sup>18</sup> Les neurones-miroirs présentent une activité aussi bien lorsque l'individu lui-même effectue une action, que lorsque autrui effectue l'action ou même lorsque la personne imagine simplement que l'autre effectuera l'action (adapté de Rizzolatti, Giacomo, 2008).

*kinesthésique* (Godard, 2001) dont je parle, encore peu présente dans les écrits scientifiques dans le champ de l'éducation. La qualité de présence de l'enseignant se trouverait dans cette attention qu'il porte à lui-même, au moment présent, à ses élèves et aux variations dans l'environnement. Car effectivement, «sentir est une expérience empathique. En sentant, nous nous éprouvons nous-mêmes dans le monde et avec le monde» (Straus, 1935, p. 333).

### 2.2.3 Environnement

L'enseignant se positionne au cœur d'un réseau de facteurs favorisant son développement, aussi composé de tensions et d'interdits. Il évolue au sein d'une famille, vit dans un quartier/un village/une ville, fait partie intégrante d'un environnement professionnel, intégrés dans des contextes institutionnels, régionaux, nationaux, appelés la culture. Il possède, en outre, sa propre histoire, composée des caractéristiques de son soi, des événements de sa vie et de la narration personnelle qu'il s'est construite en relation avec son monde. L'enseignant est tantôt supporté ou guidé, tantôt contraint, par ces environnements.

L'environnement culturel a un impact sur le corps de l'enseignant. Ce corps, selon le concept de corporéité sur lequel je reviendrai par ailleurs, constitué de ses facultés physiques et cognitives, fonctionne en constante interaction avec son agir dans l'environnement. Les possibilités créées et les contraintes imposées par l'environnement s'impriment dans le corps, qui agit comme un «organic reciprocal-cultural system» (Erlandson et Beach, 2008, p.413). Cette fonction environnementale amène à poser certaines questions. Quelles sont les frontières que se met ou s'impose le corps de l'enseignant, pour conserver son équilibre face aux contraintes de l'environnement? Ces limites lui permettent-elles de se maintenir dans sa zone de

compétence<sup>19</sup>? Quelle/s dynamique/s saine/s de *contrôle-laisser-aller* (faire/être) peut-il instaurer? Pourrait-on alors parler d'un mode de *discipline corporelle*? Dans ce registre, le chercheur Peter Erlandson (2005) propose, dans une posture philosophique assez radicale, sa propre vision d'un enseignant compétent: «The level of professionalism (for teachers [...]) is a question of the level of discipline obtained in the discursive body» (p. 669).

Chez Korthagen *et al.* (2013), ces limites sont identifiées comme des obstacles internes que l'individu se crée, l'empêchant d'entrer en contact réel avec son environnement, soit des situations de *non-flow* (p. 28). Pour libérer le *flow*, les chercheurs proposent de travailler avec l'enseignant sur trois niveaux de blocages possibles, connectés les uns aux autres, les *wanting, feeling, thinking* (p.35). Korthagen *et al.* identifient ces trois niveaux concrètement dans le corps. Le niveau supérieur est le plus facilement accessible et ainsi de suite: «We use the image that our thinking is in the head, feeling in the heart, and the energy of wanting in the belly (an idea based on Eastern martial arts)» (p.35). Le *wanting* est présenté comme la capacité d'action de l'enseignant, basée sur sa perception de lui-même et de ce qu'il souhaite faire.

### 2.3 Corps vécu

Pour être un éducateur, il doit être présent avec son intellect, mais aussi ses sensations, sa sensibilité, et ses émotions. Il doit pouvoir vivre et communiquer avec ses peurs. Cela ne va pas de soi (Ducros, cité dans Abraham, 1984, p.143).

---

<sup>19</sup> Compétence, en tant qu'action de mobilisation des ressources et savoirs de la personne (définition adaptée de Guillemette, François et Gauthier, Clermont, 2008, p.130, qui se réfèrent à plusieurs auteurs).

Le modèle de formation (*Core Reflection Model*) de Fred Korthagen et ses collaborateurs constitue, pour moi, un point de départ solide à partir duquel tenter de comprendre le vécu<sup>20</sup> des enseignants en formation et ce, malgré le fait qu'il apparaisse incomplet, ne faisant pas explicitement d'espace au corps vécu. Korthagen mentionne toutefois le vécu et la conscience émotionnelle (qu'il appelle *feelings*<sup>21</sup>), il fait référence au corps en images et au *wanting* (2013), et inclut des transcriptions d'entretiens avec les enseignants, dans un projet dont j'ai déjà parlé (2009a), dont les questions et réponses portent sur le corps vécu et les sensations. Ce qui me laisse croire qu'il considère le corps vécu, sans le théoriser à proprement parler. Pourquoi ne le fait-il pas? Question intéressante, tenant compte du fait qu'il possède, de surcroît, une formation en gestalt. Mais elle demeure sans réponse pour l'instant. Je dois m'appuyer sur d'autres auteurs pour aller plus loin.

Pour les besoins de mon projet de recherche, je définis le corps vécu comme l'ensemble de tous les *signaux-sensations* qui sont accessibles à l'enseignante-stagiaire, incluant les sensations physiques, émotionnelles et cognitives (pensées, mots, images). Le sujet, qui se décrit à la première personne, est le seul à avoir accès à son propre corps vécu (soma<sup>22</sup>), véhicule holistique de l'expérience humaine. Je cherche à comprendre le corps vécu, en tant que synonyme de l'expérience totale du soma. J'associe le corps vécu à la somme de tout ce qui est accessible à la conscience en termes de *signaux-sensations*, mais pas encore toujours élégamment articulé par le cerveau rationnel. Ce corps vécu amène du matériel brut à l'individu, pas encore digéré, si on peut le dire

---

<sup>20</sup> Le vécu, suivant la définition qu'en donnent Paillé, Pierre et Forget, Marie-Hélène (2012), se situe dans le monde du *réalisé* plutôt que du *représenté*: «Ce que fait, vit et éprouve une personne à un moment donné de sa relation au monde (Vermersch, 2011). C'est le vécu effectif qui est alors examiné, sans supposer que la personne interrogée en ait été consciente au moment de le vivre» (p.73).

<sup>21</sup> Voir la section suivante sur les émotions: «Feelings equals awareness of sensations» (Damasio, Antonio, cité dans Johnson, Mark, 2007, p.56).

<sup>22</sup> Pour un rappel de la définition, voir chapitre I, notes de bas de page numéros 5 et 9.

ainsi, souvent simultanément, car «sensation, sentiment et conscience sont profondément entremêlés [...] sensation et conscience se mélangent dans les actes de la vie» (Formis, 2009, p. 185).

La conscience corporelle met l'accent sur la dimension consciente de ce qui nous apparaît et est perçu par nos sens. Elle peut être considérée comme un synonyme du corps vécu. Je reviendrai plus loin sur cette fine distinction entre sensation et perception. Je conçois également le corps vécu comme le «sens interne que l'on peut saisir», cette *aperception* décrite par Maine de Biran, qu'il nomme aussi *mouvements internes*. Le corps vécu est:

[...] à la fois un élément subjectif, pur et irréprésentable et en même temps, le corps produit des mouvements internes (l'effort, la fatigue, la sensation, etc.) dont la signification est saisie par la conscience. [...] Il y a certainement une signification organique, interne du corps, différente de la signification que la conscience lui donne ou attribue aux symptômes corporels (cité dans Andrieu, 2008, p.41).

La chercheuse Eila Estola, inspirée de plusieurs histoires d'enseignantes, constate que: «Teaching consists very much of making your body available to others [as motherhood is as well]» (Estola et Syrjäälä, 2002, p.60). Elle associe cette mise à disposition totale du corps au caractère féminin de la maternité, travaillant essentiellement avec des enseignantes des premiers degrés d'enseignement, où les enfants recherchent la chaleur corporelle et affective de l'enseignante. Elle a collaboré avec la chercheuse israélienne Freema Elbaz-Luwisch, qui a utilisé le corps dans un travail explicite sur la paix avec les enseignantes (2004). Elbaz-Luwisch a ensuite étudié les relations entre le corps et l'expérience vécue des enseignantes à partir des mémoires liées à la filiation maternelle et la maternité (2014).

Pour rendre le corps vécu accessible aux enseignantes-stagiaires de ma recherche, j'utilise aussi le concept de *body voices*, développé par Estola et Syrjälä (2002) et Elbaz-Luwisch (2003). J'ai traduit leur expression *body voices* («using bodily sensations as a voice» (p.59) dans Estola et Syrjälä, 2002 et Estola et Elbaz-Luwisch, 2003) par *les voix du corps*. Estola et Syrjälä (2002) décrivent ce que vivent les enseignantes en formation: «Teachers are exposed to contradictory demands and it is not easy to decide which [body] voices to listen to» (p.65). Il va sans dire ici qu'elles tiennent aussi compte des messages externes émanant de l'environnement.

L'expérience de l'enseignant peut aussi être un atout considérable. Sa pratique lui permet de développer une reconnaissance tacite, dans son corps, des signaux émis par l'environnement:

*The experienced teacher* thinks significantly less during her teaching than the *novice teacher* since she has a bodily recognition of the situation (Van Manen, 1995, cité dans Erlandson, 2005, p. 663).

However from the perspective of Foucault (1991), the bodily-system recognition that is in action for the *experienced teacher* is also recognized as a socio-culturally, historically, and politically situated (Erlandson, 2005, p.663).

Estola et Elbaz-Luwisch (2003) font remarquer que «Bodies echo many voices. Some more loudly and others more quietly» (p.702). Estola et Syrjälä (2002) s'inspirent de Brown et Gilligan (1992) et posent les questions suivantes, en formation d'enseignants: «Qui est en train de parler quand j'enseigne et dans quel corps? Quelles informations [me] transmet ce corps» (p.64)<sup>23</sup>, tenant compte du fait que le corps est: «a social,

---

<sup>23</sup> Questions adaptées librement d'une série de récits de pratique et traduites de l'anglais, à partir de «who is speaking? ... and in what body? (bodily knowledge)» (Estola, Eila, et Syrjälä, Leena, 2002, p.64).

cultural, and historical construction as well as physical and personal phenomena» (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003, p. 703).

Teaching is such a dynamic activity that teachers are forced to assume different body positions simultaneously. [...] This underlies just how complicated and ambiguous the notion of *presence* in teaching is, and yet it seems to be essential to teachers' ways of understanding their world (p. 704).

We attended mainly to those body voices which are explicit in the teachers' stories. Because body has been considered more as a *problem* or a *sin* than a *treasure*, there is much that is unsayable about bodies in classroom. Many things never can be said, not because they are forbidden topics but because language is the only one way to communicate (Rogers *et al.*, 1999, cités dans Estola et Elbaz-Luwisch, p. 702).

### 2.3.1. Sensations

Les signaux corporels se présentent à l'être humain sous forme de sensations perçues, donc qui arrivent à sa conscience. Les sensations peuvent être générées par le contact avec l'extérieur et transmises par les sens (vue, ouïe, odorat, goût, toucher). Elles peuvent aussi être vécues à l'interne, à l'aide de: la proprioception (sentir les différentes parties de son corps, aussi appelé le 6<sup>ème</sup> sens), la kinesthésie (perception du mouvement), le système viscéral (digestion, rythme cardiaque, etc.), des récepteurs de la douleur ou du plaisir, ainsi que des pensées et images visuelles procédées sous forme de sensations par l'être humain (tiré et adapté de Kepner, 1998, p. 115).

La somesthésie désigne l'ensemble des différentes sensations de l'être humain, provenant de plusieurs régions du corps et lui parvenant par de nombreux récepteurs sensitifs du système somato-sensoriel. Elle permet la perception de soi. Certaines approches corporelles et/ou thérapeutiques catégorisent les capacités sensorielles. La

gestalt (Kepner, 1998), par exemple, met de l'avant l'importance de l'arrière-plan sensoriel pour que l'être humain s'approprie adéquatement son expérience, tant des sens qui sont orientés vers la perception interne du soi, que ceux qui reçoivent des signaux de l'environnement. Thomas Hanna (1986/87), père de la somatique, présente le soma en distinguant deux niveaux de perception: «The soma can sense its own individual functions via first-person perception, and it can sense external structures and objective situations via third-person perception. It has the distinctive talent of possessing two modes of perception» (cité dans Johnson, 1995, p.346).

Cet arrière-plan sensoriel, en particulier la proprioception, constitue un des prémisses de plusieurs approches somatiques, basées sur la reconnaissance des sensations du corps, pour l'appropriation de meilleures habitudes corporelles et l'amélioration de la santé. Souvent vécues dans des contextes détachés de la vie courante - et de l'action professionnelle - est-il possible pour les personnes pratiquant des méthodes somatiques de transférer les capacités sensorielles développées à leur vie personnelle et professionnelle? Pour les enseignants en formation, quels effets cela aurait-il? Ce sont ces vécus sensoriels et les capacités potentiellement transférées vers la pratique professionnelle, qui attirent particulièrement mon attention.

La perception va essentiellement de pair avec la sensation et elle arrive à peu près simultanément dans le cerveau. Elle rend la sensation consciente au sujet. «La première vision étant une vision sensorielle, dans la participation de l'expression, mais la seconde vision est une perception» (Straus, 1935, p. 510). Siegel (2010) l'explique, en l'associant aux fonctions cognitives:

Les données sensorielles originales sont censées pouvoir se transformer en perceptions, par les effets de l'attention, de la mémoire et de l'exercice, en d'autres termes, après la phase réceptive, il se produit une sélection et une

réorganisation dont le résultat final diffère profondément des effets de simples stimuli sensoriels (p.534).

Je distingue les deux moments, sensation-perception, car, dans l'acte de perception, le sujet sentant n'est déjà plus dans le moment du ressenti. «La perception n'est pas véritable perception que si elle est saisie claire et évidente et donc, si elle implique la connaissance d'elle-même comme saisie. Nous parvenons à la perception par des constatations. Dans l'acte de percevoir, j'interromps le courant permanent du sentir» (Straus, 1935, p. 529).

Les êtres humains n'arrivent toutefois pas toujours à entrer en contact avec leurs sensations ou du moins avec certaines d'entre-elles. Mais pourquoi le corps vécu n'émerge-t-il pas de façon spontanée? L'être humain doit apprendre à prendre contact avec son expérience et à en comprendre le sens. Francisco Varela et ses collaborateurs (1993, cité dans Leão, 2003) expliquent:

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 experts de leurs propres expériences. C'est probablement pour cette raison que la phénoménologie a opéré une distinction fondamentale entre le corps et le mouvement objectif d'une part, et l'habitation subjective du corps et du mouvement d'autre part (p. 132).

Plusieurs sensations/perceptions de l'être humain n'atteignent donc pas sa conscience. L'être humain ne sait alors pas qu'elles sont présentes, donc qu'il vit une telle expérience. L'entraînement ou l'apprentissage permet de diriger l'attention dans l'action sur ce qui peut être rendu à la conscience plus rapidement. L'apprentissage passe aussi par l'inhibition des gestes qui ne seront pas utiles à l'action optimale. C'est

un des objectifs principaux des approches somatiques: augmenter la palette possible de sensations sur lesquelles se reposer pour agir.

Comme je travaille essentiellement avec le corps vécu saisissable par la conscience, je me contente de mentionner que les enseignantes-stagiaires de ma recherche n'ont certes pas accès à toutes les sensations/perceptions possibles émises par leur corps. Elles ne tiennent pas non plus compte de tout ce qui est identifié. Elles effectuent des choix. Les sensations/perceptions identifiées peuvent, en outre, être teintées de l'image de leur corps<sup>24</sup> et des relations avec leur soi<sup>25</sup>. Il est intéressant toutefois d'identifier les moments de contenus denses, où plusieurs sensations sont accessibles et tenter de comprendre pourquoi elles se manifestent dans ces contextes particuliers.

Il en va de même pour les moments de désensibilisation<sup>26</sup> et les raisons qui font que la personne se coupe de ses sensations/perceptions, ses émotions, ou son environnement. Ceci se produit lorsque «l'expérience du corps est étouffée et réduite, l'individu l'a rendue moins accessible à la conscience» (Kepner, 1998, p.134). S'il le désire, l'enseignant peut toutefois s'y reconnecter à l'aide de trois conditions décrites par Kepner: «l'attention, la respiration et la réceptivité du corps» (p.121).

---

<sup>24</sup> «L'image du corps objet, c'est ce que l'on voit, ce que l'on peut mesurer, photographier, dessiner de l'extérieur [...] Cette image *extérieure* fait aussi appel à l'image du corps véhiculée par la culture, un *idéal* au sens d'une idée. [...] Mais l'image du corps, c'est aussi ce que l'on ressent de soi-même dans l'expérience intime du corps au plan sensori-moteur, kinesthésique et proprioceptif» (Joly, Yvan, 2006, p.21).

<sup>25</sup> En plus de la définition du soi de Korthagen apportée plus tôt (section 2.2.1, p.26), je m'appuie ici sur l'approche de la gestalt-thérapie, qui «aborde la personne comme une totalité, parce que soi et corps sont intrinsèquement liés» (Kepner, James, 1998, p.7).

<sup>26</sup> La définition complète du processus de désensibilisation de Kepner se trouve au chapitre V. Kepner (1998) identifie par ailleurs deux autres processus de désappropriation de l'expérience, plus complexes, selon lui, que la désensibilisation: la projection du corps (p.133) et la rétroflexion (p.176). Je ne m'y attarde pas ici, mais y demeure attentive lors de la phase de collecte de données.

Enfin, pour revenir aux auteures, Estola et Elbaz-Luwisch (2003) définissent les positions que peut prendre le corps de l'enseignant dans la classe: «1. presence, 2. control, 3. love and care, 4. listening to oneself and 5. protection» (p. 711-713). *Listening to oneself*, se rapproche, pour moi, de l'identification des *signaux-sensations*. Les autres positions en sont tributaires.

We find that teachers are aware that teaching is not only an intellectual project using reason, analysis, and calculation; that it is important to be able to listen to the voices of one's own body. *I sensed it on my skin and saw it on their faces*. Often teachers understand something before they know it on the conceptual level. Teachers tell how they fell, that the adrenaline flows more, they are against a wall, their tone of voice varies, they feel some situations are scary or difficult. All this knowing comes through teachers' bodies. Teachers' stories point out that emotions, moralities, and multi-sensory messages have an essential role when trying to understand what is at the heart of teachers' work. We argue that if teachers can take the position of listening to themselves, they will be better able to listen to others as well (p.712).

### 2.3.2. Émotions

«L'émotion est le lien entre le corps [biologique] et la pensée, pourrait-on dire aujourd'hui. Sans perception, pas d'émotion; sans émotion, pas de raison» (Janssen, 2008, p.80). Les réactions du corps, les émotions et les pensées sont intimement liées. Pour le médecin psychothérapeute belge, Thierry Janssen, les signaux donnés par le corps, sous forme de sensations, d'émotions et d'affects - et aussi, pour lui, de symptômes et de maladies - sont des indicateurs précieux pouvant nous permettre de mieux entretenir notre santé, dans une saine relation à l'environnement. Plusieurs auteurs partagent la vision de Janssen. Pour eux, les émotions représentent le lien entre la couche la plus accessible du vécu (le vécu cognitif, dans le cortex cérébral) et la couche plus instinctuelle, dont on dit souvent que les informations sont contenues dans

le cerveau reptilien (le vécu corporel, les sensations du corps). Les émotions (le vécu émotionnel, localisé dans le cerveau limbique) consisteraient en une couche intermédiaire de contenu-information sur le vécu. Johnson (2007), s'appuyant sur Damasio (2003, 1995), en donne une définition plus élaborée:

Emotions play a central role in an organism's assessment of its internal milieu, its bodily states and processes that are tied to its ongo-body-state adjustments and outwardly direction actions in the world (p. 54).

Emotions are complex, neural, chemical, and behavioral responses to various types of stimuli that typically have positive or negative value for us. They are part of the process by which our bodies assess their state and make adjustments to maintain a homeostasis within our internal milieu (p.56).

Emotions are a primary means for our being in touch with our world. They are a crucial part of the meaning of what is happening (p.63).

Les émotions déclenchent souvent les changements d'états, ou en tout cas, elles en informent l'être humain. Johnson (2007) précise également que c'est le phénomène de la sensation de l'émotion, le sentiment (*feeling*), qui donne accès à ces changements. En jouant un rôle de transmission à la conscience, le sentiment permet l'ajustement à l'environnement, en mesurant bien les attirances et les dangers.

Emotions are key components of complex processes of bodily perception, assessment, internal monitoring, self-transformation, motivation, and action. They are the result of the organism's need to monitor how things are going and how to initiate changes within itself [...] most of this carried beneath the level of conscious awareness, so that by the time we actually feel an emotion, much of the essential, life-sustaining bodily adjustment has already occurred (p.66).

Ceci n'est pas sans rappeler la vision de John Dewey, pour qui «it is properly situations that are characterized by emotionality [...] Emotions are processes of organism-

environnement interactions» (cité dans Johnson, 2007, p.66). «We are systems of mediations of immediacy, fusion of actions, feeling, and meaning» (Dewey, 1934, cité dans Johnson, 2007, p.77). Les émotions occupent une position de choix dans la transmission à l'être humain des informations venant de son corps vécu.

### 2.3.3 Cognition

La cognition, enfin, en tant qu'ensemble de processus mentaux, joue un rôle important dans la prise en compte, par l'enseignant, de ses sensations/perceptions et de ses émotions. Lorsque la cognition est combinée à un travail somatique, il est possible de parler de *cognition incarnée* (Johnson, 2007). Cette dernière agit dans et avec le corps lui-même, sollicitant le cerveau pour l'action.

Lorsque la parole ou la réflexion entrent en jeu, la cognition joue son rôle de façon évidente, dans le processus corps-cerveau-action. La personne n'est déjà plus en contact au premier degré avec ses sensations/perceptions. Elle peut toutefois encore être en contact avec le souvenir des sensations/perceptions vécues dans son corps, ou des émotions et pensées s'y rattachant.

La réflexion dans/sur/pour l'action sollicite aussi directement la cognition. Par la réflexion, l'enseignant intègre son action et crée ainsi des savoirs d'expérience. L'expérience sensorielle du corps vécu consisterait, en somme, au point de départ de la réflexion, tel que nommé par Dewey (1929), *l'immédiateté de l'expérience*. *L'embodied reflection* fait, pour sa part, un lien avec le matériel somatique: «It arises through the bodily, lived experience of the practitioner and is revealed in action (Kinsella, 2007, p.396), [...] as both tacit knowledge and knowing-how are tied to the bodily actions of the individual practitioner» (p.408). L'enseignant peut apprendre à donner un sens, dans sa propre expérience, à la présence de *signaux-sensations* de tous

types, leurs formes, les moments de leur apparition ou disparition, le degré de manifestation, etc.

Enfin, Argyris et Schön (1992) font aussi référence aux savoirs implicites ou tacites, qu'ils emploient comme synonymes. «We know more that we can tell and more than our behaviour consistently shows» (p.10, cités dans Kinsella, 2007, p.397). «La pratique corporelle serait ainsi un moyen de réflexion en action dans le corps lui-même par des degrés de conscientisation directe et indirecte» (Andrieu, 2008, p.52).

[...] by listening to the actions and reactions of the body, teachers can keep their reflection close to practice. Every movement, gaze, and temporal experience, can be taken seriously and raise a question: What does it tell us about? What does it mean (Estola et Elbaz-Luwisch, 2002, p. 714)?

Je rappelle que les pratiques réflexives en enseignement (depuis Schön, 1983) intègrent encore peu de matériel somatique. L'enseignant réflexif doit tenir compte «d'un savoir-dans-l'action, qui est intuitif, tacite et instinctif» (Boutet, 2004), ainsi qu'une réflexion-dans-l'action, qui lui demande une auto-régulation rapide de ses actions. On ne lui enseigne toutefois pas à y inclure le matériel somatique émanant de ses sensations physiques.

Afin de se donner un corps réflexif global, l'enseignant doit verbaliser, à l'oral ou à l'écrit, son corps conscient ou vécu pour lui-même ou à autrui. La base du matériel produit par le corps se veut utile au travail réflexif de l'enseignant sur sa pratique. Ève Berger (2004) suggère, dans son travail de recension des écrits sur le corps en formation des adultes, que chez les formateurs, ce ne soit pas: «La capacité elle-même [de l'éprouvé, en tant que façon d'entrer en contact avec son corps vécu] qu'il s'agit [sse] d'éduquer, mais plutôt le rapport avec elle. [...] le développement du rapport à

l'éprouvé corporel<sup>27</sup> pourrait soutenir de manière bénéfique un processus d'optimisation de l'autoréflexivité de l'individu» (p. 122). Berger définit l'éprouvé corporel comme: «Un acte perceptif, où la perception est déjà, en soi, acte réflexif, une perception de soi percevant au sein de toute expérience, une perception *pensante* en quelque sorte» (p.52). Je soutiens, pour ma part, que les deux étapes de prise de conscience sont nécessaires, pour que l'enseignant puisse entretenir une saine relation avec ses sensations, transférable à sa capacité réflexive: le moment de l'éprouvé et le développement d'une relation à l'éprouvé à la fois. Ces deux étapes de contact avec le corps vécu se rapprochent de la définition de la pratique réflexive en tant que métacognition, issue des travaux de Kolb (1984) et de Schön (1983). Guillemette et Gauthier (2008), exemples parmi d'autres, dans un article sur la pratique réflexive chez les stagiaires en enseignement, bien que dans une posture cognitive, décrivent eux aussi ces deux étapes d'appropriation de son expérience réflexive par l'enseignant, qu'ils appellent: la surveillance de la mobilisation de ses ressources et la régulation de cette mobilisation (p. 131).

#### 2.4 Corporéité<sup>28</sup>

Empiriquement, vivre n'est pas quelque chose qui se passe sous la surface de la peau d'un organisme: il s'agit toujours d'un processus incluant des connexions, des interactions entre des éléments du corps organique et d'autres extérieurs, dans l'espace et le temps, ainsi qu'avec d'autres organismes évolués (Dewey, 2012/1929, p. 260).

---

<sup>27</sup> Elle propose également le travail avec les instruments du rapport à l'éprouvé suivants: «l'attention, l'intention, la perception, la résonance (se laisser toucher), la mise en sens, la mise en mots et la mise en action (agir, bouger, parler)» (p. 122).

<sup>28</sup> Traduction du terme *embodiment* librement adaptée par l'auteure.

### 2.4.1. Le corps dans l'expérience de l'action

Le corps vécu est immergé dans un environnement. Il interagit constamment avec lui, ce qui constitue son expérience. La notion de corporéité, en neurosciences, comprend le corps comme un flux d'interactions constantes entre ses fonctions physiques, ses fonctions cognitives et l'environnement dans lequel il agit. Le corps perçoit, réfléchit et agit en boucles corps-cerveau-environnement.

Le philosophe Mark Johnson (1989) est l'un des premiers à expliquer comment ce champ d'études sur l'être humain peut s'appliquer, chez des professionnels en exercice tels les enseignants. Johnson définit l'être humain comme: «a functioning human brain, in a living human body, interacting with complex physical, social, and cultural environments, in an on-going flow of experience. The human-mind is intrinsically incarnate» (2006, p.46). Il part du principe, comme les neuroscientifiques, que c'est l'esprit (*mind*) qui vient en premier. Je questionne pour ma part ce fait dans ma recherche, comme Johnson le fait également lui-même par la suite, en 2007 et en 2008. Je me base plutôt sur l'hypothèse qu'ils agissent simultanément, en se relayant constamment les informations venant du soi, ainsi que de l'environnement. Dans le même texte, Johnson élabore sur le «Body in mind and mind in body [...] Body and mind are just different aspects of an ongoing interactional process of experience» (p.51). Ceci commence à se rapprocher de mes préoccupations de recherche.

L'expérience est donc: «[...] a series of purposive bodily activities immersed in the ongoing flow of organism-environment interactions» (p.48). Johnson n'invente rien; il nous rappelle la pertinence de tenir compte de connaissances acquises sur le fonctionnement de l'être humain. Déjà John Dewey nous parlait, dans son ouvrage *Expérience et nature* (2012/1929), de cette expérience qui inclut: «Le monde extérieur,

dont on pourrait dire qu'il constitue par rapport à nous le dehors est un partenaire tout aussi actif de l'expérience que le soi peut l'être» (p.434).

Dans ses écrits, Johnson fait référence à Damasio (2003), à Dewey (1929) et à Merleau-Ponty (1945). Sa position sur l'être humain et sa façon de donner un sens à ce qui lui arrive (*meaning making*) est résolument intégratrice. Johnson résume ainsi sa pensée: «An embodied view is naturalistic, insofar as it situates meaning within a flow of experience that cannot exist without a biological organism engaging its environment» (2007, p.10). Il s'inscrit ainsi dans une longue tradition de pensée lui permettant de proposer cinq dimensions du corps, entrelacées dans sa conception de la corporéité de l'être humain (2008, p.164-166):

1- le corps comme organisme biologique, où il situe également le siège de nos émotions et sentiments.

2- le corps écologique, là où il propose que le corps et l'environnement soit un même processus continu.

3- le corps phénoménologique, celui que nous vivons et expérimentons à la première personne (au *je*).

4- le corps social, «The human environment of which the body partakes is not just physical or biological. It is also composed of intersubjective relations and coordinations of experience» (p. 165).

5- le corps culturel, qui transcende le corps et les actions du corps. Il est constitué de: «cultural artifacts, practices, institutions, rituals and modes of

interaction. [...] It includes gender, race, class (socioeconomic status), aesthetic values, and various modes of bodily posture and movements» (p. 165).

En résumé, il définit l'*embodiment* comme: «our most central sense of human body is 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 un chapitre de son ouvrage le plus récent<sup>29</sup>, *The Meaning of the Body* (2007), Johnson distingue le *meaning* dont l'être humain fait une expérience consciente et intentionnelle d'un autre *meaning*, celui qui émerge sous le niveau de sa conscience alerte, le plus fréquent, selon lui. Ce sens immanent est accessible à l'individu de manière instantanée, c'est-à-dire avec peu de décalage temporel.

Meaning is happening without our knowing it. So, to figure out where meaning comes from, we have to look deeply into mostly nonconscious bodily encounters with our world (p. 17).

We need to appreciate the pervasiveness of embodied meaning-making at the corporeal levels of experience.[...] We can call this nonconscious dimension *immanent meaning* (p.31).

La manière dont Johnson comprend et théorise la corporéité le rend plus signifiant pour moi que les autres écrits de chercheurs en neurosciences que j'ai lus sur la question. Le fait qu'il inclue une dimension sensible à son étude et à sa compréhension du corps, en tenant compte des sensations, se veut déterminant pour moi. C'est justement cette dimension sensible qui me permet de lier sa théorie aux travaux empiriques dans le

---

<sup>29</sup> Les références plus récentes présentes dans ce mémoire se rapportent à des articles académiques de l'auteur.

champ de l'éducation somatique. Les méthodes somatiques travaillent, je le rappelle, à partir des fonctions corporelles, accessibles, entre autres, par les sensations du corps, pour éduquer ou rééduquer, si nécessaire, le fonctionnement global de la personne, en lui proposant de nouveaux chemins d'action.

En ce qui concerne la profession enseignante, l'article de Johnson (1989), s'insérant dans une série sur les connaissances pratiques professionnelles, commandé par l'université de Toronto (OISE), est celui qui éclaire le plus mon propos. C'est dans ce premier article qu'il argumente sur l'importance de tenir compte de plusieurs aspects lorsque l'on considère le savoir de l'enseignant, allant bien au-delà du savoir sur la matière et des méthodes pédagogiques. Il inclut l'histoire personnelle de l'enseignant, dont son expérience des relations et ses références culturelles, son esthétique et sa façon d'être dans ou d'avoir un monde. Il définit l'esthétique de l'enseignant comme: «his or her mode [the teacher] of perceiving and interacting with the environment and with other people» (p. 362). Enfin, en ce qui a trait à la façon d'être au monde de l'enseignant, Johnson explique: «It is people's way of experiencing their world, and it involves sensory experiences, bodily interactions, moods, feelings, and spatio-temporal orientation» (p.363). Johnson intègre donc, à sa définition, les *signaux-sensations* tels que décrits dans la section sur le corps vécu, ce qui inclut la dimension physique et affective du vécu, la kinesthésie et les relations entre les corps. Il développe ensuite les liens entre la connaissance, l'expérience et la corporéité de l'enseignant:

The relevant knowledge here is thus knowledge that grows out of one's own personal experience and it is the very mean of transformation of that experience. It both emerges and restructures our world, and it has meaning and value only within the context of that experiential process of growth and change.

The idea that a teacher's personal practical knowledge is a form of *techné* seems to me to capture its distinctive character; it is knowledge in process, which emerges in the flow of practical activity, is directed toward ends, and is a

context-sensitive exercise of imaginative capacities for dealing with problematic situations (p.364).

Un peu plus loin, il présente le concept d'*embodiment*, appliqué au contexte enseignant:

The key notion I want to emphasize here is *embodiment*. Human beings have bodies that are the locus of their complex interactions with their environment (p. 366).

The term embodiment is meant to indicate the developing process of organism-environment interactions that constitutes our ever-changing reality. The two greatest defenders of this complex notion of embodiment, Dewey and Merleau-Ponty, were both radical critics of mechanistic and intellectual views alike. They challenged a set of metaphysical dichotomies (e.g. mind/body, cognitive/emotive, reason/imagination, science/art, fact/value, etc.) that have resulted in various reductionistic and distorting views of human experience. They argued that we are neither mechanistic bodies nor pure rational egos, but rather that organism and environment are mutually constituted in an ongoing interactive process that involves our bodily capacities, our language, our purposes and interests, our social relations, and our aesthetic sensibilities (p. 367).

Johnson développe ensuite, toujours dans cet article de 1989, et plus tard avec le linguiste George Lakoff (1999), l'idée que les structures narratives ont leur source dans le corps, sous forme de structures rythmiques. Ils considèrent que ce sont dans les structures narratives, en particulier dans les métaphores, que le savoir enseignant sur lui-même et les autres est organisé. Ils présentent également le lien indissociable entre les percepts et les concepts, qui permet de comprendre le concept de cognition incarnée, car «even our most abstract concepts will have a meaning grounded in perception and bodily experience» (Johnson, 2007, p.92).

We need to understand *cognition as action* and conceptualizing as a continuous process of attending to various aspects of our experience and putting them to use as part of inquiry (p.91).

Johnson rappelle, enfin, son propos principal: «I have urged greater attention to the structures of our embodied experience as crucial to meaning, understanding, reasoning, knowing, and communicating» (2007, p. 375), car, comme le disait William James: «As we think, we feel our bodily selves as the seat of our thinking» (James, 1890/1950, cité dans Johnson, 2007, p.94).

#### 2.4.2. Dispositif corporel

Puisque, comme nous l'avons vu, l'enseignant s'organise en tant qu'être communiquant, avec l'intention de jouer un rôle facilitant dans l'apprentissage de ses élèves, la dimension langagière occupe une importance particulière dans son métier. Jouant un rôle dans le passage du savoir homologué, l'enseignant s'inscrit de plus, par le biais de sa pratique, dans une culture institutionnelle et culturelle.

Sociologue de l'éducation, le chercheur britannique John Evans (2009), dans un article sur le *embodied knowledge-embodied action*, conceptualise les parallèles entre la transmission par le langage et la transmission corporelle, sous forme d'*embodied action* (*corporeal device* ou moyen/dispositif corporel). Comme les autres chercheurs mentionnés, il constate tout d'abord:

The body's presence as a flesh and blood, thinking, feeling, sentient, species being, a body with organs, whose very presence - moving, changing, growing over time - is generative of a meaning potential to which both the self and others must respond, has remain rather a shadowy presence [dans nos contextes culturels] (p. 392).

Evans fait le parallèle entre le langage, dont le sens ou le potentiel est d'ordre symbolique ou sémiotique et le corps, dont le sens ou le potentiel est d'ordre somatique. Le langage produit une communication verbale, alors que le corps produit une action incarnée, en tant que forme de communication. «As a model of embodied action/communication the corporeal device not only facilitates exploration of the relationships between mind/body and body/culture, but also the features of each of these elements» (p. 394). Enfin, à l'instar d'Eila Estola, John Evans parle des voix du corps: «to focus on the body as not just a discursive representation and relay of messages and power relations external *to itself* but as a voice *of itself*» (p. 393).

#### 2.4.3. Corps écologique

C'est en mettant en lumière cette communication entre le corps vécu de l'enseignant et son environnement éducatif et culturel - la cohérence interne-externe de Korthagen et Vasalos (2009b) - que je me rends mieux compte encore de la complexité d'un arrimage harmonieux. En tant qu'êtres humains vivants et res/sentants dans le monde, nous ne pouvons guère faire l'économie de tenter d'arriver à une meilleure compréhension de nos fonctions dynamiques internes, afin de rayonner plus et mieux dans la relation avec nous-mêmes (soi et identité) et avec les autres. L'enseignement se trouve au cœur de cette dynamique. Je crois que, plus les enseignants deviennent des êtres sensibles à leur corps vécu dans le cadre de l'action éducative, meilleures sont les chances de créer collectivement des milieux de vie sains, veillant à l'épanouissement de tous, en commençant par les enseignants eux-mêmes.

John Dewey, dont les propos toujours pertinents ont toutefois à être replacés dans la réalité de son époque, fait référence à ce que j'appellerais aujourd'hui la conscience corporelle de soi et l'action citoyenne, accompagnée de l'éthique (la moralité). Car après tout, rappelons que la ou une des finalités de l'école est «d'accroître la capacité

à agir et c'est en cela qu'elle participe de la démocratie» (Dewey, 2011/1944, 4<sup>ème</sup> de couverture). Les réflexions entourant la nécessité de devenir et d'être-avoir des *corps écologiques* (Todes, 1963), soit des «corps actifs avec un rôle dans la production d'un champ spatio-temporel d'expérience» (cité dans Andrieu, 2008, p.46), est toujours à l'ordre du jour. Lorsque l'enseignant sent qu'il *fait corps* avec son environnement, son action *consciente* pour la protection et l'épanouissement de toutes les composantes de cet environnement devient plus aisée. Ce qui ne diminue pas pour autant l'espace donné au soi et à l'identité de chacun, en tant qu'être de chair et de sensations, libre, pensant et agissant dans le monde, aux côtés d'autres vivants.

En conclusion, je dirai que l'atteinte d'une forme de cohérence interne-externe chez l'enseignant, passant par la perception des *signaux-sensations* de son corps vécu, permet le développement intégré de son soi et de son identité. L'enseignant agit alors en interaction saine et équilibrée avec son environnement, dont font bien sûr partie ses élèves. Tout cela doit, en définitive, servir de socle de base sur lequel construire la compétence de l'enseignante et la qualité de sa pratique.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je décris la méthodologie déployée sur le terrain pour répondre à mes questions de recherche. J'y présente le déroulement de mon projet de recherche: le contexte de la collecte de données, le terrain de la recherche et les participantes, ainsi que les procédures de collecte et d'analyse de données.

#### 3.1 Recherche qualitative exploratoire

Puisque je souhaitais travailler avec des personnes et non sur des personnes, j'ai choisi de conduire une recherche de type qualitative, que je nomme exploratoire. Je me situe dans le paradigme de recherche humaniste (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.98), car mon projet est centré sur la personne, avec une épistémologie de sens (Van der Maren, 2014, p.25). Je cherche à comprendre le sens de l'expérience vécue par l'enseignante-stagiaire dans son contexte pédagogique, institutionnel et culturel. Il est en outre important pour moi de tenir compte des savoirs issus de la pratique, en dialoguant avec les enseignantes-stagiaires de ma recherche et en mettant à profit ma propre expérience et expertise.

Ma recherche reconnaît «le potentiel heuristique de l'expérience et de l'action» (Bourassa *et al.* 2012, p.17) et, «[elle] est susceptible de transformer les manières de penser et de faire, selon un procédé où se succèdent des épisodes réservés à la réflexion

et d'autres à l'action» (p.16). Dans mon projet, ces phases action-réflexion se superposent, lors des différents moments de la collecte de données. Elles me permettent, ainsi qu'aux participantes, d'entrer dans l'action, puis de réfléchir sur cette action et ainsi de suite.

### 3.1.1 Entrée sur le terrain

Mon premier contact avec les enseignantes-stagiaires participantes à la recherche a eu lieu à l'automne 2013. Désireuse de travailler avec ce public particulier d'enseignants de niveau primaire en formation, je suis entrée en contact avec les responsables du programme EPEP à l'UQÀM. Je souhaitais travailler avec des étudiants assez avancés dans leur parcours de formation pour que la qualité de leur pratique réflexive permette une réflexion sur le corps vécu. Afin qu'ils puissent répondre à mes questions de recherche, je souhaitais par ailleurs que ces étudiants se trouvent alors dans l'action directe de la pratique enseignante. Les responsables de l'UQÀM ont accepté que mon projet soit présenté à leurs étudiants finissants de 4<sup>ème</sup> année, effectuant leur stage final à l'hiver 2014, croyant qu'il répondrait à un intérêt de leur part, voire à un besoin. Les enseignantes-stagiaires n'ont donc pas exprimé le besoin de participer à ce projet avant qu'il ne soit créé. C'est moi qui ai souhaité comprendre comment ce travail pouvait être porteur de sens pour elles. L'enthousiasme des enseignantes-stagiaires pour la recherche, ainsi que les commentaires recueillis tout au long du processus, me permettent de croire que ce besoin, de tenir compte de la perception du corps vécu en situation d'enseignement, était ressenti au tout début du processus de recherche, mais pas encore dûment explicité. Mon projet correspond donc à une recherche où c'est «le chercheur qui propose [ra] des projets qui l'animent et qui sont susceptibles d'intéresser les milieux et les acteurs auxquels il s'adresse» (Bourassa *et al.*, 2012, p.20).

Tout au long de l'année scolaire, je suis demeurée en contact constant avec les deux enseignantes invitées, superviseuses des stages de 4<sup>ème</sup> année, à l'université. Ces deux superviseuses, basées à l'UQÀM, entretiennent une relation serrée tant avec les superviseurs de stage sur le terrain qui vont dans les écoles, qu'avec les maîtres-associés dans les salles de classe des enseignantes-stagiaires. Ensemble, ils constituent trois niveaux de supports différents des expériences de stage. Les deux superviseuses de l'UQÀM ont favorisé la participation des étudiantes à la recherche, en libérant leur temps et en permettant un retour réflexif sous forme de travaux de stage et hors-stage. Elles ont même encouragé certaines enseignantes-stagiaires à participer à la recherche. L'ensemble du dispositif pédagogique utilisé pour la collecte de données s'est ainsi arrimé avec les objectifs du programme EPEP.

### 3.1.2 Participantes

J'ai présenté mon projet à environ 160 des 200 étudiants inscrits en 4<sup>ème</sup> année à l'EPEP, lors d'un cours de tronc commun à l'université, en septembre et octobre 2013. J'y ai précisé en quoi consistait la recherche, ainsi que l'engagement attendu. Ma préparation pour cette présentation s'est avérée un des points forts de ma recherche pré-collecte de données. Une de mes difficultés, lorsque je suis arrivée à la maîtrise, a consisté en la mise en mots du problème identifié, l'absence du corps vécu dans la formation, pour en parler aux principaux intéressés, les enseignants. Quels mots utiliser pour communiquer clairement mes idées et mes ressentis, sans leur faire peur, sans paraître trop nébuleuse, voire ésotérique?

Avec l'aide de ma directrice de recherche, j'ai passé plusieurs heures, au cours de l'été 2013, à mettre au point cette présentation et à bien identifier les mots qui allaient, je l'espérais, toucher les étudiants, futurs enseignants-stagiaires, et leur donner envie de participer à la recherche. J'ai choisi de parler des *signaux-sensations* du corps, sous la

forme des *voix du corps* (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003), en leur expliquant que ces *signaux-sensations* pouvaient être d'ordres physique, émotionnel ou cognitif. J'ai donné des exemples de ces *signaux-sensations* dans la pratique enseignante, tels que des battements de cœur accélérés, des maux de ventre, des émotions ou des pensées spécifiques, etc. Le terme *signaux-sensations* a fait écho chez les étudiants. La définition ouverte que j'en ai donnée, soit incluant tous les *signaux-sensations* qui se présentent à la conscience, a semblé rassurer certains sur leurs compétences à ressentir leur corps. Les étudiants que le corps semblait rebuter à prime abord, ou qui n'avaient pas eu d'expérience préalable avec leurs signaux corporels, se sont sentis plus à l'aise de participer, m'ont-ils confié par la suite. Preuve à l'appui, suite à ces présentations, 86 étudiants, plus de la moitié d'entre eux, ont signifié leur intérêt à se joindre au projet de recherche. J'ai ainsi dépassé une barrière entrevue depuis plusieurs années dans mon champ de pratique, en éducation et en formation des enseignants.

J'ai ensuite repris contact avec les étudiants pour leur donner plus de détails sur le projet de recherche. Plusieurs d'entre eux m'ont posé des questions par courriel ou au téléphone. En novembre 2013, trente étudiants se sont engagés à participer à la recherche, répartis en deux groupes. Je n'ai pas effectué de choix, il s'est fait naturellement. Vingt-six de ces étudiants ont participé aux deux ateliers pré-stage, 25 femmes et un homme; 20 d'entre eux ont poursuivi leur engagement jusqu'au bout. Certaines participantes avaient déjà été engagées ou étaient toujours engagées dans une pratique corporelle, telle que le yoga, la danse ou une approche somatique. Quelques participantes considéraient qu'elles étaient déjà en bonne maîtrise de leur corps et de leurs sensations corporelles dans leur enseignement et souhaitaient approfondir leurs connaissances et leurs compétences. D'autres ne portaient pas tellement attention à leur corps et souhaitaient faire mieux. D'autres, enfin, voyaient la recherche comme un moyen pour se sentir mieux en classe, faire diminuer ou disparaître leur anxiété, gérer leur stress, ou simplement comme un défi.

### 3.1.3 Terrain de recherche

J'ai procédé à ma collecte de données entre les mois de janvier et avril 2014, m'ajustant à la période de stage final prévue pour les étudiants de 4<sup>ème</sup> année à l'EPEP. Les 26 enseignantes-stagiaires ont effectué leur stage final de formation sur les dix semaines comprises entre le 3 février et le 17 avril 2014. Dans le cadre de ce stage final, elles ont assuré la complète prise en charge d'une classe de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année, dans une école primaire de la région montréalaise (centre-ville, rive-nord ou rive-sud) ou des régions voisines (Montérégie, Estrie, Lanaudière ou Laurentides). Ces stages se sont déroulés dans des contextes scolaires variés. Chaque enseignante-stagiaire a été accompagnée dans son stage in-situ par un maître-associé, le titulaire du groupe d'enfants, présent physiquement avec elle, en salle de classe, plusieurs périodes hebdomadairement; et par un superviseur de stage, nommé par l'UQÀM, qui l'a visité à quelques reprises. Ces deux personnes étaient responsables de l'évaluation du stage.

### 3.2 Procédures de collecte de données

À l'hiver et au printemps 2014, j'ai rencontré les enseignantes-stagiaires à quatre reprises, à trois moments distincts de leur stage, consistant en autant d'étapes de ma collecte de données, lors de:

- 1- deux après-midis d'*ateliers d'explorations du corps en mouvement* pré-stage, en janvier 2014.
- 2- trois groupes-focus, en mars 2014.
- 3- sept entretiens d'explicitation individuels post-stage, en avril 2014.

Le Tableau 3.1 présente les trois moments de collecte de données, correspondant aux questions de recherche, ainsi que les différents outils de collecte de données utilisés.

Tableau 3.1  
Collecte de données

Moments	Dates	Questions de recherche	Nombre de participantes	Outils de collecte de données
1-Pré-stage/ Ateliers d'exploration	10/20, 13/27 janvier	1- Comment l'enseignante-stagiaire perçoit-elle ses signaux-sensations lors d' <i>ateliers d'exploration du corps en mouvement</i> pré-stage?	26	Grilles d'auto-appréciation
2-Intra-stage/ Groupes-focus	15 et 17 mars	2a- L'enseignante-stagiaire perçoit-elle ses signaux-sensations en situation de pratique? Le cas échéant, lesquels et comment? 2b- Lorsque qu'elle identifie ses signaux-sensations, quels liens l'enseignante-stagiaire établit-elle avec sa pratique?	20	Discussions de groupe, Canevas d'entretien semi-structuré
3-Post-stage/ Entretiens d'explicitation	22 au 24 avril	Questions 2a et 2b.	7	Entretiens d'explicitation individuels

À noter que les enseignantes-stagiaires participantes ont toutes signé un formulaire de consentement éthique pour la recherche (Annexe A), s'insérant dans un protocole de recherche, validé par un certificat d'éthique de l'UQÀM (Annexe B).

### 3.2.1 Ateliers d'exploration pré-stage

Pour la première partie de ma collecte de données, j'ai préparé et conduit des *ateliers d'exploration du corps en mouvement*. J'ai offert ces ateliers aux enseignantes-stagiaires, en période pré-stage, quelques semaines, puis quelques jours avant le début du stage final, au mois de janvier 2014. Les ateliers devaient permettre aux enseignantes-stagiaires de mieux comprendre, dans leur propre corps, ce que je voulais

dire par le concept de *signaux-sensations*. L'expérience vécue dans leur corps lors des ateliers pourrait être reproduite ou recherchée par la suite dans leur propre corps, en cours de stage, mais ce n'était pas là mon objectif principal, à ce stade. L'application de l'expérience avec le corps vécu à un travail avec les élèves n'a pas non plus été l'objectif recherché, bien que certaines enseignantes-stagiaires aient souhaité tenter des expériences sur le corps vécu avec leurs élèves.

En étroite collaboration avec ma directrice de maîtrise, je me suis inspirée de méthodes somatiques que je connaissais<sup>30</sup> et de mon expérience de formation avec les enseignants, pour développer une séquence de deux ateliers d'une heure trente. J'ai élaboré ces ateliers pré-stage en travaillant sur trois dimensions interdépendantes dans mon approche pédagogique:

- mon enseignement aux enseignantes-stagiaires.
- leur apprentissage ou leur compréhension, basé sur leur vécu en ateliers (et ce que je souhaitais qu'elles m'en disent).
- des exemples d'application dans leur pratique d'enseignement, afin de rendre notre travail ensemble immédiatement concret pour les enseignantes-stagiaires.

J'ai maîtrisé mon enseignement dans les ateliers: la première dimension. J'avais prévu des impacts sur les apprentissages des enseignantes-stagiaires avec leur corps vécu et des applications possibles en contexte scolaire, en stage: les deuxième et troisième dimensions. Ces trois dimensions se retrouvent dans les tableaux détaillés du contenu des ateliers, à l'Annexe C. Les tableaux sont structurés selon un modèle en trois colonnes, soit les activités proposées, les apprentissages prévus et des exemples

---

<sup>30</sup> Feldenkrais, body-mind centering, mouvement authentique et Roy Hart Theatre (pour la voix).

d'applications pratiques possibles en salle de classe. Je présente un exemple au Tableau suivant:

Tableau 3.2  
Exemple d'enseignement-apprentissage-pratique

ACTIVITÉS PROPOSÉES	APPRENTISSAGES PRÉVUS (Corps vécu)	LIENS AVEC L'ENSEIGNEMENT (Applications pratiques)
4- Respiration au sol (sternum, diaphragme); prise de contact lente du corps avec le sol (colonne vertébrale-sternum-bassin)	Détente, calme, ressentir les parties centrales du corps. Proprioception.	Meilleure qualité globale de respiration, centration, force du centre du corps, respiration et prises de paroles, laisser-aller ( <i>yielding</i> ) certaines situations ----- Exemple: «Vous avez enseigné toute la journée avec demandes et tensions entre les élèves (ou vous avez eu une journée exaltante avec de grandes réussites. Comment revenir sur terre?) et vous débutez votre dernière période, épuisée. Pensez à l'exercice de respiration au sol et prenez quelques minutes pour l'effectuer (ou le faire en pensées) avant de reprendre la parole. Tentez de le poursuivre en reprenant la parole. Quel effet cela a-t-il?»

Avant de la présenter aux étudiantes-stagiaires, j'ai d'abord testé et affiné mon approche pédagogique avec mon entourage et des étudiantes en danse, éducation somatique et enseignement, en décembre 2013 et tout début janvier 2014.

Pour les deux ateliers du mois de janvier, j'ai divisé les enseignantes-stagiaires en deux groupes d'approximativement quinze participantes. Je les ai invitées à venir participer aux ateliers, au département de danse, dans un studio avec grande fenestration, différent du cadre habituel de leurs cours. Elles ont été libérées de leurs cours intensifs pré-stage ces deux après-midis-là. Le temps qu'elles ont passé avec moi a de plus été comptabilisé comme des heures de formation qualifiante dans le cadre de leur programme d'études.

Je leur ai proposé au total 14 activités d'*exploration du corps en mouvement*. J'ai présenté des exercices de mouvement, de rencontres, de travail vocal, de relaxation, de travail sur les pensées, avec support musical, lors de la deuxième séance. J'ai conçu un modèle pédagogique allant en gradation de difficultés, le Tableau 3.3 en témoigne. Je me suis réservée la possibilité de ne pas présenter certains exercices, suivant l'appropriation des thèmes par les participantes.

Tableau 3.3  
Gradation des difficultés des ateliers

7- Intégration de la relation à l'autre
6- Intégration des pensées
5- Intégration de la voix et des mots
4- Qualités expressives du mouvement (incluant les émotions)
3- Qualités fonctionnelles du mouvement: posture et petits mouvements
2- Sentir son corps en mouvement
1- Respiration - Sentir son corps

Les activités proposées aux participantes leur ont permis d'entrer en contact avec leurs *signaux-sensations*. Je leur ai proposé de considérer ces *signaux-sensations* comme faisant partie d'un tout et donc, de ne pas discriminer signaux physiques, émotionnels et cognitifs, ni le moment de leur apparition ni leur intensité. D'une séance à l'autre, j'ai repris quelques-unes des activités, en y ajoutant en complexité. Chacune des activités a été immédiatement suivie de commentaires et de questions/réponses sur le type d'application possible en salle de classe. Les deux groupes ont effectué les mêmes activités, à quelques différences près; le deuxième groupe a bénéficié de mon expérience avec le premier groupe.

J'ai préparé des grilles d'auto-appréciation des ateliers, pour la collecte de données (Annexe D) avec papier carbone, que j'ai distribuées aux enseignantes-stagiaires après chaque atelier, suivant un code couleur approprié. Les enseignantes-stagiaires ont rempli la grille d'auto-appréciation tout de suite après l'atelier, en une quinzaine de minutes. Elles ont été invitées à choisir les deux activités qui ont été les plus déterminantes pour elles, à leur attribuer une valeur positive ou négative et à inscrire quelques mots décrivant les *signaux-sensations* de leur expérience vécue. Si elles le désiraient, elles pouvaient également ajouter des idées pour une application possible de cet exercice en salle de classe et/ou des commentaires. Elles m'ont enfin remis une copie de celle-ci et en ont gardé une pour elles. J'ai recueilli 26 grilles lors du premier atelier et 26 grilles, lors du deuxième atelier. Une étudiante était absente lors du deuxième atelier et un étudiant a souhaité assister deux fois à l'atelier. Il a rempli une deuxième grille suite à cette nouvelle expérience.

Les grilles d'auto-appréciation ont permis d'identifier quels apprentissages ou quelles compréhensions des concepts enseignés ont été perçus par les enseignantes-stagiaires ces jours-là, dans la limite de leurs capacités de verbalisation. En ce qui concerne l'application possible dans leur pratique, j'ai également tenu compte des commentaires laissés sur les grilles d'auto-appréciation pour mon analyse de données.

### 3.2.2 Groupes-focus intra-stage

Puisque je disposais d'un nombre important de participantes, des entretiens individuels avec toutes les enseignantes-stagiaires se seraient avérés fastidieux. L'organisation de groupes-focus à l'intra-stage, après cinq semaines de stage effectuées, s'est donc imposée, afin de recueillir à chaud les premières impressions de toutes les enseignantes-stagiaires. Pour ce faire, j'ai préparé un canevas d'entretien semi-dirigé permettant un échange ouvert en petits groupes, sur les premières expériences avec le

corps vécu en stage (Annexe F). Chacune des enseignantes-stagiaires a participé à un des trois groupes-focus, de durées variables, tel que présenté au Tableau 3.4. J'ai débuté les groupes-focus par de courts moments de mise en situation, pour aider les enseignantes-stagiaires à retrouver leurs *moments* de stage dans leur corps. Les contenus des discussions ont été enregistrés et transcrits, ce qui a constitué le matériel pour l'analyse.

Tableau 3.4  
Groupes-focus à l'intra-stage

Groupe-focus	Nombre de participantes	Durée
1-15 mars (matin)	4 participantes	1h
2-17 mars (matin)	7 participantes	1h06
3-17 mars (après-midi)	9 participantes	1h20
	20 participantes	3h26

### 3.2.3 Entretiens d'explicitation post-stage

Pour la dernière partie de la collecte de données, j'ai utilisé la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003). Je souhaitais faire décrire leur vécu d'action aux enseignantes-stagiaires, en relation avec les *signaux-sensations* de leur corps. J'ai considéré le vécu comme «un moment spécifié de la relation au monde et à soi dans toute sa globalité tel qu'une personne le vit et l'éprouve effectivement [...] un vécu singulier, situé et sensoriel» (Paillé et Forget, 2012, p.73)<sup>31</sup>. J'ai favorisé le «passage du plan du vécu au plan du sens qu'a ce vécu pour l'enseignante. Il y a alors intelligibilité, élaborée par l'enseignante à partir du sensible, entendu ici comme ce qui a été vécu sur le plan corporel et sensoriel» (Legault, 2011, p.141). J'ai proposé aux

---

<sup>31</sup> Voir aussi la section 2.3, note de bas de page no.20 (p.30).

enseignantes-stagiaires de «réfléchir à une situation vécue afin de mieux comprendre ce qui s'est passé» (p. 141). Je rappelle que, lors des entretiens d'explicitation, j'ai invité les enseignantes-stagiaires à faire référence à un moment particulier de leur stage d'enseignement.

En faisant un travail de retour sur le moment vécu, à l'aide d'une technique comme l'entretien d'explicitation, l'enseignante-stagiaire a eu l'occasion de se remettre en contact avec les sensations de son corps vécu dans l'instant de vécu originel. La parole mise sur l'événement vécu lui a permis de prendre conscience plus clairement de ce qui s'est passé. Afin de pouvoir tirer profit de ses observations, l'enseignante-stagiaire a dû pouvoir intégrer des éléments de ses sensations dans sa pratique réflexive quotidienne, dans l'instantanéité, si possible, ou pouvoir faire appel à son vécu somatique en situation post-enseignement.

Je suis demeurée attentive à deux écueils possibles dans la restitution par la parole, tels qu'entrevus par Claude Pujade-Renaud (1976): «Celui d'une parole rationalisante, qui reste à un niveau de généralité et ne s'ancre pas sur le vécu corporel et [...] celui d'un refus de la parole, considérée comme une récupération» (p. 111). Pujade-Renaud suggère: «La parole peut succéder à l'implication corporelle. Elle peut aussi tenter d'être en corps-à-corps continuels 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). Enfin, elle conclut: «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).

Afin de me préparer à la conduite des entretiens d'explicitation, j'ai participé à une formation de base à l'entretien d'explicitation, au mois de mai 2013, puis je me suis jointe, à l'UQÀM, à un groupe de pratique multidisciplinaire, qui se rencontre

mensuellement depuis l'automne 2013. J'ai eu l'opportunité de pratiquer la technique d'explicitation, en auto-explicitation et avec des collègues.

Pour la préparation aux entretiens d'explicitation, j'ai relu plusieurs fois l'ensemble des données de mon corpus de recherche produites aux périodes antérieures (grilles d'auto-appréciation pré-stage et *verbatim* des groupes-focus intra-stage). Pour chacune des 20 enseignantes-stagiaire, j'ai identifié un thème récurrent, illustrant le rapport entretenu avec son corps vécu. J'ai tenté d'identifier une forme positive pour le thème, si possible. Par exemple, pour Marlène, j'ai identifié le thème *Mieux me connaître en tant que personne*. J'ai classé les thèmes relevés en trois catégories distinctes, que je présenterai avec mes résultats.

Au terme des deux premières phases de collecte de données, 12 enseignantes-stagiaires se sont inscrites, sur une base volontaire, à un entretien individuel d'explicitation post-stage. En m'ajustant aux contraintes et aux horaires individuels, ainsi qu'en tenant compte d'une bonne représentation des catégories et thèmes d'entretiens, j'ai finalement conduit sept entretiens. Ils ont permis de recueillir suffisamment de données pour répondre à mes questions de recherche. Les entretiens ont eu lieu au cours de la semaine suivant la fin du stage en salle de classe, du 22 au 24 avril 2014, suivant un modèle de questions respectant le protocole de Pierre Vermersch (Annexe G). J'ai rencontré les enseignantes-stagiaires pour des entretiens d'une durée variant entre 30 et 45 minutes. Les entretiens d'explicitation ont été enregistrés et transcrits intégralement. Une liste des participantes aux entretiens se trouve à l'Annexe H.

Certaines enseignantes-stagiaires souhaitaient connaître leur thème à l'avance. Je les ai partagés avec elles par courriel, avant l'entretien. D'autres se sentaient à l'aise de le découvrir seulement au moment de l'entretien. Lors de l'entretien d'explicitation, j'ai

invité chaque enseignante-stagiaire à *laisser revenir à elle* un moment de son stage qui représentait, pour elle, le thème proposé. J'ai dit: «Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir un moment de ton stage d'enseignement où tu as pu *mieux te connaître en tant que personne ...*» (par exemple, pour Marlène). Bien que j'aie tenté de prioriser les formulations positives, certains thèmes se sont malgré tout présentés sous une forme négative. Dans ce cas, j'ai proposé tout d'abord à l'enseignante-stagiaire de reformuler son propos d'une manière plus positive, par exemple, pour Ann-Béatrice, pour laquelle j'ai identifié le thème *Éviter le surmenage*. Geneviève (chercheure): «Lorsque tu évites le surmenage, que fais-tu?», Ann-Béatrice: «Je m'organise bien».

### 3.3 Procédures d'analyse de données

#### 3.3.1 Première saisie phénoménologique<sup>32</sup>

Pour l'analyse des données, j'ai d'abord procédé à une première saisie phénoménologique, en notant dans mon cahier de recherches mes impressions, des images, mes réflexions. Elle a consisté en l'écoute de l'altérité, en tentant de me laisser «transformer, me laisser toucher» (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 143) par les témoignages des enseignantes-stagiaires. Je voulais par là tout d'abord «conceptualiser l'expérience et non pas systématiser [seulement] des idées» (p. 145).

Pour les entretiens d'explicitation, j'ai prévu un temps de battement entre chaque entretien pour noter à chaud mes impressions, avant d'accueillir une autre enseignante-

---

<sup>32</sup> Lorsque je parle de saisie phénoménologique, de résumé phénoménologique (p.65) et enfin, de vignettes phénoménologiques (p.92), c'est en faisant référence à la phénoménologie dans son sens large en recherche qualitative ou recherche post-positiviste, et non pas en tant que méthode s'appuyant sur des procédures précises telles que décrites par Deschamps (1993).

stagiaire ou de passer à autre chose. Ces informations n'ont toutefois pas été compilées en tant que données de recherche.

### 3.3.2 Analyse thématique

J'ai poursuivi mon effort d'extraction de sens du corpus, en suivant la méthode de l'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2012, p. 231-313). L'analyse thématique consiste à:

Procéder systématiquement au repérage, au regroupement, et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus. [...] A l'aide des thèmes, répondre petit à petit à la question générique-type: Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on» (p.231)?

Pour ce faire, j'ai utilisé un support papier, en inscrivant les thèmes sur des fiches et en suivant une démarche de thématisation continue. J'ai débuté le travail d'analyse au mois de mars 2014, avec la première partie du *corpus*, et l'ai terminé au mois de juin 2014, avec l'ensemble du *corpus*. J'ai suivi les deux fonctions de l'analyse thématique décrites par Paillé: 1. le travail de saisir de l'ensemble des thèmes du corpus, et 2. la construction du panorama d'ensemble.

Pour commencer mon travail d'étude thématique, j'ai d'abord relevé l'ensemble des thèmes du *corpus*, en procédant par une approche de relectures multiples, par étape de collecte (pré, intra et post-stage), puis pour l'ensemble des données. Le thème est défini par Paillé et Mucchielli (2012) comme «un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant les indications sur la teneur du propos» (p. 242). En gardant constamment à l'esprit ma problématique

et mes questions de recherche, je me suis employée à dégager les thèmes principaux du corpus, par itérations successives.

Dans un deuxième temps, j'ai tracé des parallèles, documenté des oppositions ou des divergences entre les thèmes, toujours par étape de collecte, puis pour l'ensemble du corpus. J'ai créé des fusions, des subdivisions, des regroupements, des hiérarchisations. Ce qui m'a mené vers un panorama des grandes tendances issues du *corpus*, que je présente sous forme de textes et de schémas (tableaux et figures).

Pour les entretiens d'explicitation en particulier, j'ai effectué l'analyse sur le matériel brut. J'ai décrypté les données en utilisant une méthode inspirée d'une discussion avec Maurice Legault (Québec, printemps 2014), d'un de ses articles (2011) et de ses grilles de travail, ainsi que des articles de Nadine Faingold (2011, 2002, 2001), tous deux membres du *Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX)* et spécialiste du travail avec les enseignants en formation. J'ai reconstruit chacun des moments présentés dans les entretiens d'explication, en supprimant mes relances. J'ai réécrit légèrement les propos de l'enseignante-stagiaire et j'ai replacé son discours dans un cadre temporel suivi. Un exemple de reconstitution de ces entretiens, celui d'Émilie, se trouve en Annexe I de mon mémoire. C'est sur ce matériel brut que l'analyse a été effectuée. J'ai rédigé ensuite une vignette de quelques pages pour chacune des sept enseignantes-stagiaires, prenant la forme d'un résumé phénoménologique. Les sept vignettes se trouvent au chapitre IV suivant.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je présente les résultats de l'analyse des données du projet de recherche. Je m'attarde aux trois étapes de la collecte de données (pré-stage, intra-stage et post-stage), en les regroupant en deux étapes logiques, qui s'arriment aux questions de recherche: la période pré-stage et le stage final de formation. J'effectue, enfin, une présentation récapitulative des résultats pour l'ensemble des données.

La première collecte de données, suite aux ateliers pré-stage, a surtout servi à préparer les enseignantes-stagiaires à leur observation du corps vécu et de la pratique enseignante en cours de stage. Ce sont principalement les deux dernières périodes de collecte de données, soit les groupes-focus et les entretiens d'explicitation sur les expériences en stage final de formation, qui permettent de répondre à ma question de recherche principale: Comment l'enseignante en formation initiale, en contexte de stage final, perçoit-elle les liens entre son corps vécu et sa pratique enseignante?

Mes résultats s'articulent autour du couple de la perception corps vécu/pratique enseignante, les situations de satisfaction ou de désensibilisation, ainsi que les opportunités de régulation de l'action. Ce dernier concept sera décrit plus en détails dans les deux chapitres suivants<sup>33</sup>. Mes résultats illustrent, en outre, le fonctionnement de la cohérence interne-externe chez l'enseignante-stagiaire.

---

<sup>33</sup> La *régulation de l'action* est le seul concept du chapitre IV qui n'a pas déjà été défini auparavant puisqu'il émane directement des résultats. Il n'a pas été pris en compte pour la problématique et le cadre conceptuel.

## 4.1 Ateliers d'exploration pré-stage

Au premier des trois moments de la collecte de données, la période pré-stage, les enseignantes-stagiaires ont participé à deux *ateliers d'exploration du corps en mouvement* à l'université. Elles ont ensuite répondu à la première sous-question de recherche: L'enseignante-stagiaire perçoit-elle ses *signaux-sensations* lors d'*ateliers d'exploration du corps en mouvement* pré-stage? Le cas échéant, lesquels et comment? Suite aux ateliers, les enseignantes-stagiaires ont rempli des grilles d'auto-appréciation. J'ai intégré deux exemples de grilles complétées à l'Annexe E.

### 4.1.1 Pôle positif des expériences vécues

Dans les grilles d'auto-appréciation, la majorité des réponses des enseignantes-stagiaires concernent des expériences positives vécues. Mon analyse de données a permis d'identifier quatre catégories principales d'expériences positives: 1. La détente, 2. La vitalité, 3. La présence/conscience, et 4. La relation à l'autre.

#### 1- Détente

La détente, en tant que le fait de se relâcher, est le pôle d'expérience auquel se rapportent le plus de mots et de commentaires dans les grilles d'auto-appréciation. C'est le mode repos, ralentissement, attention à soi, temps pour soi. Les enseignantes-stagiaires ont dit avoir davantage besoin de détente à ce moment de leur parcours.

#### 2- Vitalité

La vitalité, soit l'énergie qui se manifeste par l'activité, joue également un rôle important dans l'expérience positive des enseignantes-stagiaires. Elle correspond à la force, à l'expansion, au contact extérieur.

Presque toutes les enseignantes-stagiaires ont exploré ces deux pôles principaux d'expériences, soit la détente et la vitalité. Elles font de multiples références à ces deux types d'expériences, en parallèle, dans leurs grilles d'auto-appréciation, par exemple, voici ce qu'ont écrit deux enseignantes-stagiaires: «dans le moment présent (détente) et engagement (vitalité)», «relâcher (détente) et ouverture (vitalité)».

### 3- Présence/conscience

Cette troisième catégorie, la présence/conscience, intègre des mots et des expériences qui concernent une présence du corps de la personne ou une conscience d'elle-même. Les enseignantes-stagiaires ont alors fait une expérience plus intégrée de leur corps vécu, par exemple: «mon corps s'adapte, je prends conscience des parties de mon corps», ou de la manière dont elles entrent en contact avec elles-mêmes, par exemple: «centrée sur ce que je suis, centrée sur ce que je ressens». Les mots et les expressions sur la présence/conscience se retrouvent principalement dans les grilles d'auto-appréciation du deuxième atelier, ce qui témoigne probablement du parcours des enseignantes-stagiaires sur la période de quelques semaines entre les deux ateliers. Le type d'exercices proposés lors du deuxième atelier a également pu mener les enseignantes-stagiaires à explorer davantage leur corps vécu de présence/conscience.

### 4- Relation à l'autre

La quatrième catégorie concerne la relation à l'autre. Les enseignantes-stagiaires ont nommé les *signaux-sensations* qui apparaissent lorsqu'une ou plusieurs autres personnes sont concernées. La présence de ces *signaux-sensations* a été relevée lors des exercices proposant d'entrer en relation avec l'autre ou est simplement due à la présence de l'autre dans la salle. Puisque l'autre attire, stimule et dérange à la fois, la relation à l'autre est apparue tantôt comme positive (la rencontre), tantôt comme un frein à l'expression (voir les résultats du pôle négatif qui suit).

Le Tableau 4.1 présente les expériences positives vécues, relevées dans les grilles d'auto-appréciation. Les enseignantes-stagiaires ont complété les grilles avec des mots ou des groupes de mots. Je n'ai donc pas accès à des phrases entières décrivant leur expérience. Dans ce contexte, j'ai donc cité les mots, sans les accompagner des pseudonymes des enseignantes-stagiaires.

Tableau 4.1  
Expériences positives vécues

Catégories	Principaux mots utilisés
1- Détente	Vide, repos, calme, apaisement, paix, abandon, relaxer (du stress), lâcher-prise, me vider de mes émotions, flottement, mou, comme une enfant, m'endormir, confort, tête au repos, muscles relâchent/relâcher, me détacher de mes pensées qui occupent mon esprit, dans une bulle, perte de contrôle, dans le moment présent, dans le corps/tête au repos, légèreté, rassurée/soulagée, protection, calme libérateur
2- Vitalité	Énergie, plaisir, heureux, sourires/rires, euphorie, joie, excitation, engagement, jeunesse, ouverture, drôle, amusant, sensible au rythme, me sentir entraînée, défouler mon corps (me défouler), plénitude, force, pensées heureuses
3- Présence/conscience	Bonne posture, mon corps s'adapte, mouvements s'adaptent à mes sentiments, fluidité (corps/tête), liberté de mouvements, prendre conscience des parties de mon corps, (mieux) sentir mon corps, petit/grand/souple, plusieurs sensations, mes pieds collent au sol, <i>groundée</i> au sol, dans le moment présent, épanouissement, apprentissage, assurance, contrôle de moi, libération, présence, (prise de) conscience, centrée sur ce que je suis, centrée sur ce que je ressens, concentration, confiance en moi
4- Relation à l'autre	Respect de l'autre, contact avec l'autre, être vue par l'autre, reconnaissance, complicité, engagement (dans la relation), sentiment de symbiose

#### 4.1.2 Pôle négatif des expériences vécues

Toujours sur les grilles d'auto-appréciation des ateliers pré-stage, lorsque les enseignantes-stagiaires ont identifié des expériences négatives, j'ai dégagé cette fois deux catégories de réponses principales: 1. l'inconfort, dans la relation à soi, et 2. la gêne, face aux autres.

##### 1- Inconfort, dans la relation à soi

Les enseignantes-stagiaires ont expérimenté plusieurs difficultés associées à des inconforts dans leur corps, par exemple: «pas confortable, mon corps se sent engourdi». Dans certains cas, elles ont trouvé difficile d'accéder aux *signaux-sensations* émis par leur corps vécu: «je ne sens pas certaines parties de mon corps». Dans la plupart des cas, je dirais toutefois qu'elles ont simplement perçu des *signaux-sensations* d'inconfort.

##### 2- Gêne, face aux autres

La présence de l'autre, dans le pôle négatif de l'expérience, a été perçue comme un frein à l'expérience avec soi («Je ne veux pas que l'autre me voit; Je veux être dans ma bulle»). Dans les deux cas, avec soi ou face à l'autre, lorsque l'expérience devenait trop difficile, l'enseignante-stagiaire avait tendance à se couper de ses sensations, à ne pas ou plus bien ressentir son corps, ou à ressentir des signaux d'inconfort, par exemple une enseignante écrit: «difficile de ressentir mon corps, parce que je regarde les autres».

Voici, au Tableau 4.2 de la page suivante, la compilation des mots utilisés pour décrire l'expérience négative vécue:

Tableau 4.2  
Expériences négatives vécues

Catégories	Principaux mots utilisés
1- Inconfort, dans la relation à soi	Je me sens prisonnière dans mon corps, douleurs, tensions, résistances, crispations, fait mal, malaise, difficile, pas confortable, mon corps se sent perdu, étourdissements, engourdie, je ne sens pas certaines parties de mon corps, agacée, larmes, émotions fortes, cerveau pense trop, folie dans le cerveau, trop de questions/questionnements, difficile de me concentrer sur mon corps, esprit s'évade, craintes, défi, déstabilisée (le projet me/), inconnu, nervosité, peur
2- Gêné, face aux autres	Je ne veux pas que les autres me voient, me protéger du regard des autres, être seule, être dans ma bulle, je ne fais pas ce que j'ai envie de faire parce que les autres sont là, je me sens accusée, je veux copier les autres, faire et être comme les autres, difficile de ressentir mon corps parce que je regarde les autres, je sens la présence des autres (qui dérange)

#### 4.1.3 Perception des liens entre activités et expériences vécues

Tel que décrit au chapitre III, j'ai proposé 14 activités aux enseignantes-stagiaires, dans le cadre des *ateliers d'exploration du corps en mouvement*. Pour une vue d'ensemble détaillée des enseignements effectués et des apprentissages prévus, en passant par le vécu, je rappelle que l'Annexe C offre des tableaux détaillés du processus pédagogique conduit dans ces deux ateliers. Ces tableaux sont suivis des grilles aide-mémoire distribuées aux enseignantes-stagiaires, pour qu'elles puissent se rappeler les exercices, au besoin, lors de leur stage.

Afin de comprendre comment les enseignantes-stagiaires ont perçu les liens entre l'activité proposée et l'expérience vécue, j'ai identifié, lors de mon analyse de données, les principales catégories auxquelles chaque exercice se rapporte, en m'appuyant sur les quatre catégories positives émanant de l'analyse de données (détente, vitalité,

présence/conscience et relation). J'ai constaté que l'ensemble des exercices a permis une appropriation bien distribuée de ces différents types de vécu. Le pôle positif de l'expérience est activé par le biais de la proposition d'exercice. J'ai débuté chaque séance par des exercices de vitalité. Par le type d'activités proposées, le deuxième atelier est allé davantage que le premier dans la catégorie présence/conscience. Le pôle négatif de l'expérience vécue, quant à lui, a été déclenché sous forme de réaction de l'enseignante-stagiaire à une difficulté vécue ou pressentie.

#### 4.1.4 Contexte scolaire

Enfin, les enseignantes-stagiaires ont également été invitées à noter, sur les grilles d'auto-appréciation, des idées d'application possible en salle de classe des activités expérimentées lors des ateliers. Ces idées devaient concerner leur propre vécu, mais certaines enseignantes-stagiaires ont toutefois inscrits dans ces cases des idées d'activités à conduire avec leurs élèves, bien que cela ne soit pas l'objectif de ce projet de recherche.

Lors de la présentation des ateliers, pour chacun des exercices, j'ai partagé oralement, avec les enseignantes-stagiaires, des exemples d'application possible en salle de classe. Mon objectif était de leur faire comprendre ce que je recherchais comme expérience vécue dans le corps de l'enseignante-stagiaire, en bref, ce que représentait le corps vécu pour moi, en contexte d'enseignement. Cela participait donc à un objectif principal de contextualisation de l'expérience.

Ces commentaires sur la pratique enseignante ont joué un rôle déterminant dans l'expérience vécue et possiblement par la suite, dans l'apprentissage des enseignantes-stagiaires. Que ce soit moi, en plus, une professionnelle de leur champ d'action, qui les

leur ai présentés, en admettant honnêtement mon questionnement, dans un cadre connexe mais non directement relié au contexte de leur stage, a permis, de mon point de vue, de créer les bases d'une relation franche entre nous. Prenant appui sur l'expérience vécue, des conditions optimales pour l'apprentissage des enseignantes-stagiaires ont probablement pu être atteintes ainsi, celles qui devraient permettre l'*awareness*, tel que décrit par la psychologue américaine Anat Baniel (2012): «a source of freedom, that elevates the brain to a place of discovery and choice, rather than being reactive and on automatic pilot» (p.205).

Le Tableau 4.3 suivant présente une compilation de différents commentaires retrouvés dans les grilles d'auto-appréciation, tant en termes d'apprentissages effectués, que d'applications possibles, pour certaines activités sélectionnées uniquement, celles qui me sont apparues les plus fécondes et stimulantes en vue d'une application en contexte scolaire:

Tableau 4.3  
Corps vécu en contexte scolaire

Activité proposée	Expérience vécue ou apprentissages identifiés	Applications possibles en salle de classe
1- Marche avec qualités	Variation du tonus; confiance en l'autre	Variations du tonus pour ne pas être monotone; lorsque je me sens fatiguée; pour changer l'humeur; plus de déplacements dans la classe (enseignant/élèves); adapter ma démarche; apprendre à faire confiance à l'autre
2- Marche libre avec le regard	Utiliser le regard; dépasser la peur du regard de l'autre	Regard varié avec les élèves suivant les situations; voir l'élève comme un tout; saluer les élèves individuellement; apprendre aux élèves à voir/percevoir; art dramatique/improvisation
6- Orientation des pensées	Contrôle de mes pensées	Orientations des pensées avec les élèves; changer mes idées lorsque je suis en colère;

		faire de la place en moi pour les choses importantes
9- <i>Efforts</i> sur musique	Poids, Espace, Temps, Flux; Prise de conscience du rythme	Utiliser des musiques variées en salle de classe; varier la qualité de mes déplacements (mouvements directs/indirects, poids au sol); stimuler l'imagination des enfants
10- Duo en mouvement	Être avec l'autre; s'adapter au rythme de l'autre	Aider au développement de la relation à l'élève; faire confiance à l'autre; trouver des solutions avec les élèves difficiles; créer un climat sécuritaire dans la classe; apprendre à être mieux ensemble
14- Relaxation (différentes positions)	Détente (rappel)	Prendre conscience de mon aisance dans différentes positions (les élèves et moi); varier mon point de vue sur les situations; prendre le temps pour relaxer ou faire du yoga

#### 4.2 Stage d'enseignement

Une semaine après la fin de leur participation aux *ateliers d'exploration du corps en mouvement*, les enseignantes-stagiaires ont débuté leur stage final de formation dans leurs écoles respectives. Elles sont parties vers leurs salles de classe avec leurs expériences vécues sous forme de *signaux-sensations*, pouvant être réinvesties au moment jugé opportun. Ces expériences vécues étaient alors possiblement déjà devenues des apprentissages pour elles, ou elles étaient en voie de le devenir. Je rappelle que je leur ai également distribué des grilles aide-mémoire, pour leur rappeler les activités effectuées ensemble, au besoin.

Pour la deuxième partie de ma collecte de données, j'ai conduit trois groupes-focus avec 20 enseignantes-stagiaires<sup>34</sup>, ayant alors complété la moitié de leur stage d'enseignement, soit après cinq semaines de stage: Andréa, Amélie, Ann-Béatrice, Aurélie, Béatrice, Claudie, Émilie, Julie, Justine, Kim, Laurence, Lili, Léa, Léa D., Mali, Marlène, Maryse, Mélanie, Sarah et Tina. Les groupes-focus de l'intra-stage, ainsi que les entretiens d'explicitation de la section suivante, ont permis de répondre aux deux dernières sous-questions de recherche:

2a- L'enseignante-stagiaire perçoit-elle ses signaux-sensations en situation de pratique? Le cas échéant, lesquels et comment?

2b- Lorsque qu'elle identifie ses signaux-sensations, quels liens l'enseignante-stagiaire établit-elle avec sa pratique?

Le stage final d'enseignement de l'EPEP est le dernier moment de pratique et d'évaluation des compétences des enseignantes-stagiaires. Leur prestation dans le cadre de ce stage détermine leur compétence à enseigner. Si elles le réussissent, elles s'affranchissent du contexte de formation et d'évaluation qui a été le leur ces dernières années. L'université leur décerne un diplôme d'enseignante préscolaire et primaire; le *ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec*, un brevet d'enseignement, basé sur l'évaluation finale de l'université.

Dans ce contexte, les premiers échanges des groupes-focus ont essentiellement porté sur les difficultés associées au contexte du stage. Les informations partagées se sont avérées d'un ordre différent de celles qui, par la suite, ont porté sur le contexte

---

<sup>34</sup> Vingt des 26 enseignantes-stagiaires se sont présentées aux groupes-focus de l'intra-stage. Sept des 20 enseignantes-stagiaires ont poursuivi par la suite leur engagement dans la recherche, avec un entretien individuel post-stage. Je les nommerai dans la section suivante.

d'enseignement spécifique. Cela a justifié, pour moi, un traitement différent des données recueillies. En analysant le *verbatim* des trois groupes-focus, j'ai donc séparé les commentaires relevant du contexte général du stage, dans lequel les enseignantes-stagiaires étaient alors immergées, du contexte d'enseignement.

#### 4.2.1 Résultats liés au contexte du stage

Pour toutes les enseignantes-stagiaires, le contexte entourant le stage d'enseignement final portait une charge négative de stress, face à une pression de performance, dans un contexte d'observation et d'évaluation de leurs compétences (groupes-focus de l'intra-stage). En plus du stage intensif de dix semaines, qui s'est déroulé sur la session d'hiver-2014, elles devaient soumettre divers travaux écrits à leurs superviseuses à l'université, concevoir plusieurs plans détaillés de leurs leçons et les rendre pour évaluation, monter un portfolio de leurs apprentissages et réaliser quelques travaux de groupe. Sur ce contexte général fait de tensions entourant leur stage, les enseignantes-stagiaires ont dit, comme par exemple, Kim: «On vit beaucoup de fatigue. C'est difficile de trouver des moyens. On est peut-être rendus là à trouver des moyens, mais on n'a même pas le temps de trouver des moyens, donc on la vit la fatigue, c'est tout». Les enseignantes-stagiaires ont alors trouvé difficile de porter attention à leurs besoins:

Kim: Je suis en train d'expérimenter ce qu'il ne faut pas faire. Pour l'instant, c'est inévitable, parce qu'il y a trop de gens qui nous observent. C'est comme si c'était moi qui n'avais pas de bon sens de vouloir aller prendre de l'air. Comme si je ne suis pas assez impliquée, je n'apprécie pas assez mon métier, je n'ai pas la vocation. Éventuellement, j'espère reprendre le contrôle de mon horaire.

Ce contexte tendu a créé des situations d'inconfort dans leur corps vécu:

Aurélie: Je ne peux pas être naturelle, si je sens que j'ai tout le temps quelqu'un qui me regarde. Je réfléchis à ce que je fais, puis j'en oublie mon enseignement. Je m'attarde à des choses qui ne sont pas essentielles. Je déroge un peu de mon *enseignement naturel*.

Geneviève (chercheuse): Ton *enseignement naturel*?

Aurélie: Oui, [quand] c'est vraiment spontané.

Certaines enseignantes-stagiaires ont même expérimenté une *coupure* de la relation au corps vécu et/ou à l'environnement:

Kim: Ma maître-associée ajoute de l'info et à un moment donné, je ne l'écoute plus. Je me rends compte que mon corps fait une *coupure*. Volontairement, il se coupe de ce qui se passe autour. On dirait que je suis fière de moi de faire cette *coupure*-là. Peut-être que j'en ai besoin? Mon corps fait la *coupure* pour me protéger. C'est un signal qui dit que peut-être que j'en ai trop.

Voici, enfin, les mots utilisés en groupes-focus, sur le contexte général du stage:

Tableau 4.4  
Mots décrivant le contexte du stage à l'intra-stage

Contexte	Impact sur soi	Conséquences
Jugement, contrôle (sur moi), stress, performance (attentes de), travail, observation, évaluation, devoir me justifier, tensions, pression, contrôle de la classe	Fatigue, pas de temps, rigidité, fébrilité, augmentation de mon rythme, compulsion, pas naturel, attention portée à ce dont j'ai l'air à l'extérieur, <i>coupure</i> de moi, m'oublier, difficile de porter attention à mes besoins	Perte de contact avec mon entourage (dont les élèves), donne à l'autre (évaluateur) toute légitimité sur mon action

#### 4.2.2 Résultats liés au contexte d'enseignement

Bien que certains des commentaires de la section précédente aient déjà porté sur les *signaux-sensations* en situation d'enseignement, je m'attarde maintenant plus particulièrement aux *signaux-sensations* identifiés par les enseignantes-stagiaires dans le contexte spécifique de la pratique enseignante, en salle de classe. Dans la première partie de cette section (i), j'aborde le corps vécu. Je considère tout d'abord les *signaux-sensations* qui ont été perçus (A- Présence de signaux-sensations) ou les *signaux-sensations* qui n'ont pas été perçus (B- Absence de signaux-sensations) par les enseignantes-stagiaires. Dans la deuxième partie (ii), j'inclus la perception de la pratique enseignante par l'enseignante-stagiaire, combinée aux *signaux-sensations* de son corps vécu.

##### i. Corps vécu

###### A- Présence de signaux-sensations

Les enseignantes-stagiaires ont identifié plusieurs *signaux-sensations* en contexte d'enseignement. Dans les groupes-focus, les 20 enseignantes-stagiaires participantes ont dit avoir pris conscience de, par ordre d'importance: leur posture ou leur corps dans l'espace, leur voix, leur respiration et leur regard.

J'ai effectué une sélection des données reliées aux *signaux-sensations* dans les discussions des groupes-focus. Puisque je n'ai pas fait de séparation entre les signaux physiques, émotionnels ou cognitifs en cours d'expérience, considérant le corps comme l'expérience totale du soma, je ne l'ai pas faite non plus lors de l'analyse. De toute façon, plusieurs *signaux-sensations* se sont manifestés quasi au même moment.

Il n'aurait pas été aisé de les séparer. Contrairement aux *signaux-sensations* identifiés en période pré-stage, les signaux identifiés à l'intra-stage étaient à prédominance négative, probablement dû au fait que l'enseignante-stagiaire tentait de s'ajuster au contexte tendu décrit à la section précédente. Voici quelques exemples, sélectionnés parmi de nombreux autres, des *signaux-sensations* mentionnés par les enseignantes-stagiaires dans le cours de la discussion avec leurs collègues dans les groupes-focus:

Ann-Béatrice: J'ai une boule de feu qui part de l'intérieur et qui monte.

Justine: Je ne sens pas mon corps calmement, mais seulement la panique.

Lili: Je suis prisonnière de ma tête.

Les enseignantes-stagiaires ont perçu leurs *signaux-sensations*, dans deux contextes:

1- Elles bénéficiaient d'un moment de pause, où elles se retrouvaient seules, tel que partagé par Kim:

Des fois, sur l'heure du midi, on dirait que j'en ai jusque-là de mon avant-midi, alors je m'isole, je vais dans ma classe et c'est le moment que j'ai. Je prends mon temps pour respirer et faire de la visualisation et cela aide beaucoup, d'imaginer qu'il peut se passer quelque chose en dehors de l'école.

2- Elles souhaitaient régler un problème ou faire diminuer le stress entourant une situation. Quatre types de situations ont plus spécifiquement déclenché la prise en compte des *signaux-sensations*: un problème d'ordre relationnel, un événement imprévu ou un sentiment d'incompétence ou d'appréhension. J'ai relevé des exemples pour chacune de ces situations:

- a- l'enseignante-stagiaire a expérimenté des problèmes relationnels avec un ou des élèves.

Laurence: Cette élève qui joue avec des crayons sur son pupitre, je l'avertis et elle continue. Je lui ai dit deux fois et cela m'a déstabilisée dans mon enseignement. Tout le monde remarque, il y a quand même ce certain stress: *Qu'est-ce que je fais si jamais elle n'arrête pas?*

- b- l'enseignante-stagiaire a fait face à un événement soudain, non-prévu.

Julie: Je deviens mal à l'aise. Je me sens molle, j'ai envie de m'effondrer, de me cacher dans un petit coin. Je ne suis vraiment plus là. J'ai perdu tous mes moyens.

- c- l'enseignante-stagiaire a vécu un sentiment d'incompétence; son enseignement n'a pas fonctionné comme souhaité.

Maryse: Moi [elle montre le centre de son corps] cela leur importe peu dans le fond les élèves et quand c'est mon enseignante, cela a tout de suite l'effet escompté. J'ai de la misère à avoir le silence. Elle entre et le climat s'apaise.

- d- l'enseignante-stagiaire appréhendait une situation d'enseignement.

Mélanie: Quand je sais que cela s'en vient, je commence à être stressée déjà avant. Je me dis que cela va être compliqué, qu'avec eux, cela ne va pas marcher. Alors en même temps, je me dis qu'il ne faut pas que je réfléchisse comme cela, que cela va influencer ma manière d'être avec eux. Ils me fatiguent, ils parlent tellement, c'est comme si je perdais le fil de ce que je veux faire.

## B- Absence de signaux-sensations

Lorsque le stress devenait trop grand ou que les enseignantes-stagiaires recevaient trop de demandes à la fois, elles avaient plus de difficulté à percevoir leurs *signaux-sensations*. Certaines ont alors dit qu'elles ne sentaient plus leur corps et/ou qu'elles ne percevaient plus l'environnement. Elles ont dit être *coupées* de leur corps vécu. D'autres ont partagé qu'elles n'avaient jamais perçu leur corps en stage, parce qu'elles se sentaient tendues. Voici quelques exemples des moments de perception d'absence de *signaux-sensations* mentionnés dans les groupes-focus.

Laurence: Je n'étais pas à l'écoute. Je n'étais pas consciente de ce qui se passait. J'étais dans mes pensées. Quand il faut enchaîner, j'enchaîne et je ne prends pas le temps de réfléchir un peu. On s'oublie un peu quand on enseigne.

Lili: Je me suis rendue compte aussi, avec ce projet, que je n'ai pas conscience de mon corps quand j'enseigne. Je suis fatiguée, mais je ne ressens pas la fatigue dans la journée.

Tina: Lorsqu'il y a présence d'un observateur, mon corps devient rigide/fébrile et il n'y a pas/plus d'autres *signaux*. Mes pensées sont ailleurs, je ne suis pas présente avec moi-même et avec mes élèves. Cela va trop vite. J'y pense seulement après et je ne ressens rien.

Et enfin, voici deux exemples de *coupure* de l'environnement et des sensations:

Laurence: Je n'ai pas été à l'écoute de mon corps. J'avais les pensées ailleurs, restées sur l'intervention faite avec cette élève à la récréation. Je n'étais pas totalement avec mes élèves au retour.

Marlène: Mon corps marche et puis moi, rien. Je ne vois plus rien. Je ne suis pas capable de me concentrer, sur rien.

ii. Pratique enseignante

Après avoir vu, à la section 4.2.2-i précédente, quels étaient les *signaux-sensations* perçus par les enseignantes-stagiaires et dans quels contextes, je présente maintenant les impacts perçus des *signaux-sensations* sur la pratique enseignante. Au Tableau 4.5, toujours tirés du *verbatim* de l'intra-stage, voici quinze moments d'enseignement où dix enseignantes-stagiaires ont fait des liens directs entre la perception de leurs *signaux-sensations* et la perception de leur pratique enseignante. J'ai compilé des situations faites d'expériences vécues positivement ou négativement. Bien que les *signaux-sensations* identifiés à la section précédente aient été majoritairement perçus comme négatifs, lorsque les enseignantes-stagiaires ont relié ces *signaux-sensations* à leur pratique, des signaux positifs sont apparus, comme nous le verrons.

Tableau 4.5  
Liens corps vécu et pratique enseignante à l'intra-stage

Enseignante-stagiaire	Corps vécu	Action éducative	+/-
1- Aurélie.1	Me centrer sur ma respiration	Plus en confiance; Voix plus directe, plus sûre; Répercussions sur mon attitude physique; Je suis dans le moment présent; Je ne pense plus à ce qui va se passer après.	+
2- Aurélie.2	Mon attention est divisée en deux lieux (mes pensées et mon enseignement).	J'oublie des choses dans mon enseignement; J'oublie même les élèves.	-
3- Aurélie.3	Me replacer dans mon corps, être plus solide.	Dire des choses qui fonctionnent; Composer avec les imprévus plus facilement; C'est <i>l'enseignement naturel!</i>	+
4- Claudie	La boule de feu, je suis fâchée.	Élever la voix et être fâchée (je contrôle quand même, mais c'est vraiment pas agréable). Le feu est pas nécessairement contre les élèves, mais contre moi-même.	-

5- Émilie	a/ Fatiguée. Marche plus rapidement, stressée. Agitée. b/ Marche lentement, parle plus doucement.	a/ Élèves sont aussi agités. Gestion de classe s'en ressent. b/ Calme les élèves.	-  +
6- Justine	Je ne sens plus mon corps, mais la panique.	Être plus ferme et cela ne fonctionne pas avec l'enfant.	-
7- Kim.1	(Maitre-associée quitte) Le poids s'enlève, la tension dans mon estomac disparaît.	Je suis plus drôle avec les élèves, ma voix est mieux, je prends plus de place.	+
8- Kim.2	Je me concentre sur mes pensées.	Détente, plus d'aisance	+
9- Léa.1	J'ancre mes pieds au sol.	Force et énergie	+
10- Léa.2	Visualisation	Je me recentre sur mon enseignement, sur ma tâche présente.	+
11- Lili	J'ai fait du sport la veille, j'ai plus de vitalité, je me sens bien.	Je suis douce avec les élèves. Ils écoutent bien. Nous avons un rythme d'apprentissage. Cela ressemble à ce que je veux.	+
12- Mali	Je calme ma voix.	Les élèves sont plus attentifs, ils bougent moins et écoutent mieux.	+
13- Marlène	Je me concentre sur ne pas avoir l'air fatiguée.	Je n'arrive plus à formuler de directives claires; Je dois m'asseoir souvent; J'ai dû transmettre ma fatigue aux élèves, mais ils étaient comme cela (mime le peu de tonus) et je me suis dit: <i>oh je suis si plate.</i>	-
14- Sarrah.1	Je me calme à l'aide de ma respiration.	Sinon, cela aurait éclaté...	+
15- Sarrah.2	Me sentir perdue dans ma lecture et mon corps.	Les enfants se mettent à parler, ils le sentent.	-

Lors de l'identification de la perception de leur pratique, les enseignantes-stagiaires ont fait référence à leurs émotions, leurs gestes, leurs paroles/voix ou leurs pensées. Dans quelques situations relatées, l'enseignante-stagiaire est apparue plus centrée sur les élèves que sur elle-même. Lorsque les *signaux-sensations* étaient positifs, la perception de la pratique enseignante l'a été également. Lorsque les *signaux-sensations* étaient négatifs, la réaction de l'enseignante-stagiaire a souvent pris la forme d'une tension ou de fermeture interne, ce qui a coïncidé avec une tension sur la pratique enseignante. Voici l'exemple de Sarrah.2, présenté au Tableau 4.5:

J'ai essayé de circuler, mais je ne me suis pas sentie à l'aise parce que la classe est quand même grande. En circulant, je perdais mon texte et les enfants se mettaient à jaser entre eux. Cela perturbe les enfants.

Il est arrivé, enfin, que la perception des *signaux-sensations* et de la pratique enseignante à la fois ait mené l'enseignante-stagiaire vers une ou des actions/réactions pour dénouer la situation négative ou difficile. À ces moments, la prise en compte des *signaux-sensations* par l'enseignante-stagiaire lui a permis de mieux réguler son action. Lorsqu'elles ont tenté de réguler leur action, les enseignantes-stagiaires ont utilisé en priorité trois stratégies: ralentir, modifier leur action, ou exprimer leurs *signaux-sensations* ou leurs émotions à autrui.

1- Elles ont ralenti leur rythme d'enseignement ou pris le temps de réfléchir.

Laurence: S'il y a une situation où on se trouve fâchée contre un élève, on peut ne pas émettre la conséquence tout de suite et dire à l'élève: j'ai besoin de réfléchir, je vais te revenir là-dessus. Je dois me calmer, respirer, ne pas réagir sur l'impulsion ou y aller avec des conséquences plus ou moins réfléchies.

2- Elles ont modifié directement leur action, en changeant les modalités ou en portant attention à la situation d'une façon différente.

Amélie: Je me suis rendue compte que j'étais trop énergique et j'enflammais les élèves difficiles. Donc, j'apprends à me calmer, à y aller plus tranquillement.

3. Elles ont partagé leurs *signaux-sensations* ou leurs émotions avec autrui.

Auréli: Des fois, ils [les élèves] ne sont pas conscients de ce qu'ils nous font vivre et ils ne veulent pas nous faire vivre cela. Un garçon, en 6<sup>ème</sup> année, il me cherchait vraiment. A la récréation, je lui ai dit: *Moi, je me sens mal, cela me met tout à l'envers quand tu fais cela.* Il s'est mis à pleurer, parce qu'il ne s'attendait pas du tout. Il pensait que moi, cela ne me dérangeait pas, cela n'allait pas m'atteindre. Comme si moi, j'étais un robot. Cela a vraiment fonctionné avec lui, il a vraiment changé son attitude.

L'analyse de données fait également ressortir des cas de régulation de l'action lorsque la présence de l'autre, créant un stress, n'est tout à coup plus perçue comme menaçante ou que la personne se retire. Lors d'un groupe-focus, Kim a notamment dit, en se référant à ce que venait de mentionner Marlène, que quand l'enseignante-associée sortait de la classe, elle se sentait elle aussi plus libre et avait l'impression qu'un poids s'enlevait de ses épaules.

Enfin, les enseignantes-stagiaires ont été conscientes que leur capacité à se détendre, ainsi que leur vitalité, si dans une mesure acceptable, comme tout juste exprimé par Amélie, a influencé positivement leur enseignement lors de leur stage. Ces deux pôles d'expériences positives, relevés dans les grilles d'auto-appréciation pré-stage, ont eu un impact significatif sur leur pratique enseignante. Voici ce que les enseignantes-stagiaires ont dit tout d'abord sur la détente:

Kim: Plus tard, je veux vraiment cibler mon bien-être avant mon travail. Parce que de toute façon, si je veux faire un bon travail, j'ai besoin de me sentir bien.

Mali: J'ai une enseignante-associée pour qui c'est très important de décrocher le soir. Elle me dit: *Va chez toi et fais quelque chose dont tu as envie*. Je fais de la raquette avec ma mère tous les mardis, c'est important de décrocher.

Et enfin, la vitalité se veut aussi essentielle avec un groupe d'enfants:

Kim: Quand je m'entraîne, je me sens différente dans mon corps, ma posture en classe [...] les semaines où je ne me suis pas entraînée, je n'ai pas de tonus, je ne me sens pas bien, je me sens plus fatiguée, je ne mange pas bien, parce que j'essaie d'aller chercher encore plus d'énergie. La nourriture que je mange, c'est pire, cela m'endort. Cela fait vraiment une différence.

Lili: Si je vais faire du sport, je remarque que je suis plus consciente et [mon enseignement] passe plus par mon corps et en même temps, je donne plus aux élèves. Je ne suis pas prisonnière de ma tête. On dirait que j'ai plus de choses à donner à mes élèves que juste ma tête.

#### 4.2.3 Satisfaction, désensibilisation, régulation

Mon étude porte sur les liens perçus par l'enseignante-stagiaire entre son corps vécu et sa pratique enseignante. L'analyse de données fait ressortir plusieurs combinaisons possibles de liens perçus, dont quatre situations principales, que je décrirai aux pages suivantes. J'ai identifié, par ailleurs, deux conséquences possibles lorsque les liens corps vécu et pratique enseignante sont perçus, soit la satisfaction et la désensibilisation. Entre ces deux conséquences, l'enseignante-stagiaire a la possibilité de réguler son action. Pour une meilleure compréhension de ces données par le lecteur, la Figure 4.6, décrite puis illustrée aux pages suivantes, présente visuellement ces

situations et leurs conséquences. Voici tout d'abord les quatre situations au regard de la combinaison de perception:

1- Lorsque l'enseignante-stagiaire ne perçoit pas ses *signaux-sensations*, elle identifie, la plupart du temps, une *coupure* avec son corps, une *coupure* avec ses sensations, que je nomme désensibilisation<sup>35</sup>.

2- Lorsque les *signaux-sensations* sont identifiés, dans les conditions précises décrites précédemment, ils sont d'ordres prioritairement négatifs, mais parfois aussi positifs.

a- Lorsque les *signaux* sont négatifs et récurrents et que la perception s'arrête là, il y a à nouveau désensibilisation.

b- Lorsque les *signaux* sont négatifs, que l'enseignante-stagiaire perçoit sa pratique enseignante et qu'elle effectue une régulation<sup>36</sup> de son action, en tant qu'ajustement de son dispositif pédagogique, à l'aide de ses émotions, gestes, paroles ou pensées, elle vit de la satisfaction. Les *signaux* négatifs deviennent plutôt positifs.

c- Lorsque les *signaux* sont positifs, la pratique enseignante est généralement perçue positivement et, très souvent, l'enseignante-stagiaire vit de la satisfaction.

---

<sup>35</sup> Une première définition de la désensibilisation se trouve au chapitre II, à la fin de la section 2.3.1 sur les sensations (p.36). J'intègre ensuite plus loin, au chapitre V, une définition plus complète et une discussion sur la question (p.125).

<sup>36</sup> Les entretiens d'explication de la section suivante montrent plus en détails des exemples de régulation de l'action, à l'aide des *signaux-sensations*. Une définition plus élaborée de la régulation de l'action est ensuite donnée à la section 4.4.2 (p.113).

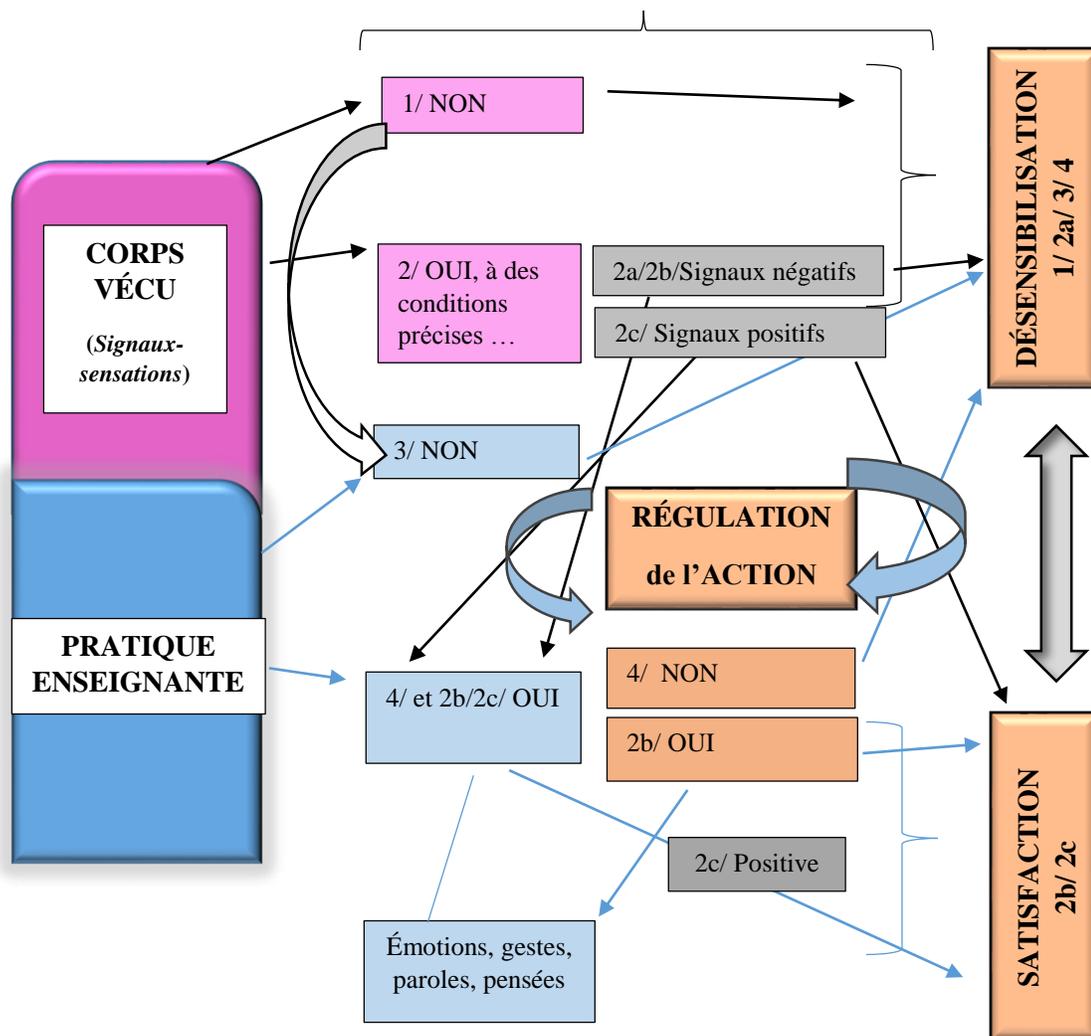
3- Lorsque l'enseignante-stagiaire ne perçoit pas sa pratique enseignante, il y a alors souvent à nouveau perception de la *coupure* avec le corps vécu, soit la désensibilisation. L'enseignante peut-elle *vraiment* percevoir sa pratique enseignante, si elle ne perçoit pas son corps vécu? Cette troisième combinaison est étroitement liée à la première.

4- Enfin, lorsque l'enseignante-stagiaire n'effectue pas de régulation adéquate lors de la perception de *signaux* négatifs du corps vécu, combinés à la perception de sa pratique enseignante, c'est un retour à la désensibilisation qui s'effectue, ou un maintien dans la boucle de régulation de l'action.

Deux conséquences principales sont attribuées à ces quatre situations: la satisfaction de l'enseignante-stagiaire, comme présente chez Lili: «Cela ressemble à ce que je veux (dans ma classe)» ou la désensibilisation de l'enseignante-stagiaire, comme lorsque Tina partage: «Mon corps devient rigide et il n'y a plus d'autres *signaux*». Satisfaction et désensibilisation comportent toutes deux avantages et désavantages pour l'enseignante-stagiaire, pouvant l'amener à rechercher l'autre variante, suivant les contextes. La régulation de l'action agit, enfin, comme facteur déterminant une possible orientation vers la satisfaction ou la désensibilisation.

Figure 4.6  
Corps vécu et pratique enseignante à l'intra-stage

Éléments observés      Perception de l'enseignante-stagiaire      Conséquences



#### 4.2.4 Conclusions des enseignantes à l'intra-stage

Enfin, à la fin des séances de groupes-focus, j'ai demandé aux enseignantes-stagiaires de tirer des conclusions sur leur expérience avec leurs *signaux-sensations* et leur pratique enseignante, au cours de la première moitié du stage final. De façon générale, les enseignantes-stagiaires se sont dites satisfaites de leur expérience avec le corps vécu, dans le cadre de la recherche. Elles ont vu beaucoup d'avantages à percevoir leurs *signaux-sensations*. Pour la majorité de ces étudiantes au baccalauréat, qui ont débuté leur cursus de 1<sup>er</sup> cycle universitaire il y quatre ans, le corps vécu et les *signaux-sensations* sont arrivés en surprise dans leur vie. J'ai été une des premières personnes à leur parler de l'existence de ces notions, ainsi que de leur pertinence éventuelle dans le cadre de leur pratique professionnelle. À l'intra-stage, plusieurs enseignantes-stagiaires étaient déjà convaincues que le travail sur leur corps vécu/corporéité pouvait être bénéfique pour elles. Voici les principaux commentaires recueillis à la fin des groupes-focus. Plusieurs d'entre eux concernent la gestion de classe, la gestion du stress et les dangers que représente l'épuisement professionnel.

Amélie: C'est prendre conscience de comment on ressent nos choses, et trouver des solutions pour mieux prévenir. Revenir sur toi-même et ce que tu sens quand tu enseignes, pour éviter les dépressions.

Ann-Béatrice: On travaille avec notre corps. C'est notre outil principal de travail. Je pense que cela serait important que tout le monde le fasse, ce travail, pour éviter le surmenage.

Auréli: Tenir compte des *signaux-sensations* aide pour la gestion du stress. Les *signaux-sensations* et les exercices devraient être enseignés dès le premier stage. Tout le monde devrait avoir l'occasion de le faire. On a aussi une capacité réflexive, en tout cas, moi, dans mon corps. Je n'ai pas besoin que quelqu'un vienne dans ma classe pour me dire ce qui s'est passé.

Béatrice: C'est évident, mais quand on ne sait pas [que cela existe] on ne peut pas en tenir compte. C'est fou qu'on se rende pas compte de ce qui se passe juste là et puis on est à côté. C'est trop proche. Avoir conscience de comment

on réagit à l'intérieur et garder cette expérience en arrière-fond, c'est un gros plus pour faire face à la pression et à la demande de performance.

Claudie: Les *signaux-sensations*, c'est juste qu'on y porte attention parce qu'on a été sensibilisés par vous, mais sinon avant j'y portais pas plus attention que cela et la petite chaleur de frustration elle était là plus qu'une fois et pas juste cette année. Faire de l'autoréflexion, se dire j'aurais dû réagir de telle façon au lieu de celle-là, je pense que cela fait partie de notre travail.

Kim: C'est se soucier de son bien-être, ce qu'on ne fait justement jamais en tant qu'enseignante. Donc c'est plus que cibler ses *signaux*, *Comment je me sens?*, c'est *Qu'est-ce que je vais faire pour me sentir mieux?* C'est important, surtout dans un contexte où on dit que plein d'enseignants décrochent. Peut-être que justement ils n'ont jamais tenu compte des *signaux*, peut-être qu'ils n'ont jamais voulu se sentir bien, parce qu'ils avaient trop de travail? Moi cela m'aide à prendre conscience qu'il faut que je le fasse.

Certaines étudiantes-stagiaires se sont par ailleurs questionnées sur l'absence de contenus, stratégies et accompagnement sur le corps vécu dans leur programme d'enseignement. Les commentaires qui suivent sont extraits de textes rédigés par des enseignantes-stagiaires, suite à une proposition faite par leurs superviseuses de stage d'approfondir la réflexion sur leur travail avec moi. Je n'ai toutefois pas tenu compte du contenu de ces textes, ailleurs dans le cadre de la recherche.

Ève: Puisque nos cours sont majoritairement centrés sur le contenu à enseigner et la didactique, je trouve qu'il est pertinent d'aborder ma façon d'être en classe, afin d'être plus attentive à ce qui se passe en-dedans de moi.

Julie: Si nous parlions du rôle de notre corps dans notre vie professionnelle et son impact sur l'enseignement, notre formation initiale au baccalauréat m'apparaîtrait déjà plus complète.

Marlène: Durant toute notre formation universitaire, nous avons eu à nous pencher sur les effets de notre pratique et sur nos interventions sur les élèves. Néanmoins, nous n'avons jamais concrètement parlé de ces effets sur notre personne.

### 4.3 Entretiens d'explicitation post-stage

La dernière partie de ma collecte de données a consisté en sept entretiens d'explicitation individuels, conduits une semaine après la fin du stage. Elle a permis de répondre à la dernière sous-question de recherche. L'analyse a consisté tout d'abord à identifier un thème principal par enseignante-stagiaire, émergeant des grilles d'auto-appréciation et des discussions de l'intra-stage.

Par la suite, j'ai classé les thèmes identifiés en trois catégories:

- 1- le soi (Marlène, Kim et Justine)
- 2- la pratique enseignante (Aurélie, Claudie et Émilie)
- 3- la recherche de solutions aux problèmes (Ann-Béatrice)

Puis, j'ai sélectionné les enseignantes-stagiaires pour l'explicitation, afin d'assurer la représentation des thèmes. Je suis alors passée des vingt enseignantes-stagiaires des groupes-focus à sept, pour les entretiens d'explicitation: Marlène, Kim, Justine, Aurélie, Claudie, Émilie et Ann-Béatrice. J'ai initié chaque entretien d'explicitation à partir du thème identifié pour l'enseignante-stagiaire. L'enseignante-stagiaire a laissé venir à elle, au moment de l'entretien, un moment particulier de son stage. Je lui ai suggéré, sans obligation, d'identifier un moment d'enseignement. Trois des sept enseignantes-stagiaires (Marlène, Émilie et Ann-Béatrice) se sont arrêtées sur un moment se déroulant dans le cadre scolaire, plutôt qu'un moment d'enseignement. Presque toutes les enseignantes-stagiaires ont choisi un moment positif ou avec des composantes positives, telle que la formulation positive du thème le suggère. Je présente les principaux résultats des entretiens d'explicitation dans les pages qui suivent. Ils prennent la forme de sept vignettes phénoménologiques, décrivant les

moments de stage choisis par les enseignantes-stagiaires. Au Tableau 4.7, je présente les sept enseignantes-stagiaires et les divers moments choisis pour l'explicitation:

Tableau 4.7  
Moments décrits en entretien d'explicitation

Enseignante-stagiaire	Thème proposé (1-le soi 2- la pratique enseignante 3- la recherche de solutions aux problèmes)	Moment de stage choisi (Moment d'enseignement (e) Moment se déroulant en cadre scolaire (cs))
1- Marlène	Mieux me connaître en tant que personne (1)	Histoire rose (Rencontre à la fin des classes avec un élève) (cs)
2- Kim	Assurer mon bien-être (1)	La laveuse (Art dramatique) /Enseignement en grand groupe (e)
3- Justine	Créer l'équilibre entre confiance et contrôle (1)	Chanson d'au revoir/ Présentation au groupe (e)
4- Aurélie	Assumer mon <i>enseignement naturel</i> (2)	Les nombres décimaux/ Enseignement de groupe et interaction avec un élève (e)
5- Claudie	Harmoniser ma relation avec les élèves (2)	Histoire jaune (Remise des étoiles) / Activité avec tout le groupe (e)
6- Émilie	Harmoniser ma relation avec un élève (2)	Le tableau (Élève qui aide)/ Relation individuelle avec une élève (cs)
7- Ann-Béatrice	Éviter le surmenage/Bien m'organiser (3)	Les livres des élèves (Épisode de planification)/ Relation à soi-même et avec une collègue (cs)

#### 4.3.1 Marlène, Histoire rose

Marlène décrit un bref moment où un garçon de sa classe de 2<sup>ème</sup> année, plutôt réservé et ne cherchant pas le contact, s'ouvre à elle pour la première fois. Il pose un geste affectueux à la sortie des classes, lorsqu'elle l'accompagne pour retrouver son frère. Le moment décrit est très positif pour elle et génère beaucoup d'émotions: «Je me sentais toute prise, je ne savais pas comment réagir, mais en même temps, j'étais tellement heureuse». Marlène vit trois moments importants lors de cette rencontre. Les couleurs bleue, rose et blanche, associées aux trois différents moments, proviennent d'une question que j'ai posée, qui va comme suit: «Vois-tu des images, des couleurs, des textures, as-tu des pensées qui viennent à ce moment-là?»<sup>37</sup>

Il y a tout d'abord un moment rose, qui se positionne au niveau du torse, de la poitrine («pour le réconfort, cela fait du bien») et qu'elle associe au moment d'anticipation lorsqu'elle voit l'élève s'approcher d'elle. Elle dit alors penser au «bien des autres».

Le rose touche mon plexus, cela reste là et ne sort pas de moi.

Quand j'en parle à quelqu'un, cela touche le plexus et remonte vers le haut et je peux pleurer.

Puis, elle décrit un moment bleu intense, qui correspond au contact physique de l'élève envers elle. Elle a du mal à localiser ce moment dans son corps. Elle dit alors penser que «son élève est bien et qu'elle a réussi».

Il recule, il me touche la main, au revoir. Il hésite, moi aussi qui ne sais pas comment trop réagir parce que c'est la première fois qu'il y a un contact

---

<sup>37</sup> Voir Annexe E pour plus de détails sur la technique de l'entretien d'explicitation et les questions spécifiques posées.

physique entre cet élève et moi. Là, il me prend et j'aurais le goût de le prendre et en même temps, je ne veux pas trop entrer dans sa bulle pour ne pas trop l'effrayer dans ce geste qui est tellement spontané et là, il est parti.

Puis, tout de suite s'installe un moment blanc, plutôt négatif, qui prend la forme de: «Qu'est-ce que je vais faire avec cela? Le blanc est vapoureux et il monte dans ma tête, jusqu'ici (aux tempes, elle appuie). Je n'ai pas su quoi faire sur le moment». Elle dit alors devoir «se raisonner»:

J'essaie de trouver tout de suite des solutions. Je fais des plans, des scénarios. *Si je fais cela, est-ce que cela va marcher?* Je l'entends répondre. Je me sens tout le temps mal. C'est quelque chose que j'aurais dû faire, mais que je n'ai pas fait. J'ai échoué. J'ai deux-trois scénarios [du moment] dans ma tête. Dans la vraie vie, il y a mille trucs dans ma tête, mais à ce moment, il n'y en a pas beaucoup.

Enfin, Marlène décrit le moment de son retour à la maison, qui lui permet d'évacuer son jugement sur son action et de retrouver la qualité du moment «rose» en particulier, le premier moment positif. «Une fois que je m'éloigne de l'école, là je me sens mieux. Plus je marche, plus cela arrive à redescendre. Je ressens les mêmes sensations et les couleurs». Marlène tire la conclusion suivante sur son moment d'explicitation:

En venant vers moi, il m'a prouvé [l'élève] que je pouvais changer quelque chose. Il m'a prouvé que ce que je faisais au quotidien avec eux, cela pouvait les amener à changer un peu, à s'ouvrir. C'est vraiment important pour moi, c'est une chance! C'est ce qui fait que je veux être enseignante.

#### 4.3.2 Kim, La laveuse

Kim décrit une situation d'enseignement, incluant des moments d'évaluation et de retours vers les élèves, où elle s'est sentie particulièrement compétente. Elle enseigne un cours d'art dramatique à sa classe de 6<sup>ème</sup> année. Les élèves pratiquent pour une présentation en mini-groupes; puis viennent présenter leurs scènes devant le classe, moments que Kim évalue. Kim ne décrit pas son corps vécu de façon très fluide dans l'entretien d'explicitation. Elle répète qu'elle se sent bien, en utilisant plusieurs synonymes, mais d'abord et presque toujours en relation avec ce qu'elle observe chez ses élèves. Elle dévie la plupart des questions qui tentent de l'amener à verbaliser ses *signaux-sensations*. Il est difficile, par le fait même, de garder Kim dans son moment d'évocation. Elle commente son action fréquemment.

Je les écoute et je circule et je les vois qui ne font que pratiquer. Des fois, je dois les ramener à l'ordre, mais là non, vraiment ils sont concentrés sur la tâche. Même entre eux, ils se donnent des conseils, ils se posent des questions. *Est-ce que je devrais faire ce personnage comme cela ou comme cela?* Je sens une bonne participation et cela m'aide à me sentir bien.

Kim est la seule des sept enseignantes-stagiaires qui dit que c'est plus facile d'oublier son corps, dans le moment de compétence. Pour elle, le corps vécu est synonyme de stress et de messages négatifs. Elle dit:

En fait, c'est plus facile de l'oublier [le corps] probablement dans le sens où tu sais quand on est stressée, on a des maux de tête et de ventre, cela je l'ai vécu beaucoup au début du stage, mais là je me sentais bien. J'ai circulé toute la période dans la classe sans, avec moins de fatigue, autant physique que mentale. Parce que souvent dans l'action, à un moment donné, cela devient lourd et je manque de patience. Là j'ai senti que justement, non, j'avais de la facilité à utiliser l'espace, je n'ai pas dû m'asseoir. Physiquement, je suis bien.

En parallèle, le moment choisi pour l'explicitation par Kim a été filmé pour les besoins de sa formation. Elle décrit également, en dehors du moment d'explicitation, le visionnement de la vidéo faite sur cette période de classe et les sentiments contradictoires qu'elle a alors sur elle-même.

Ce que j'ai trouvé difficile à regarder, c'est ma posture qui avait complètement ce n'est pas la même que j'avais avant de commencer mon stage, donc cela c'est l'aspect plus physique. Normalement, je suis habituée à faire plus d'entraînement. Je vais me tenir plus droite, avoir le dos plus ferme. Je suis plus courbée vers l'avant. Normalement, mes épaules sont plus droites. Peut-être aussi la voix, ma voix devient fatiguée.

Pour revenir au film, quand je me suis vue, je sentais ma fatigue en me voyant. J'étais cernée.

L'explicitation du moment, lui, ne donne pas du tout la même impression:

Je ne voyais pas mes cernes et je ne les sentais pas. Quand c'est de bons moments, j'oublie cela. Sur le moment, je ne l'ai pas senti, je ne me sentais pas fatiguée. Dans ma tête, je me sentais bien. Je me sentais grande. Je me sentais dans l'action, active.

Kim conclut son entretien en partageant sa découverte d'un intérêt nouveau pour l'art dramatique:

Je vois un plaisir fou chez les élèves (en art dramatique), ils se laissent aller et ils ne sont pas assis. Pour eux comme pour moi, cela fait du bien.

### 4.3.3 Justine, Chanson d'au revoir

Justine a préparé une chanson pour dire au revoir à son groupe de 1<sup>ère</sup> année. Elle leur présente cette chanson, accompagnée de sa guitare, lors de la dernière journée de son stage. C'est un défi pour elle, car elle performe très rarement en public. Bien qu'elle prenne plaisir à chanter et jouer de la guitare, elle dit avoir peu confiance en ses compétences musicales. Justine identifie des composantes de contrôle et de laisser-aller dans son moment en musique, qui sont pour elle complémentaires et essentielles et créent son authenticité devant la classe.

Justine décrit les moments de contrôle et de laisser-aller qu'elle vit simultanément en partageant sa chanson avec les élèves. Le moment de contrôle, qui se situe, pour elle, dans le haut du corps, dans les bras et la tête (cerveau), arrive vers la fin de la chanson, dans le refrain. Elle identifie alors les choses qui se passent dans sa tête, entend les mots prononcés et voit les coups de pics précis qu'elle fait sur sa guitare. Puis, il y a le moment de laisser-aller, qui est représenté par les jambes qui commencent à trembler et la voix qui sort.

Lorsqu'elle parle de ce moment de rencontre entre contrôle et laisser-aller, Justine choisit le mot *authentique*. C'est sa voix qu'elle qualifie d'authentique. Elle identifie sa voix dans son abdomen. Elle sent sa voix partir de son abdomen, sortir de sa bouche et se rendre jusqu'aux élèves. Lorsque je lui pose la question des images/couleurs/textures, elle dit percevoir sa voix comme «plus grave qu'aigüe» et «d'un brun rugueux» («Quelque chose de l'intérieur, de naturel»), puis «lisse».

Elle identifie aussi un moment important d'émotion, qu'elle a su garder à l'intérieur d'elle. Elle nomme ce moment une «presque perte de contrôle». C'est un moment

névralgique pour elle, qui lui donne confiance en ses capacités. Voici ce qu'elle en dit plus précisément:

Au début, il y a de l'émotion au sens où c'est de la nervosité. Un peu comme une boule qui monte. Et là, je fais, *Ah non!* Je prends une respiration sans prendre une respiration et puis j'ai comme continué. Je me souviens m'être dit: *Non, Justine, tu ne peux pas pleurer, il faut que tu finisses. Ce n'est pas le temps, tu ne pleures pas.* C'est la boule d'émotions que j'ai sentie descendre et là j'ai fait. *Elle est redescendue, OK, je peux continuer.*

Je regardais beaucoup ma feuille et je levais des fois la tête, et je balayais et je voyais les élèves. C'est là justement que l'émotion montait le plus.

Justine parle de la *coupure* qu'elle effectue avec son corps pour contrôler son émotion. Elle identifie une *coupure* fine avec son émotion, qui laisse toutefois la perception des sensations intactes:

Pour remettre la boule, je me coupe de mon corps un peu. Quelques instants, pour que la boule redescende et là, j'ai pu reconnecter. Je *me coupe* de l'émotion plus que de la sensation, je dirais. Je me suis coupée de l'émotion pour la redescendre. Mais je sentais encore la boule, ce n'est pas mes sensations, elles étaient présentes.

Justine termine son entretien en précisant combien le partage de ses émotions est important pour elle. Savoir mieux maîtriser ses émotions devant sa classe lui apporte de la satisfaction.

Je trouve toujours cela important de dire aux élèves ce qu'on ressent. C'est aussi important qu'ils sachent qu'on tient à eux. Qu'ils voient que nous faisons des efforts pour eux.

#### 4.3.4 Aurélie, Les nombres décimaux

Aurélie enseigne les nombres décimaux à sa classe de 4<sup>ème</sup> année, un groupe composé d'élèves performants qui aiment comprendre rapidement. La notion est nouvelle et difficile pour les élèves. Aurélie se décrit comme une professionnelle qui enseigne plus «par mes émotions que par ma tête. Ma tête, je l'oublie quand tout va bien». Elle dit atteindre facilement ce qu'elle appelle son *enseignement naturel*, lorsqu'elle est «dans le moment présent et ne pense à rien d'autre».

Je me suis permise de développer un peu plus que les autres la vignette sur la situation d'Aurélie, car je considère qu'elle illustre de façon complète le cycle décrit pour l'intrastage, à la Figure 4.6, sous le point 2b soit: moment d'enseignement, moment de tension (*signaux-sensations* négatifs) et moment de régulation, débouchant sur de la satisfaction pour l'enseignante-stagiaire. Aurélie décrit par ailleurs ses *signaux-sensations* d'une manière très fine et imagée.

Aurélie divise son moment en trois périodes distinctes, représentatives de trois états. Elle explicite tout d'abord la première partie de la période d'enseignement des nombres décimaux décrite (10 minutes sur 25), où elle se sent pleinement confiante et l'enseignement fonctionne bien. Elle précise que son moment positif débute avant même que la période ne commence, le matin lors de son arrivée à l'école. Voici une partie de la description de son corps vécu:

[Je suis] en paix avec mon enseignement et ma pratique. Sereine, c'est plus ici, la paix. Et l'énergie, ce sont mes jambes (rires) et solide, ce sont mes jambes aussi, partout par là. Au sternum, je suis sereine, et au niveau de l'abdomen, je suis épanouie et les jambes sont énergiques et donnent de la solidité. C'est comme un engouement qui commence par l'épanouie (abdomen). Je dirais que la sérénité vient. Et l'énergie est un facteur qui influence l'épanouissement, il

peut être là ou pas là, cela dépend des journées. Quand l'énergie est là, l'épanouissement est encore plus grand. L'énergie influence l'épanouissement, mais l'épanouissement est toujours là. Il y a un liquide bleu qui circule, cela tourne comme cela (elle fait le geste) je pense / dans le sens anti-horaire. Je suis *groundée*. Le liquide me donne de la vitalité (elle bouge beaucoup).

Ainsi que de la relation créée avec les élèves:

Le liquide, c'est comme la façon de créer le contact, d'ouvrir la porte. Je vois de l'eau, un égout, un tuyau d'égout (rires). Les tuyaux se connectent avec les élèves. Les élèves sont captivés. Je vois leurs yeux, ils sont contents.

Elle parle ensuite du moment de rupture, où certains élèves commencent à «ne pas comprendre» la notion enseignée. Des changements se produisent alors dans sa dynamique interne-externe, qu'elle appelle son *système d'alarme*. Voici sa description du déclencheur du système d'alarme:

J'essaie d'expliquer et cela ne fonctionne pas. Les élèves disent: *Non, mais là je ne comprends pas. Je ne comprends pas* (voix rapide). Et la voix et là, il y en a un autre qui dit *Moi, non plus je ne comprends pas, Moi non plus*.

Puis du système d'alarme lui-même:

Il y a de grosses vagues. Une alarme. C'est comme cela dans mon corps: boum-boum-boum. Il n'y a plus de circulation. Pas de plaisir. La sérénité ne va plus. Les valves se ferment, une fois, deux fois, trois fois. Et là, cela vient me bousiller ici et là, mon énergie essaie de combler ce manque-là. Et la tête commence à tourner, c'est mon deuxième mécanisme. Elle tourne à plein régime: *Qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce que je fais?* Je pense que je n'ai pas bien enseigné. Je me culpabilise. Puis je me dis *qu'est-ce que je pourrais faire pour essayer de leur faire comprendre?* Puis là, je suis vraiment dans mes connaissances, il faut que je sois compétente. Je ne me sens pas bien.

Elle poursuit en décrivant la solution trouvée à l'angoisse vécue par un des élèves qui ne comprenait pas la notion enseignée et les effets de soulagement sur son propre système de fonctionnement:

J'ai ouvert la valve pareille et je leur ai dit: *Faites-moi confiance, je sais où je m'en vais, je sais où je vous amène. Lâchez-prise.* J'ai dit à un petit garçon: *Je sais où je t'amène, arrête de te questionner. Je vais t'amener à bon port.* Mais mon stage était déjà avancé, on avait une relation. Il a décidé d'ouvrir la valve. Puis, il a compris.

Son système d'alarme demeure toutefois encore sous alerte pendant un moment:

Le système d'urgence, quand il ouvre, cela prend du temps à fermer. Mon système d'urgence est toujours là, moi dans ma tête je vois des petits marins qui sont prêts (rires). On va partout, combler les trous dans la coque. Ils essaient de trouver un moyen de régler cela.

Aurélié partage qu'elle ne soupçonnait pas la présence de tout ce système en elle, avant d'en avoir fait l'explicitation. Sur cette expérience, elle conclut:

Je pense que je suis à la bonne place [dans l'enseignement]. Je viens de me rendre compte. Ce n'est pas un métier rationnel, même si ce sont des connaissances que l'on transfère. Ce n'est pas l'essentiel pour moi. C'est cette beauté-là que j'aime. Je ne peux pas vivre sans mon système [*d'enseignement naturel*]. S'il n'existe pas, je ne suis pas là. C'est ma priorité. Si je n'avais pas cela, je ne pourrais pas être épanouie et heureuse, je ne serais pas moi. Je ne serais pas vivante, c'est ce qui m'anime, avec mon cœur au centre. Tout est dépendant de cela.

#### 4.3.5 Claudie, Histoire jaune

Claudie a mis sur pied, dans sa classe de 5<sup>ème</sup> année, un système de remise d'étoiles à la fin de chaque journée, dont elle est fière. Chaque jour, elle récompense trois élèves qui ont fait des efforts particuliers, avant que la cloche de la fin des classes sonne. Elle fait par ailleurs maints efforts pour instaurer et maintenir une dynamique de groupe positive dans sa classe.

Dans son groupe, une petite fille atteinte d'autisme a du mal à suivre le rythme des autres élèves. Ce jour-là, la jeune fille réussit à terminer son plan de travail. Claudie lui remet la première étoile de la journée. Pour Claudie, ce moment est entièrement positif, elle le nomme *THE (ze) moment* de son stage. C'est un pur moment de bonheur, qu'elle associe à la couleur jaune. Sa description colorée de son corps vécu dans ce moment de bonheur est assez éloquente:

C'est dans l'œsophage. C'est comme un tremblement de mains, mais en dedans. Mais ce n'est pas du feu comme quand t'es fâchée. Ce n'est pas comme cela va sortir et cracher partout. C'est plaisant. C'est comme quand tu te blesses, la première réaction que tu as, c'est de te frotter pour ne plus avoir mal. C'était comme cela et j'étais bien. C'est un peu bizarre, je sais, mais c'est comme cela. C'est relaxant, parce qu'après un moment d'euphorie, veux-veux pas, t'es bien.

La sensation va de la poitrine, jusqu'à ici plus bas. Une vibration de bonheur. Le bonheur, je le vois jaune, comme le soleil. Et ouateux. Comme si tu te couchais dans ta couette ou ton lit. C'est une couette à l'intérieur, doux et duveteux. Je me sens moi-même dans ce temps-là!

Claudie identifie le début du moment jaune déjà lorsqu'elle anticipe qu'elle remettra l'étoile à son élève. Lorsqu'elle remet l'étoile et qu'elle comprend que l'élève est contente («On voit que c'est pas mal dans ses yeux. Elle a pris conscience et elle était

vraiment là, présente, parce que pour vrai, elle est tout le temps un peu perdue»).), c'est l'apogée du moment de grâce, qui demeure avec elle un peu encore après que les élèves aient quitté la classe. Claudie identifie, par ailleurs, chez ses élèves en tant que groupe une fierté pour l'élève qui reçoit l'étoile, qu'elle décrit ainsi:

De la fierté dans la classe. C'est un beau groupe uni. Les applaudissements étaient ... géniaux! Parce que c'était la réussite d'ensemble. Tout le monde est content pour elle. Je balaie la classe du regard un peu partout pour voir tous les visages qui pourraient être contents. Les sourires ... lui, dans le fond, il ne sourirait jamais pour elle, mais là, il le fait.

Les sensations et les émotions que Claudie ressent lors de ce moment d'enseignement, lui permettent d'entrer en contact avec ce qu'elle qualifie d'essentiel dans sa pratique soit, en ses mots:

C'est la meilleure chose. Je ne pourrai jamais enlever cela de comment j'enseigne, Cela fait vraiment partie de moi maintenant. Je veux dégager cela, je suis heureuse. Cela illumine autour de moi, je dois dégager de la chaleur humaine ou quelque chose comme cela.

#### 4.3.6 Émilie, Le tableau

Émilie est sensible à la relation personnalisée qu'elle développe avec chacun de ses élèves. Elle choisit de parler d'un moment de partage avec une élève, qui s'est déroulé en dehors du contexte d'enseignement, lorsque la jeune fille est venue spontanément lui offrir de l'aide pour accrocher des travaux au mur. Pour Émilie, ce moment possède une signification forte, surtout lorsqu'elle se rend compte qu'elle est fière de son élève qui a offert son aide, comme si elle était fière d'elle-même. C'est la combinaison de ce double niveau de fierté qui rend son moment spécial.

Voici la première description qu'elle fait du moment: «Elle-même, elle est venue, sans que je lui demande de l'aide parce que cela lui faisait plaisir de m'aider. Je me suis dit à quelque part peut-être que j'avais un bon lien avec elle, sans que j'aie eu l'occasion de lui parler seule à seule». Puis, un peu plus tard, elle ajoute: «Je suis restée accrochée à ce moment-là. Je me suis dit, cette enfant-là, c'est une enfant serviable, et je ne m'en étais pas rendu compte. Puis après, j'essayais de remarquer ces moments et en fait, elle aide facilement les autres».

Le moment *chaud* d'Émilie, correspondant à la description de son corps vécu («un petit *chaud* dans la poitrine, qui ressemble au *chaud* que j'ai quand je suis fière de moi», «mais cela ne peut pas être le même, parce que je ne suis pas fière de moi. Je ne lui ai pas enseigné à être aimable»), débute quand l'enfant «prend l'initiative de m'aider et qu'elle monte sur la chaise, pas quand elle me demande de m'aider».

Quand elle est montée, parce qu'il y a tellement d'enfants qui demandent: *Est-ce que je peux vous aider? Est-ce que je peux vous aider? Est-ce que je peux faire cela?* Il faut que tu leur dises oui, que tu leur expliques comment faire. Ils veulent aider mais ne savent pas trop comment. Elle, elle savait comment aider. C'était clair pour elle. Je voyais qu'elle était autonome là-dedans. J'ai une plus

grande appréciation pour elle à ce moment-là. Elle a une plus grande place dans mon cœur.

Émilie définit son corps vécu encore un peu plus, en disant: «Je ressens presque toujours ce que les autres ressentent. Je peux pleurer facilement pour quelqu'un. Je ne peux pas dire que je ressens exactement son émotion, mais je ne sentirais pas cela, si elle n'était pas contente». Dans le moment d'explicitation, Émilie comprend que cette double fierté est importante pour elle: fierté pour l'élève et fierté pour elle-même de signifier quelque chose pour cette élève, à la fois. La chaleur de son corps vécu l'aiguille, afin de mieux mesurer son impact en tant qu'enseignante:

J'ai beaucoup de difficultés à voir le positif dans ce que je fais. Je sais que j'enseigne bien. On me dit souvent: *l'impact que tu as sur les élèves, tu es motivante*. Mais cela je ne le vois pas. C'est à travers les actions des élèves que je me rends compte. Remarquer chez des élèves des passions ou des forces que je ne connais pas, cela me fait toujours quelque chose.

Émilie conclut, sur son thème d'entretien:

Pour développer la relation personnalisée avec l'élève ... il faut qu'il y ait une action de l'élève, Il ne faut pas qu'il soit juste passif. [...] Je pense que c'est important de prendre le temps lorsqu'on parle à nos élèves, en faisant attention à eux. Cela aide à créer le lien.

Puis, sur l'expérience avec le corps vécu, en entretien d'explicitation:

Ce vécu corporel de fierté, c'est mon but! J'enseigne pour que les élèves trouvent leurs passions, puis prennent plaisir à apprendre et aient le goût d'aller chercher plus loin.

#### 4.3.7 Ann-Béatrice, Les livres des élèves

Puisque le thème identifié par Ann-Béatrice, *Éviter le surmenage*, est à connotation négative, je lui ai tout d'abord proposé d'en identifier un équivalent positif. Lorsque je lui ai demandé ce que le surmenage voulait dire pour elle, elle a répondu «l'épuisement, trop de tâches à la fois et une incapacité à tout faire bien». Elle souhaite éviter ce surmenage à tout prix. Pour elle, voici ce que signifie *éviter le surmenage*:

Geneviève (chercheure): Quand tu évites le surmenage, qu'est-ce que tu fais?  
 Ann-Béatrice: La manière d'être plus positive, c'est d'organiser ma journée, mon quotidien, même à plus long terme, c'est peut-être cela qui va m'éviter un surmenage quotidien. Donc, d'organiser mon temps. D'être organisée pas juste dans le temps, mais aussi matériellement, physiquement, je pense, et cela va me permettre de prévenir.

J'ai donc proposé à Ann-Béatrice de débiter l'entretien d'explicitation avec le thème *Être bien organisée*. Contrairement aux autres enseignantes-stagiaires, elle n'a pas choisi un moment d'enseignement en classe pour son explicitation, mais un moment de partage avec une autre enseignante sur la planification de leçons pour la semaine qui vient. Elle se sent insécure avec ses tâches de planification et demande l'aide d'une collègue plus expérimentée. Ann-Béatrice est également la seule des sept enseignantes-stagiaires qui, croyant choisir un moment positif, a découvert que son moment était plutôt négatif, avec toutefois une pointe de soulagement positif au milieu.

Dans son moment, elle se décrit comme étant dans *le néant* (1), puis vit un *soulagement* (2) lorsque l'autre enseignante lui indique la piste à suivre pour résoudre son problème de planification. «Elle regarde les manuels d'enseignement. Puis, elle dit, attends un peu, on va regarder où sont les élèves. Puis, à ce moment-là, quand elle dit cela, je fais: *Oui!*». Puis, tout de suite (elle dit «simultanément»), c'est le *jugement sur elle-même*

qui revient (3), qui l'empêche de vivre plus longtemps les effets positifs du soulagement. En termes de corps vécu, Ann-Béatrice identifie une «boule dans la tête» la fin de semaine précédant l'événement de planification. Voici comment elle décrit son corps vécu lors des trois différents moments:

1- le néant. Au moment d'aller voir l'enseignante, je n'étais pas si mal que cela, parce que je savais que j'allais vers la solution. Mais je dirais qu'après ma journée de classe, le moment où les enfants sont partis, j'ai fait *ouf!* sur ma chaise. Il faut que je trouve le moyen de m'organiser, de savoir où je vais, de planifier. C'est un stress.

2- le soulagement. Là, je ne sens plus (le stress/la boule). Quand je trouve la solution. Là, j'ai l'impression que c'est parti comme cela, comme de l'eau, j'étais une passoire et *fiiii*. C'est parti comme de l'eau et je n'en avais plus. Je me sens légère. C'est ici que je l'ai senti (elle montre, la gorge) comme si cela avait ouvert. J'ai plus senti de l'air. Ce n'est pas de l'eau, je ne le ressens pas comme cela. La boule, je ne sais pas comment elle est partie, je ne le sens pas, mais je n'ai plus cette pression-là, le soulagement est arrivé.

3- le jugement. Il y a une pensée dans ma tête qui dit: *Tu aurais pu y penser*. Je ressens que mon corps est tout petit. L'autre enseignante est plus grande.

Ann-Béatrice a du mal à identifier ses *signaux-sensations*. Elle doute de ce qu'elle identifie en explicitation, elle commente ce qu'elle dit, par exemple: «Comment je me sentais? Bonne question. Je ne sais pas. Attends», «Cela ne me vient pas», «Je ne l'ai pas vraiment ressenti, c'est ma tête qui parlait». Elle conclut:

C'est l'enfant en moi, l'innocente petite fille qui ne savait pas quoi faire et avait besoin d'un guide, qui avait besoin d'une maman pour lui dire quoi faire. [...] Je suis allée chercher une maman, qui m'a dit *Regarde dans le livre*. Je devrais être autonome, mais je ne l'ai pas été.

Ann-Béatrice a dit avoir fait des découvertes sur elle-même dans l'entretien d'explicitation, mais n'en tire pas d'autre conclusion plus élaborée à ce moment-là.

#### 4.4 Corps vécu et pratique enseignante

En conclusion de cette section post-stage, je résume les principaux liens perçus par les enseignantes-stagiaires entre leur corps vécu et leur pratique enseignante. Je leur ai toutes demandé, en entretien explicitation: «Comment te décrirais-tu en tant qu'enseignante dans ce moment particulier?» J'ai identifié un rapprochement, chez toutes les enseignantes-stagiaires, entre leur corps vécu, leur pratique enseignante et les qualificatifs donnés sur leur personne-enseignante (auto-description). Le Tableau 4.8 suivant présente ces informations. Il se lit de gauche à droite, et non de haut en bas, une ligne à la fois. Les informations données ne se veulent pas exhaustives. Afin d'en faciliter la lecture et la compréhension, voici d'abord l'exemple de Marlène:

1. Corps vécu       $\longrightarrow$       2. Pratique enseignante       $\longrightarrow$       3. Auto-description

*J'ai les larmes aux yeux ... L'élève vient de m'ouvrir sa porte.      Signifiante/significative  
Je peux y aller.*

**Tableau 4.8**  
Corps vécu et pratique enseignante

Enseignante-stagiaire	Corps vécu	Pratique enseignante	Auto-description
1- Marlène	J'ai eu les larmes aux yeux, c'est venu me chercher et m'a fait <i>scouic</i> ... parce que wow, c'était beau.	Je me suis dit il [l'élève] vient de m'ouvrir sa porte, il l'a laissée entre-ouverte. Je peux tout doucement y aller. La relation est faite entre l'élève et l'enseignante.	Signifiante/significative, ma personne, la personne en moi, moi-même, vulnérable/fragile, déstabilisée.
2- Kim	a/ Je me sens moins comme une intruse.  b/ Je me suis sentie bien ...	a/ Je viens de créer des liens. Il y a quelque chose qui m'unit à la classe. Complicité et confiance établies avec mes élèves. Plus facile d'avoir l'écoute des élèves et d'enseigner.  b/ ... il me fait confiance pour me poser des questions.	Compétente, motivante, guide, leader, créative, professionnelle, juste envers les élèves et envers moi-même, je me sens comme une vraie enseignante.

3- Justine	La voix tremble au moment où les émotions montent, de l'intérieur.	Je vois les yeux admiratifs des élèves. Je sens qu'ils comprennent le message. Les enfants sont touchés.	Authentique
4- Aurélie <sup>38</sup>	Je souris pour établir le contact, je souris avec mon cœur, ce n'est pas un sourire superficiel.	Classe de bonne humeur. Je ressens que tout le monde, même ceux qui traînent un peu la patte, ils vont finir par /ils vont s'accrocher. Je sens une homogénéité dans le groupe, une relation, qui circule.	Solide, en confiance, préparée, enthousiaste, passionnée, expressive, drôle, sereine, en paix, excitée, motivée, détendue, dans le moment présent, moi-même, naturelle.
5- Claudie	a/ C'est le calme en moi qui est heureux. Je me sens bien.  b/ Je suis focus, mais énervée, par en-dedans. [...] C'est dans l'œsophage ...	a/Avec cette sensation, je peux me permettre plein d'affaires, je fais plus de blagues. Je donne du duveteux à mes élèves, échange de bonheur. b/ Ils ne le voient pas. Je ne suis pas en train de me brasser les bras. Mais ils doivent le sentir, on a des fous rires, ils savent que je suis joyeuse.	Pétillante, bonheur, moi-même, fierté de la classe (envers moi), mon moment où je suis moi (pas de couverture d'enseignante).
6- Émilie	Un <i>chaud</i> , c'est tout petit, cela ressemble au <i>chaud</i> que j'ai quand je suis fière de moi. Ce n'est pas le même, parce que je ne suis pas fière de moi. Je suis fière d'elle comme si j'étais fière de moi.	Si je n'avais pas cette sensation-là, probablement que je me dirais, elle est juste de bonne humeur. Ce serait moins fort chez moi. En ayant eu le <i>chaud</i> , le petit coup de cœur, je vais essayer de l'exploiter après. Elle [l'élève] a une plus grande place dans mon cœur. Je pense que je fais plus confiance à l'élève.	Surprise, empathique, fière de moi-même, signifiante (pour l'élève).
7-Ann-Béatrice <sup>39</sup>	Mon corps est tout petit. L'autre enseignante est plus grande.	-	Pas autonome, besoin du support d'une maman.

<sup>38</sup> Pour Aurélie, j'approfondis le premier moment où elle décrit son *enseignement naturel*.

<sup>39</sup> Ann-Béatrice ne se décrit pas dans un moment de pratique enseignante, mais de planification. Les liens avec la pratique ne peuvent pas être faits. Je décris la 3<sup>ème</sup> et dernière partie de son moment.

Dans les entretiens d'explicitation, les enseignantes-stagiaires ont fait référence à leurs émotions, leurs gestes, leurs paroles ou leurs pensées, dans le cours de la pratique enseignante. À la lecture de l'ensemble du *corpus* post-stage, j'ai toutefois remarqué que les mentions des moments d'émotions dominaient. Les enseignantes-stagiaires ont semblé accéder plus aisément à leur vécu émotionnel, soit le sentiment, en tant que sensation de l'émotion, qu'à leur corps vécu, sous formes de sensations physiques. Le corps vécu, de type physique, a souvent été exprimé en deuxième lieu, alors que l'émotion est venue plus spontanément au départ, informant l'enseignante-stagiaire de ce qui était en train de se passer en elle. En voici un exemple, dans l'entretien d'explicitation de Justine et sa chanson d'au revoir:

Justine: Au début, il y a de l'émotion, au sens où c'est de la nervosité. Un peu comme une boule qui monte. [...] Je me suis dit: *Non, tu ne peux pas pleurer, il faut que tu finisses.*

Geneviève (chercheure): Quand tu entends cela dans ta tête, qu'est-ce que tu fais? Et ton corps? Avec ton corps?

Justine: C'est la boule d'émotions que j'ai senti descendre. Mais je ne suis pas sûre que j'aie fait un mouvement, dans le sens que je suis avec ma guitare. Je ne suis pas sûre que je fais un mouvement d'épaule, mais je sens cette boule d'émotions redescendre et j'ai fait *OK, c'est correct, je peux continuer.*

Geneviève (chercheure): Quand tu la sens redescendre, qu'est-ce qui se passe?

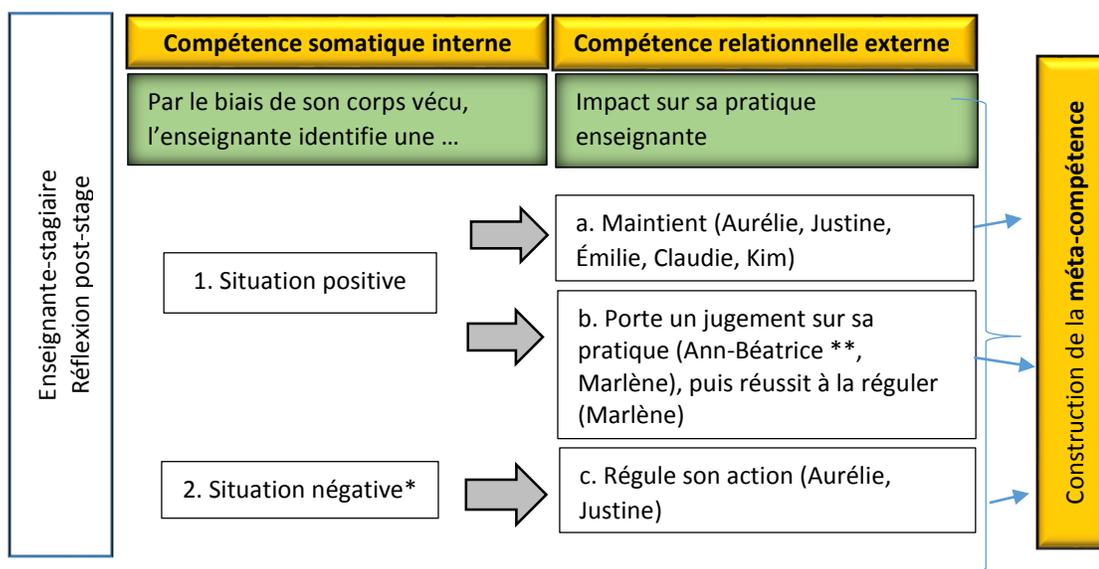
Justine: J'ai les lèvres qui tremblent, les yeux qui viennent plein d'eau. Je le ressens au niveau du visage et je le relâche.

#### 4.4.1 Cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire

À la Figure 4.9 de la page suivante, je résume maintenant les liens identifiés entre la perception du corps vécu et la perception de la pratique enseignante des sept enseignantes-stagiaires, dans les entretiens d'explicitation post-stage. J'inclus la notion de régulation de l'action (b et c), déjà présentée à la section 4.2.3 sur l'intra-stage, dans

le contexte plus large des trois compétences développées: la compétence somatique, la compétence relationnelle et une méta-compétence interne-externe. La compétence somatique (à l'interne), soit la capacité à percevoir ses *signaux-sensations*, lorsque combinée à une compétence relationnelle (à l'externe), soit la capacité à entrer en relation saine avec l'autre, crée de la cohérence interne-externe chez l'enseignante-stagiaire (Korthagen, 2004). Lorsque, par le biais de son corps vécu, l'enseignante-stagiaire identifie des *signaux-sensations* positifs, elle peut choisir de maintenir sa pratique dans une zone relationnelle positive (1a). Si elle porte un jugement négatif sur sa pratique (1b), elle peut encore ensuite réguler adéquatement son action, pour retrouver une cohérence interne-externe (comme Marlène) ou en rester là (comme Ann-Béatrice). Si des *signaux-sensations* négatifs se présentent à l'enseignante-stagiaire, elle peut à nouveau réguler son action en conséquence (2c). Nous expliquons plus loin, au Tableau 4.10 (p.114), comment Aurélie et Justine s'y sont prises, chacune à sa façon.

Figure 4.9  
Cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire



\* Lorsque l'enseignante-stagiaire expérimente son moment négatif, elle effectue une *coupure* plus ou moins partielle avec son corps vécu, appelée la désensibilisation.

\*\* Toutes apprennent en vue de la construction de leur méta-compétence, sauf Ann-Béatrice, qui se trouve dans une situation semblable à Marlène, mais termine l'entretien par un jugement sur son action, sans régulation spécifique de l'action. Ce jugement crée une *coupure* avec son corps vécu.

Cette cohérence interne-externe est associée au *sens de soi*, que Korthagen décrit tant, dans une dimension individuelle, comme des faits observables sur sa propre personne (traits de caractère, valeurs, intérêts, etc.) que, dans une dimension relationnelle, en relation avec les autres personnes significatives (chapitre II, p. 26). Ce *sens de soi* est présent dans les données sous la forme de commentaires tels que «je me sens moi-même, je suis authentique, naturelle, c'est la vraie personne en moi, etc.». Ces commentaires sont apparus lorsque l'enseignante-stagiaire percevait l'atteinte de sa cohérence interne-externe. Quand les conditions le lui ont permis (contexte environnemental, dont la compétence relationnelle) et que l'enseignante-stagiaire y est arrivée (compétence somatique personnelle et compétence relationnelle), la perception des *signaux-sensations* de son corps vécu lui a donné l'opportunité de percevoir la qualité de sa pratique enseignante et de réguler son action, en s'appuyant sur sa méta-compétence (Figure 4.9).

#### 4.4.2 Régulation de l'action

La régulation de l'action est comprise comme «un ajustement des dispositifs pédagogiques ou enseignants, par le biais d'opérations précises, en fonction des besoins des étudiants» (Mottier-Lopez, 2013). Elle concerne ici principalement la *régulation immédiate*, qui a lieu dans le cours de l'action, plutôt que la *régulation différée*, qui pourrait avoir lieu par la suite, lors d'un autre moment de pratique. Le Tableau 4.10 de la page suivante se veut un récapitulatif des situations des enseignantes-stagiaires, lors des moments particuliers de régulation de leur action. Lors des moments identifiés en entretien d'explicitation, la perception du corps vécu a permis aux enseignantes-stagiaires de réguler leur action.

Tableau 4.10  
Corps vécu et régulation de l'action

Enseignante-stagiaire	Régulation de l'action
1- Marlène	Le retour, après l'expérience, sur les parties positives rose et bleue de l'expérience a permis de faire disparaître le blanc, plus négatif.
2- Kim	Kim a dit <i>se couper</i> de son corps et à la fois, ressentir son corps positivement, dans la situation de compétence.
3- Justine	Justine <i>s'est coupée</i> de son corps (de l'émotion, plutôt que de la sensation, selon elle) pour réguler positivement son action.
4- Aurélie	Aurélie a utilisé ses <i>signaux-sensations</i> (système d'alarme) pour résoudre une situation difficile.
5- Claudie	Claudie a vécu sa situation de compétence à l'aide de ses <i>signaux-sensations</i> .
6- Émilie	Émilie a compris la complexité de la relation qu'elle entretient avec chaque élève, en identifiant les couches de son corps vécu
7- Ann-Béatrice	Le corps vécu d'Ann-Béatrice lui a indiqué la vraie raison de sa recherche d'approbation. Ce qui aurait pu l'amener à limiter ces jugements sur elle-même, mais l'entretien d'explicitation s'est arrêté avant cela.

#### 4.5 Conclusion

En guise de conclusion pour ce chapitre, voici un résumé des résultats pour toutes les périodes de collecte de données incluses. Les trois moments de la collecte de données (pré-stage, intra-stage et post-stage), ont offert un portrait des liens entre la perception du corps vécu et de la pratique enseignante des enseignantes-stagiaires, sur une période d'un peu plus de quatre mois, de janvier à mai 2014.

1- La collecte pré-stage, après les *ateliers d'exploration du corps en mouvement*, a permis de mettre en lumière les possibilités qu'ont eu les enseignantes-stagiaires de percevoir leur corps vécu, tant sous forme de *signaux-sensations* positifs que négatifs, hors-contexte de stage.

2- Le stage final de formation a généré une grande demande d'énergie et d'attention de la part des enseignantes-stagiaires, correspondant au début de leur vie professionnelle.

a- Dans le partage des groupes-focus de l'intra-stage, les mentions au stress et à la fatigue ont dominé les discussions, avec l'identification de *signaux-sensations* prioritairement négatifs. L'ajustement constant demandé durant les premières semaines de stage s'est reflété dans les conversations des groupes-focus. Malgré tout, les enseignantes-stagiaires ont également identifié des moments où des *signaux-sensations* positifs étaient présents, en particulier lorsqu'elles ont perçu leur pratique enseignante et qu'elles sont arrivées à la réguler. Ces moments leur ont apporté de la satisfaction.

b- En préparation pour les entretiens d'explicitation, j'ai identifié des thèmes à dominance positive, en tenant compte des partages de l'intra-stage. Les entretiens d'explicitation post-stage ont été riches en termes de moments de régulation de l'action.

C'est ainsi qu'il est devenu possible d'accéder à des moments de compétence perçus<sup>40</sup> chez presque toutes les enseignantes-stagiaires, lesquelles ont révélé, par le véhicule de leur corps vécu, la complexité de leur cohérence interne-externe, au cours de la pratique enseignante.

---

<sup>40</sup> Pour la définition de compétence, voir la note de bas de page numéro 19, à la section 2.2.3 (p.29).

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Je termine mon mémoire avec une discussion sur les principaux résultats de l'analyse de données. J'y présente tout d'abord une réflexion sur les liens entre la perception du corps vécu et de la pratique enseignante des enseignantes-stagiaires, à la lumière des principaux résultats obtenus. Je poursuis avec une discussion plus ciblée sur les deux principales relations construites, lesquelles concernent respectivement la cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire et la régulation de son action. Je construis par ailleurs, tout au long de ce chapitre, des liens entre la recension des écrits et les résultats de l'analyse des données de la recherche. Ces résultats apportent des réponses directes à ma question de recherche, qui propose d'identifier les liens perçus par les enseignantes-stagiaires entre leur corps vécu et leur pratique enseignante. J'atteins par là le but principal de ma recherche. J'ai par ailleurs posé un autre objectif, celui de mener les enseignantes-stagiaires à des découvertes sur la qualité de leur présence, à partir de leur corps vécu, auquel la recherche semble avoir aussi largement répondu.

J'ouvre enfin la réflexion vers cinq domaines de questionnements, émergeant de l'analyse: la désensibilisation, les émotions, les images et métaphores, ainsi que le corps réflexif et la cognition incarnée. Les résultats de la recherche et ces nouveaux questionnements me mènent en outre à évaluer les prérequis nécessaires pour un changement de *paradigme* vers un corps écologique chez l'enseignante-stagiaire. Je conclus avec les impacts et conséquences possibles de mon étude sur la formation des enseignants, incluant leurs pratiques réflexives.

## 5.1 Perception du corps vécu et de la pratique enseignante

Mon analyse, toute période de collecte confondue, fait la lumière sur deux principaux résultats de la recherche: la cohérence interne-externe<sup>41</sup> et la régulation de l'action.

1- Cohérence interne-externe: Comme nous l'avons vu, les enseignantes-stagiaires font le lien direct entre la perception de leur corps vécu et la perception de leur pratique enseignante. Les descriptions qu'elles en donnent permettent d'associer cette perception du corps vécu et de la pratique enseignante à leur cohérence interne-externe, telle que présentée à la Figure 4.9 (p. 112). Cette cohérence interne-externe est composée d'une compétence somatique, d'une compétence relationnelle et d'une méta-compétence, et a un impact sur la capacité des enseignantes-stagiaires à être elles-mêmes (soi).

2- Régulation de l'action éducative: Les informations partagées par les enseignantes-stagiaires permettent d'identifier la perception de leur corps vécu et de leur pratique enseignante, en cours d'enseignement, et donc l'accès à leur cohérence interne-externe, comme outil facilitant la régulation de leur action.

Je commente maintenant ces deux résultats, en débutant par des constatations générales et en poursuivant avec chacun des résultats séparément. Lors des groupes-focus et en entretiens d'explicitation, les enseignantes-stagiaires identifient des émotions, des gestes, des paroles et des pensées et les relient à leurs *signaux-sensations*. Elles localisent les lieux d'où émanent ces *signaux-sensations* dans leur corps, ainsi que des

---

<sup>41</sup> Un des concepts principaux de ma recension des écrits est la cohérence interne-externe de l'enseignant (Korthagen, 2004), dans le cadre de sa pratique. À ce moment préliminaire de la recherche, il est apparu judicieux de faire ressortir ce concept en particulier, qui semblait plus spécifique à la perception du corps vécu, que la pratique enseignante. À la lumière des résultats de la recherche, je conçois que la pratique enseignante aurait pu d'emblée être définie, car je retrouve la cohérence interne-externe, à la fois en tant que concept, qu'en tant que résultat de la recherche.

images, couleurs et textures. Lorsque les signaux se déplacent dans leur corps, les enseignantes-stagiaires perçoivent des mouvements, des relations, des connexions et des couches entre les différents *signaux-sensations*. Elles perçoivent clairement leurs *signaux-sensations*, et encore plus important, elles peuvent le faire dans le cours de la pratique enseignante.

Les chercheuses présentées dans ma problématique (Elbaz-Luwisch, Estola, Hunter, Syrjälä, etc.) identifient, quant à elles, une difficulté chez les enseignants à faire le lien concret entre leur corps vécu, leur pratique enseignante et leur réflexion sur la pratique. Les enseignantes-stagiaires de ma recherche effectuent, pour leur part, des liens certains entre la perception des *signaux-sensations* de leur corps vécu, la perception de leur pratique enseignante et leur retour réflexif sur leur pratique, dans l'immédiateté. Le cadre de la recherche et l'approche méthodologique préconisée<sup>42</sup>, dont la conduite des ateliers pré-stage, semblent avoir favorisé cette prise de conscience.

### 5.1.1 Cohérence interne-externe

Concernant la cohérence interne-externe de l'enseignante, mon analyse amène à construire les deux sous-équations suivantes, appuyées sur les perceptions des enseignantes-stagiaires. La première équation concerne les conditions facilitant la mise en place de la cohérence interne-externe et la deuxième, les liens entre la cohérence interne-externe et la satisfaction de l'enseignante-stagiaire.

---

<sup>42</sup> J'identifie toutefois ici une autre limite de la recherche, présente dans le fait que je n'ai pas recueilli de données *pré-ateliers d'exploration du corps en mouvement*. Ces données auraient pu me permettre de mieux mesurer l'impact des ateliers et de la méthodologie de la recherche sur la perception du corps vécu des enseignantes-stagiaires. Le caractère exploratoire de la recherche n'a pas permis cette prise en compte.

- 1- Conditions facilitant la cohérence interne-externe: La perception du corps vécu de l'enseignante-stagiaire dans la pratique enseignante lui permet d'accéder à sa cohérence interne-externe, lui offrant par ailleurs les clés de son soi. Les conditions internes (la personne) et externes (l'environnement) facilitent cette perception.

L'enseignante-stagiaire perçoit les signaux de son corps vécu, seulement si elle est dans des conditions internes et externes minimalement favorables, permettant à la fois la détente et la vitalité. Ces conditions d'intimité nécessitent que l'enseignante-stagiaire sache et puisse accéder à son corps vécu de l'interne, par le biais d'une attention consciente. Le temps, la lenteur, facilitent cette prise de conscience. Comme nous l'avons vu, dans certains cas, afin que les conditions minimales soient atteintes, une éducation au corps vécu s'impose, par la pratique d'une méthode d'éducation somatique ou d'une autre pratique d'intériorisation. Dans tous les cas, cette éducation semble par ailleurs bénéfique. Les recherches conduites dans le champ de l'éducation somatique, incluant celle-ci, le montrent.

L'environnement doit aussi permettre la perception des *signaux-sensations*. En contexte scolaire, comme dans les ateliers pré-stage, les enseignantes-stagiaires oscillent entre des moments vécus où l'environnement facilite plus ou moins leur contact avec leur corps vécu. Mon analyse mène à croire, par ailleurs, que trop de pression externe de la part du programme de formation (observations, évaluations, travaux, contexte de performance) conduit à une perte de contact de l'enseignante-stagiaire avec son corps vécu. Les résultats montrent aussi que l'enseignante-stagiaire effectue une *coupure* avec son corps vécu, lorsqu'elle se sent gênée par la présence des autres, lors des expériences négatives en période pré-stage, par exemple, voir le Tableau 4.2. Lorsqu'elle identifie un sentiment inconfortable par rapport à elle-même, ou lorsqu'elle vit beaucoup de stress, l'enseignante-stagiaire perd aussi souvent contact

avec ses *signaux-sensations*. Plusieurs enseignantes-stagiaires expriment cette perte de possession en disant «je ne suis plus moi-même».

2- Satisfaction et cohérence interne-externe: L'accès à sa cohérence interne-externe par l'enseignante-stagiaire lui offre de la satisfaction. Ceci a un effet facilitant la perception par l'enseignante-stagiaire de l'augmentation de la qualité de sa pratique enseignante.

En effet, comme montré au chapitre précédent, à la Figure 4.6 (p.89), lorsqu'elle perçoit positivement son corps vécu et sa pratique enseignante à la fois, l'enseignante-stagiaire expérimente de la satisfaction et se sent en maîtrise d'elle-même et de son enseignement, ce qui se reflète sur sa perception de la qualité de son enseignement. Le fait que la qualité de cet enseignement soit vécue aussi par les élèves à l'externe, dans l'environnement, demeure toutefois à vérifier.

Ces propos sont d'ailleurs soutenus par les résultats de recherches conduites par d'autres chercheurs déjà cités. Au chapitre II, j'ai par exemple exploré les écrits de Fred Korthagen, afin de mieux comprendre la cohérence interne-externe chez l'enseignante-stagiaire compétente. Dans ma recherche, la perception par les enseignantes-stagiaires à la fois des *signaux-sensations* de leur corps vécu et de leur pratique enseignante, en tant que relations dans un environnement, donne un certain accès à leur cohérence interne-externe. Pour sa part, Korthagen (2004) incite les enseignants à cultiver un équilibre cohérent entre leurs pôles interne et externe afin d'accéder à leur zone de compétence, qu'il appelle l'état de *flow*, l'authenticité ou la présence. Les sept vignettes des entretiens d'explicitation de ma recherche en proposent des illustrations. Lorsque les enseignantes-stagiaires parlent d'enseignement naturel, de moment de bonheur, de moment d'authenticité, de couches de fierté dans la relation à l'élève, il semble que ce soit bien du *flow* de Korthagen dont il est question.

Dans chacune de ces situations de *flow*, la perception positive du corps vécu et de la pratique enseignante à la fois se veulent optimales. Dans les théories de la corporéité, également présentées au chapitre II, les liens entre corps-esprit et environnement illustrent, en outre, cette recherche d'équilibre et de cohérence interne-externe chez l'être humain.

Je n'ai pas identifié directement, au chapitre IV, les éléments des résultats se rapportant au soi et à l'identité de l'enseignante-stagiaire, à part brièvement dans le texte de présentation de la Figure 4.9 (p. 112). Je tente néanmoins de mieux comprendre comment ces deux notions ont été comprises par les enseignantes-stagiaires, car je considère que ce résultat découle des constatations initiales. Bien que les auteurs, Korthagen et Johnson, distinguent clairement les deux concepts, soi et identité, les enseignantes-stagiaires de ma recherche utilisent les deux notions de façon interchangeable dans leurs commentaires. Il semble donc que, pour elles, le soi et l'identité soient également présents dans la relation au corps vécu. Je conçois qu'il n'est pas toujours évident de distinguer le soi de l'identité dans le contexte de la pratique enseignante. Je dirai simplement que le soi repose sur des faits observables par l'enseignante-stagiaire, par la réalité de son corps vécu. L'identité, pour sa part, demeure plutôt inconsciente, surtout si elle n'est pas verbalisée (tiré de Korthagen). Korthagen attribue, enfin, au soi une qualité relationnelle. Dans ce contexte, la *coupure* au corps vécu correspond donc non seulement à une *coupure* plus ou moins partielle avec soi, mais aussi à une *coupure* avec les autres et avec l'environnement.

### 5.1.2 Régulation de l'action éducative

L'outil de régulation de l'action qu'est le corps vécu est nettement peu connu et utilisé en éducation et en formation des enseignants. Je considère la récurrence des commentaires se rapportant à cette régulation de l'action dans mes données, comme un

des résultats importants de mon étude. D'autant plus que la régulation de l'action se veut un des socles sur lequel se construit la compétence à enseigner. Par sa pratique réflexive, incluant la prise en compte des *signaux-sensations* de son corps vécu, l'enseignante-stagiaire acquiert une meilleure «compréhension situationnelle». Cette dernière est définie par Schön (1983) comme «la sensibilité constante aux rétroactions qui proviennent du contexte situationnel, pour ajuster l'action en conséquence» (cité dans Guillemette et Gauthier, 2008, p. 137). De la *compréhension situationnelle*, découlent une «connaissance-dans-l'action et une régulation de l'action» (p. 136). Cette définition de Schön se rapproche grandement de la notion de corporéité chez Johnson, décrite au chapitre II.

Les enseignantes-stagiaires mentionnent donc, je le répète, que le fait de porter attention à leurs *signaux-sensations* dans le cadre de leur pratique enseignante augmente leur sentiment de maîtrise sur la situation et de confiance en elles, ce qui crée de la satisfaction. En favorisant le retour de ce vécu à la conscience, nous les aidons donc, en outre, à prendre appui sur les outils de régulation offerts par leur corps vécu, en situation d'enseignement. Lorsque la situation éducative est considérée difficile ou non satisfaisante, il est grandement utile pour l'enseignante, d'autant plus si elle est débutante dans la profession, de savoir qu'elle peut compter sur des outils personnels internes lui permettant de modifier la situation, en l'améliorant, ce que j'identifie comme étant la régulation de l'action.

La Figure 4.9 (p. 112) et la Tableau 4.10 (p. 114) montrent des situations de régulation de l'action chez les enseignantes-stagiaires. Ces dernières s'appuient toutes sur la perception du corps vécu, mais procèdent à l'aide de stratégies personnelles différentes, pour arriver ou tenter d'arriver à la régulation optimale de leur action. La perception du corps vécu permet aux enseignantes-stagiaires de réguler leurs actions jugées non-efficaces, vers une pratique enseignante plus positive. Par conséquent, si l'enseignante-

stagiaire ne se sent pas assez à l'aise dans une situation, elle perd accès aux indications essentielles à la régulation.

En définitive, plus l'enseignante-stagiaire améliore la qualité de la perception de son corps vécu et de sa pratique enseignante, plus elle se trouve en mesure de réguler finement sa pratique enseignante. Elle développe aussi ses compétences d'ouverture ou de fermeture à son corps vécu, selon les contextes, tant dans sa relation à elle-même, qu'à son environnement. Il devient alors possible de parler de régulation de soi, dans le processus de régulation de l'action. Ce qui de nouveau vient appuyer mon propos sur les besoins pour une éducation au corps vécu en formation des enseignants.

## 5.2 Questionnements issus des résultats<sup>43</sup>

Enfin, les cinq questionnements suivants émergent de l'analyse du corpus de données de ma recherche. Ils sont suivis par une discussion sur le corps écologique, tel qu'annoncée en début de chapitre.

1- Désensibilisation. Que se passe-t-il réellement dans le cours de la pratique enseignante lorsque les enseignantes-stagiaires *se coupent* de leur corps vécu? Quelles sont les raisons de ces *coupures*? Que nous apprennent-elles sur la pratique enseignante?

2- Émotions et sentiments. Quelle est la place de l'émotion dans le vécu somatique, du sentiment dans l'expérience de l'enseignante-stagiaire?

---

<sup>43</sup> Cette section 5.2 consiste en une série de questionnements émergeant du processus d'analyse de données. Je me suis posée ces questions en cours de travail d'analyse. J'ai souhaité les inclure au chapitre V, afin de bien montrer l'ampleur de la réflexion qui entoure cet objet de recherche. Ces questionnements ne sont toutefois pas directement ancrés dans les résultats de la recherche.

Comment enseigner la prise en compte de l'émotion dans la formation à l'enseignement?

3- Images et métaphores. Que signifient les images et les métaphores utilisées par les enseignantes-stagiaires pour décrire l'expérience avec leur corps vécu? Leur décodage est-il utile pour la pratique enseignante?

4- Corps réflexif. Qu'est-ce que la prise en compte du corps vécu apporte à la réflexion de l'enseignante-stagiaire sur sa pratique? Qu'apprend-t-on du langage utilisé pour décrire le corps vécu dans le cadre de l'acte réflexif?

5- Cognition incarnée. Les enseignantes-stagiaires perçoivent-elles des manifestations de leur cognition incarnée (cognition ancrée dans le corps) et à quels moments? Que se passe-t-il dans le corps vécu lorsque la pratique enseignante est régulée adéquatement, lorsque la cohérence interne-externe est perçue?

6- Vers un corps écologique. Qu'est-ce qui est nécessaire chez l'enseignante-stagiaire et dans l'environnement scolaire et culturel, pour qu'un changement de *paradigme* vers un corps écologique (fonctions corporelles et cognitives intégrées, en harmonie avec l'environnement) puisse s'engager? Quel serait alors l'impact de ce changement de *paradigme* sur le couple corps vécu/pratique enseignante et sur les possibilités de régulation de l'action?

### 5.2.1 Désensibilisation

Nous avons vu que presque toutes les enseignantes-stagiaires se coupent de leur corps vécu de façon plus ou moins complète, et ce peu importe le moment de la collecte de

données. Cette désensibilisation fréquente, associée à des sensations négatives, attire mon attention, tantôt en tant que contrainte importante de la pratique enseignante, tantôt en tant que forme de protection de l'enseignante-stagiaire. J'en trouve une définition élaborée chez le praticien de gestalt James Kepner (1998):

Lorsque l'individu est perturbé par certaines sensations, et qu'il ne peut pas s'y soustraire en changeant son comportement ou en évitant la source environnementale de son malaise, il lui reste la possibilité de modifier la perception de cette sensation. Les êtres humains sont capables d'étouffer l'impact de sensations, soit en réduisant la qualité de leur attention, soit en diminuant les capacités de leurs organes de perception. La désensibilisation diminue la sensation de malaise, mais comporte le gros désavantage de réduire la capacité à vivre pleinement en conservant une perception totale du soi (p.119).

Dans les grilles d'auto-appréciation pré-stage (Tableau 4.2, Expériences négatives vécues, p.71), les enseignantes-stagiaires disent parfois perdre contact avec leurs *signaux-sensations*, tout d'abord parce qu'elles vivent des inconforts dans leur corps, qui dominent les autres sensations ou qui se vivent sous formes de *signaux-sensations* d'inconfort. Ultimement, elles effectuent une *coupure* complète avec leurs sensations. Les enseignantes-stagiaires identifient également une perte de contact avec leur corps, quand le regard ou la présence de l'autre se font menaçants, donc pour se protéger. Elles trouvent alors préférable de *se couper* de leurs *signaux-sensations* devant l'autre, afin de ne pas dévoiler leur présence.

A l'intra-stage, les mentions de *coupure* du corps vécu abondent. Je ne trouve alors pas facile de comprendre si les enseignantes-stagiaires se coupent de leurs *signaux-sensations* (la désensibilisation) ou si elles opèrent plutôt une *coupure* entre leur corps et l'environnement, qui serait alors une mise en parenthèse consciente du corps vécu. Il semble toutefois que ce soit la *coupure* du contact conscient avec les *signaux-*

*sensations* qui domine. Cette désensibilisation génère un sentiment de perte de contrôle, de manque de présence/conscience, que les enseignantes-stagiaires perçoivent comme de l'incompétence. À l'intra-stage, ces dernières ne se rappellent pas qu'elles ont effectué cette *coupure*. Parfois aussi, les circonstances entourant la *coupure* sont identifiées clairement, ainsi qu'une réaction du corps précédant la *coupure*. Le souvenir du moment de la *coupure* ne demeure toutefois pas. En comparaison, les enseignantes-stagiaires perçoivent la *coupure* du corps de l'environnement plus positivement, car elle est vécue comme une forme de protection envers un environnement qui est momentanément trop demandant ou hostile, tout en maintenant un contact avec soi. L'action est alors souvent effectuée consciemment et génère de la satisfaction.

Sur cette question de la désensibilisation, j'avance une conclusion, à savoir que la *coupure* de ses sensations par l'enseignante-stagiaire, même si parfois nécessaire et utile pour assurer sa protection, si elle est trop fréquente ou trop longue, agit comme perturbateur de la relation à soi et à l'action dans l'environnement. Pour sa part, la *coupure* de soi avec l'environnement, si effectuée consciemment, se veut un important outil de régulation de soi.

La tension vécue par les enseignantes-stagiaires, aux prises avec une situation d'évaluation imposée par l'institution dans le cadre des stages finaux, porte-t-elle entrave à leur apprentissage? Les enseignantes-stagiaires passent une partie de leur expérience de stage à lutter contre l'éloignement du soi que crée cette pression. Alors que c'est justement lorsqu'elles peuvent vivre un contact plus intime, si possible prolongé avec leurs *signaux-sensations*, qu'elles ont l'opportunité d'expérimenter leur zone de compétence. La réelle compétence ne peut-elle vraiment se développer que lorsque la période d'évaluation se termine? Peut-on se questionner par rapport aux modes d'évaluation des enseignants en formation? Peut-on se questionner également

sur le type d'accompagnement qui leur est apporté par ailleurs lors des premières années dans la pratique?

### 5.2.2 Émotions et sentiments

Les *signaux-sensations* du corps vécu identifiés par les enseignantes-stagiaires se retrouvent tous dans la grande catégorie de l'expérience totale du soma. Les sensations de type émotionnel, les sentiments, apparaissent pour leur part en grand nombre dans les données recueillies, en particulier quand l'enseignante-stagiaire expérimente des changements dans son état interne, dus à des situations présentes dans l'environnement.

Ces sentiments ne dominent toutefois pas totalement, puisque la recherche porte sur le corps vécu. Les questions posées aux enseignantes-stagiaires ramènent le corps dans leur point de mire. Elles y sont donc particulièrement attentives. Mais si aucune directive particulière n'avait été donnée aux enseignantes-stagiaires quant à l'attention portée au corps vécu, l'identification des sentiments aurait-elle alors largement dominé celle des sensations somatiques du corps vécu? Si les enseignantes-stagiaires n'avaient pas participé aux ateliers pré-stage, auraient-elles donné priorité au vécu émotionnel/affectif? Est-ce la raison qui fait que le chercheur en formation des enseignants, Fred Korthagen, bien qu'il semble être attentif au vécu somatique, ne s'y attarde guère dans son travail, privilégiant plutôt le vécu affectif des enseignants?

Il y a également lieu de tenir compte du peu de pratique avec leur corps vécu des enseignantes-stagiaires, habituées à ne pas verbaliser ces informations somatiques à autrui, en tout cas, en contexte professionnel, ce qu'elles n'ont pas manqué de rappeler à toutes les étapes de la collecte de données. La verbalisation des émotions est somme toute plus acceptée, et probablement acceptable, que celle des sensations physiques.

J'ajouterais, enfin, plus explicitement les émotions à la liste de Johnson (2007) sur les composantes de la corporéité<sup>44</sup>. Dans son ouvrage, s'appuyant sur Damasio, il développe un chapitre sur l'importance des émotions en corporéité.

### 5.2.3 Images et métaphores

Les images et les métaphores abondent dans les descriptions du corps vécu des enseignantes-stagiaires, sous la forme de phrases telles que «je suis dans une bulle, je marche sur des œufs, j'ai une couette à l'intérieur, etc». Ces images et métaphores sont de plus en plus présentes en cours de stage. Dans ses travaux, Evans (2009) parle du dispositif corporel comme transmettant une information somatique, par opposition au dispositif langagier, qui produit une communication verbale. Mais comment transmettre par le langage justement la qualité d'un ressenti corporel? Lakoff et Johnson (1999) ont effectué un travail sur les métaphores qui, selon eux, ont leur source dans le corps, sous forme de structures rythmiques. Selon leur théorie, il devrait être plus facile de parler de son corps vécu à l'aide de métaphores ou d'images, qu'avec un autre type de langage.

Dans le cadre de ma recherche, les enseignantes-stagiaires ne font toutefois pas spontanément usage des métaphores. Puisqu'elles y sont invitées dans les entretiens d'explicitation, le matériel métaphorique devient plus abondant. Je note par ailleurs ici le recours semi-spontané<sup>45</sup> aux couleurs (bleu, rose, blanc, gris, jaune, brun) pour

---

<sup>44</sup> Composantes de la corporéité: Capacités corporelles, langage, objectifs et intérêts, relations sociales et sensibilités esthétiques (2006, p. 367). Libre traduction de l'auteure.

<sup>45</sup> La question leur a été posée; elle fait partie du registre des questions utilisées en entretien d'explicitation.

décrire la perception de leur corps vécu, et dans une moindre mesure, aux textures (rugueux, lisse), lorsque la question leur est posée. Ceci étant dit, certaines enseignantes ont plus de facilité que d'autres à utiliser les métaphores. Je retrouve chez elles également une plus grande facilité à exprimer les finesses de leur corps vécu. C'est notamment le cas d'Aurélie, Claudie, Justine et Marlène, quatre jeunes femmes ouvertes, directes et spontanées. Chez ces quatre enseignantes-stagiaires, le décodage de leurs images et métaphores présentes dans l'entretien d'explicitation est d'une utilité certaine pour un retour réflexif sur leur pratique enseignante.

#### 5.2.4 Corps réflexif

Mon travail avec Aurélie, Claudie, Justine et Marlène permet de suivre l'évolution rapide de la réflexion sur la pratique enseignante, lors de la perception des *signaux-sensations*. Les données apparues en entretien d'explicitation facilitent la réflexion de ces enseignantes-stagiaires, qui tirent des conclusions éclairées sur leur pratique. Elles procèdent alors à une réflexion dans, sur et pour leur pratique qui, par la perception du corps vécu, est directement transférable dans l'action.

Les verbalisations des sensations/perceptions dans tous les entretiens d'explicitation permettent d'entrevoir le concept du corps réflexif, tel que défini au chapitre II<sup>46</sup>. Pour plusieurs enseignantes-stagiaires, le corps réflexif s'est aussi retrouvé dans l'auto-appréciation sur grilles au pré-stage ou le partage en groupe-focus à l'intra-stage. Les enseignantes-stagiaires se mettent alors en rapport avec leur *éprouvé corporel* (Berger, 2004), en le décrivant et en le commentant par la suite. Pour toutes ces enseignantes-stagiaires, l'expérience de l'entretien d'explicitation est nouvelle et peu commune dans leur pratique et dans leur vie. Il est donc vraiment question ici d'éducation à la relation

---

<sup>46</sup> «Un corps actif [des corps actifs] avec un rôle dans la production d'un champ spatio-temporel d'expérience» (Todes, Samuel, 1963, cité dans Andrieu, Bernard, 2008, p.46).

au corps vécu. Le corps réflexif se trouve au cœur du processus de régulation de l'action.

Le langage utilisé par les enseignantes-stagiaires aux différents moments de la collecte de données est par ailleurs instructif. Je retrouve une meilleure appropriation de l'expérience avec un langage au *je*, majoritairement au présent, dans le cadre des entretiens d'explicitation post-stage. Ceci ne constitue pas une surprise, puisque la technique de l'entretien d'explicitation favorise cette appropriation subjective. Un nombre important de jugement sur la description de l'expérience demeure toutefois chez presque toutes les enseignantes-stagiaires. À l'intra-stage, le langage utilisé en groupe est beaucoup plus impersonnel. J'identifie beaucoup de *tu*, pour remplacer le *je* et de phrases impersonnels utilisant le *cela (ça)*, le *son/sa* au lieu de *mon/ma*. Plusieurs enseignantes ont aussi utilisé le *nous*, en parlant de leur propre expérience. Certaines se sont également référées à des généralités d'ensemble. Dans les données pré-stage, bien que de façon moins prononcée, j'identifie aussi l'utilisation de la troisième personne (*il/elle/on*) pour relater sa propre expérience.

### 5.2.5 Cognition incarnée

Les moments de cohérence interne-externe perçus par les enseignantes-stagiaires permettent d'identifier la présence d'une cognition incarnée. La manière dont les enseignantes-stagiaires décrivent leur corps vécu et leur pratique enseignante me permet de constater les manifestations d'une activité cérébrale ancrée dans le corps, puisque lui étant directement liée. La cognition incarnée permet à l'enseignante de faire sens de ses expériences et d'effectuer plus aisément des apprentissages, qui pourront alors être éventuellement utilisés ou retrouvés dans d'autres contextes de classe. Elle y gagne donc en polyvalence. C'est ce qui lui permet aussi, en amont ou en aval ou les deux, une réflexion incarnée optimale sur sa pratique. Les moments de

désensibilisation divers montrent, à l'inverse, un fonctionnement non-optimal de cette cognition incarnée, parfois toutefois, pour des raisons légitimes, notamment, afin de se protéger de l'invasion (en posant ses frontières) ou de l'épuisement.

### 5.2.6 Corps écologique

Afin de permettre le développement de la cohérence interne-externe chez l'enseignante, qui conduit à des possibilités enrichies de régulation de son action, un changement de *paradigme* s'impose, selon moi, dans le champ de l'éducation. Il doit permettre le passage d'un mode de fonctionnement où l'enseignante-stagiaire agit en morceaux séparés, suivant le modèle dominant qui s'inscrit dans la séparation corps-esprit de ma problématique, d'une enseignante intégrant son corps-esprit, en harmonie avec ses environnements, selon la définition de la corporéité de Johnson (2007). Ce changement nécessite la prise en compte de trois dimensions de l'expérience de l'enseignante-stagiaire. Afin de pouvoir réguler son comportement de façon intégrée, l'enseignante a, à la fois, à porter attention à la qualité de sa relation à elle-même, de sa relation aux autres (relation éducative) et de sa relation à l'environnement. Lorsque je parle de corps écologique, je considère ces trois dimensions de l'expérience des enseignantes-stagiaires. Dans les pages suivantes, j'explique ces trois dimensions, qui prennent appui sur la cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire, présentée à la Figure 4.9 (p. 112).

#### 1- Soi de l'enseignante: composante individuelle

L'enseignante-stagiaire, par la sensation/perception de son corps vécu, obtient une porte d'entrée vers son soi, qui favorise son authenticité. C'est également lorsqu'elle perçoit son corps vécu qu'elle utilise vraiment son *corps actif* (Todes, 1963, cité dans Andrieu, 2008, p.46).

## 2- Pratique enseignante: composante relationnelle

La relation à l'élève offre à l'enseignante-stagiaire l'opportunité de mieux sentir/percevoir son corps vécu dans le cadre de sa pratique. La sensation/perception de son corps vécu lui permet d'agir plus adéquatement pour réguler son action, cette «production d'un champ spatio-temporel d'expérience» (Todes, 1963, cité dans Andrieu, 2008, p.46).

## 3- Contexte institutionnel et systémique: composante environnementale

Le contexte/l'environnement a un impact sur le développement des composantes individuelle et relationnelle de la pratique enseignante de l'enseignante-stagiaire. Si l'environnement est favorable à l'expression des composantes individuelles du soi, la qualité de la relation s'en trouve facilitée. Si l'environnement crée du stress pour l'enseignante-stagiaire, peu importe de quel ordre, vécu positivement ou négativement, elle sera sujette à se désensibiliser, à ne plus sentir/percevoir son corps vécu, donc à se trouver en situation plus ou moins prononcée d'*absence* à soi et aux autres et bien évidemment aussi, à l'environnement.

### 5.3 Impacts et conséquences sur la formation des enseignants

Les résultats de la recherche ouvrent sur de nombreuses possibilités d'application en formation des enseignants. Tel que présenté dans la problématique, au chapitre I du mémoire, les programmes de formation des enseignants tiennent encore peu compte du corps vécu des enseignants. Les enseignantes-stagiaires le confirment, lorsqu'elles disent, en référence à leur programme de formation, par exemple, Marlène: «Nous n'avons jamais concrètement parlé des effets [de notre enseignement] sur notre personne». Lorsqu'elle parle de sa personne, Marlène inclut son corps. Lorsqu'elles tiennent compte de cette composante corporelle de leur personne, les enseignantes-

stagiaires vivent cette attention au soi comme un *soulagement*, parce qu'elles disent devoir faire un effort pour tenir leur soi à distance, en évoquant le professionnalisme à démontrer. En effet, elles distinguent, dans leur discours, leur personne-enseignante de l'enseignante-professionnelle. Plusieurs d'entre elles disent devoir faire un effort, au cours de leur stage, pour se maintenir dans la zone attribuée à la professionnelle.

Il apparaît donc important de permettre cette prise en compte du corps vécu dans le cadre de la formation des enseignants, afin d'améliorer la qualité de la pratique enseignante, passant par une meilleure cohérence interne-externe chez l'enseignante et l'accès à des possibilités renouvelées de régulation de son action. Le corps vécu peut faire l'objet d'une éducation. Je parle déjà de cette éducation au corps vécu au chapitre II, en m'appuyant sur l'apport des méthodes somatiques. Cette éducation trouverait logiquement sa place dans les programmes de formation des enseignants. Pour cela, une réflexion s'impose, quant à l'espace à donner au corps vécu à même les cursus de formation initiale des enseignants. Un point de départ pour l'intégration pourrait être, par exemple, les activités sur les qualités personnelles de l'enseignant, ainsi que par le biais d'une posture réflexive, en position de régulation de l'action.

Par ailleurs, les commentaires recueillis sur les données environnementales portent à réfléchir. Quel rôle joue l'environnement dans la perception qu'a l'enseignante-stagiaire de son corps vécu? L'enseignante-stagiaire se trouve dans un délicat équilibre entre son ouverture à son corps vécu, et la négociation qu'elle entretient avec son environnement, soit ses élèves (individuellement et en tant que groupe), ainsi que le contexte scolaire, institutionnel et culturel. Si la pression du contexte devient trop forte, l'enseignante peut choisir de *se couper* de son corps vécu, de son environnement, des deux à la fois, ou enfin, de quitter l'environnement hostile. L'autonomie et la liberté prônées par l'éducation somatique peuvent alors être utiles, lorsqu'il est question de faire des choix de cet ordre pour son bien-être et sa santé.

Dans le cadre de leur formation, les enseignantes-stagiaires disent réfléchir à l'impact de leur pratique sur leurs élèves, mais elles le font peu à partir de leur soi, ou de leur corps vécu. Cette réflexion porte davantage sur les aspects techniques de l'enseignement (contenus et didactique, gestion des apprentissages, gestion de classe, etc.) que sur leurs ressources personnelles. Lorsque la réflexion se fait toutefois, par exemple pour la gestion du stress, elle s'effectue par ailleurs principalement à partir d'une posture cognitive. La réflexion engagée avec les enseignantes-stagiaires, dans le cadre de ce projet de recherche, permet l'inclusion, à la posture cognitive, des informations à caractères somatique et émotionnel. De nouvelles informations sur leur soi peuvent ainsi être reçues et comprises par les enseignantes-stagiaires. La qualité et la profondeur de la réflexion s'en trouvent potentiellement améliorées.

L'enseignante-stagiaire, si elle veut agir plus consciemment, doit apprendre à revenir adéquatement sur ses moments de pratique enseignante pour les comprendre, en identifier le sens, et les réguler adéquatement, tout d'abord dans le cours de l'action. Ce qui lui permet de se positionner en tant qu'être humain agissant librement dans son environnement. Elle est aussi à même d'influencer cet environnement, de le modifier en fonction de ses besoins, tout d'abord, et enfin, des besoins de ses élèves, but ultime de sa profession. C'est ce que je nomme, dans le cadre de ce projet de recherche, sa méta-compétence<sup>47</sup>, en lien avec son corps vécu (Figure 4.9, p.112). C'est également ce que je pourrais fort probablement appeler, dans la foulée des travaux de Johnson (2007) et ses collègues, sa corporéité d'enseignante.

---

<sup>47</sup> L'intégration de la compétence somatique interne et de la compétence relationnelle externe.

## CONCLUSION

Ma recherche permet tout d'abord d'identifier quelles perceptions les enseignantes-stagiaires en formation initiale, en contexte de stage final, ont de leur corps vécu. En parallèle avec la perception de leur pratique enseignante, je tente ensuite de comprendre les liens faits par les enseignantes-stagiaires entre ces deux aspects perçus. Par la perception des *signaux-sensations* de son corps vécu dans le cadre de sa pratique enseignante, l'enseignante-stagiaire accède ou n'accède pas à une cohérence interne-externe dans son action, qui lui permet d'être plus ou moins elle-même. Lorsqu'elle perçoit ses *signaux-sensations*, elle acquiert, en outre, un puissant outil de régulation de son action, passant par la régulation de soi. Plusieurs des enseignantes-stagiaires mentionnent par ailleurs l'absence d'enseignement de ce contact à soi dans leur formation pratique. En effet, le corps vécu est encore très peu présent, de nos jours, dans les programmes et la pratique en formation des enseignants.

Lorsque la cohérence entre l'interne (perception du corps vécu) et l'externe (impact sur l'action éducative) est satisfaisante, il est possible de parler de la corporéité optimale de l'enseignante ou d'une enseignante avec un corps écologique. L'enseignante utilise alors adéquatement son corps-esprit - incluant ses capacités réflexives - dans sa relation active à ses élèves. Elle vit une *gestalt* (Kepner, 1998), où elle réussit à négocier des frontières corporelles adéquates pour elle et pour les autres, ou un moment de cognition incarnée (Johnson, 2007). Elle agit comme vecteur facilitant l'apprentissage sain pour tous dans son environnement.

Si la cohérence interne-externe n'est pas atteinte, c'est souvent qu'il y a désensibilisation d'une partie du système de relations entre le corps vécu et la pratique enseignante. Parce qu'elle vit des tensions, imposées à l'interne, souvent par elle-

même, ou à l'externe, par l'environnement dualiste du contexte scolaire et institutionnel, l'enseignante *se coupe* de ses sensations, de ses émotions, de sa relation avec l'environnement ou d'une combinaison de tout cela. Ce mécanisme de désensibilisation comporte des avantages et des désavantages pour l'enseignante, variant selon les contextes. Plus elle est désensibilisée et plus l'enseignante a du mal à percevoir son corps et sa pratique de manière appropriée. Il est néanmoins parfois utile et nécessaire d'avoir recours à une forme de désensibilisation, afin de se protéger momentanément, par exemple, d'un environnement hostile, ou de mieux fonctionner dans un environnement relationnel ou institutionnel donné. Voilà où l'éducation somatique a justement son rôle à jouer, par le biais de l'éducation à la perception du corps vécu.

L'enseignante-stagiaire peut accéder aux informations offertes par son corps vécu, dans la mesure où elle sait les percevoir adéquatement. Elle peut apprendre, si elle le désire, à utiliser tout son potentiel dans son enseignement, c'est-à-dire ce que nous avons appelé par ailleurs sa compétence d'action. Elle peut pour cela prendre appui sur les outils offerts par le corps vécu, en apprenant à le percevoir plus finement, à se maintenir dans le moment de perception et à agir pour réguler son action, à l'aide des *signaux-sensations*, si nécessaire. Certaines enseignantes-stagiaires le font déjà, plus ou moins consciemment, alors que d'autres tentent de le faire avec plus de difficultés. Un nombre important ignore par ailleurs les richesses que recèle leur corps vécu. Je rappelle ici que je me suis donnée comme objectif de trouver les traces du corps vécu chez des enseignantes-stagiaires volontaires. Je me suis limitée à un travail s'insérant dans un cadre formatif et réflexif. Je ne me suis pas aventurée dans la sphère thérapeutique, ce qui pourrait néanmoins s'avérer utile pour certaines enseignantes-stagiaires ayant des blocages plus importants à dépasser à l'égard de leur corps vécu.

L'analyse permet par ailleurs de constater que l'environnement joue un rôle facilitant ou inhibant la capacité à être sensible aux *signaux-sensations* du corps vécu. Trop de pression externe (ou interne) empêche la prise en compte des *signaux-sensations* et crée une désensibilisation des enseignantes-stagiaires. Comment rendre possible cette meilleure perception de nos *signaux-sensations*? Quels changements devraient être apportés, dans la structure des institutions éducatives, voire dans la société en son entier, pour intégrer et permettre de tels apprentissages? Qu'en serait-il des programmes de formation, mais aussi des programmes d'enseignement, des modes d'évaluation, des contenus et des méthodes didactiques? Comment permettre des approches plus personnalisées en formation des enseignants, mais aussi, avec les élèves, une attention au rythme personnel de chacun?

Dans des contextes scolaires et sociétaux faits de tensions et de pressions de toutes sortes, de performance rapide, souvent déconnectée des rythmes biologiques propres à l'être humain et à son environnement naturel, d'une abondance d'outils technologiques et de supports chimiques pour l'attention et la productivité, nos corps vécus peuvent devenir d'importants outils, nous permettant d'agir au meilleur de nos compétences internes-externes. En lien sain avec leur corps vécu, les enseignants devraient également expérimenter moins de stress et d'épuisement, ou du moins, savoir mieux comment y remédier, s'ils en sont affectés.

Revenons, enfin, à Estola et Elbaz-Luwisch (2003), qui écrivent:

The challenge for researchers is to reflect back to teachers what they know, to portray teaching as dialogue in which bodies have a lot to say. If teachers take their body voices seriously, they can learn about their emotions and moral issues-even more than that which reason can tell them (p. 715).

Dans le cadre de ma recherche, je considère avoir réussi à relever le pari d'offrir une tribune aux enseignantes-stagiaires sur laquelle elles ont pu se permettre de laisser s'exprimer leur corps vécu plus librement, dans toutes ses ambiguïtés et ses complexités. Je crois avoir également réussi à construire un pont fécond de discussion sur le corps vécu, à la frontière entre la recherche et la pratique, entre l'envie de comprendre et la délicate et intime présence du ressentir. Reste à poursuivre ce dialogue, fait de connaissances et de pratiques inter-reliées. Pour peu que nous sachions améliorer notre relation à notre corps vécu, en contexte d'enseignement-apprentissage, nous avons sans doute encore beaucoup à y apprendre, tant individuellement que collectivement.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. (dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Andrieu, B. (2013). Une conscience expérientielle de l'organisme par éducation corporelle de l'esprit chez John Dewey. Dans Go, H.-L. (dir.) *Dewey penseur de l'éducation*. (p. 135-150). Nancy: Éditions universitaires de Lorraine.
- (2008). Les pratique corporelles réflexives: une épistémologie de l'action sur soi. Dans Molaro, C. (dir.) *Vers une écologie des pratiques corporelles*. (p. 29-52). Presses universitaires de Nancy.
- Baniel, A. (2012). *Kids Beyond Limits*. New-York: Perigee Books/Penguin.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale- l'écoute sensible en sciences humaines*. Lassay-les châteaux: Anthropos.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.) *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous trente ans après Schön?* (21-45). Bruxelles: De Boeck.
- Berger, E. (2009a). *Rapport au corps et création de sens en formation des adultes- Étude à partir d'un modèle de somato-psychopédagogie*. (Doctorat, Paris 8).
- (2004). *Approches du corps en Sciences de l'éducation- Analyse critique des points de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adultes*. (D.E.A., Paris 8).
- Bourassa, B., Boudjaoui, M. et Skakni, I. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS):enjeux, modalités et limites*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*. Rencontres MELs, Québec. [www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres).
- Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même: les nouvelles cartes du cerveau, de la*

*conscience et des émotions*. Paris: Odile Jacob.

----- (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando: Hartcourt.

----- (1995). *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.

De la Garanderie, A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance: une pédagogie du sens*. Lyon: Chroniques sociales.

Depraz, N., Varela, F. et Vermersch, P. (2011). *À 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.

Dewey, J. (2012, c1929). *Expérience et nature*. Paris: Gallimard.

----- (1949, c1938). *Experience and Education*. New-York: MacMillan.

----- (2011, c1975, c1944). *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

Dictionnaire de la danse. (2007). Paris: Larousse.

Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans Gautier, B. (dir.) *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. (p. 482-496). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Edelman, G. (2007). *La science du cerveau et la connaissance*. Paris: Odile Jacob.

Elbaz-Luwisch, F. (2014). *Auto/biography and Pedagogy: Memory and Presence in Teaching*. Series of Curriculum Studies, 42. New-York: Peter Lang.

----- (2010). Writing and Professional Learning: the uses of autobiography in graduate studies in education. *Teachers and Teaching: Theory and Practices*, 16 (3), 307-327.

----- (2009). Feeling, Imagination and the Body in Encounters of Difference. Dans Li, X., Conle, C. et Elbaz, F. *Shifting Polarized Positions: a Narrative Approach in Teacher Education*. (p. 219-244). New-York: Peter Lang.

- (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibilities*. California: Information Age Publishing.
- (2004). How is Education Possible When There's a Body in the Middle of the Room? *Curriculum Inquiry*, 34 (1), 9-27.
- Erlandson, P. (2005). The body disciplined: Rewriting teaching competence and the doctrine of reflection. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (4), 661-670.
- Erlandson, P. et Beach, D. (2008). The ambivalence of reflection: rereading Schön. *Reflective Practice*, 9 (4), 409-421.
- 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.
- Evans, J., Davies, B. et Rich, E. (2009). The Body made Flesh: Embodied Learning and the Corporeal Device. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4), 391-406.
- Faingold, N. (2011). Explicitation et décryptage de pratiques professionnelles. Sur le site du GREX: [www.grex2.com](http://www.grex2.com).
- (2002). Situations-problèmes, situations-ressources en analyse de pratique. *Expliciter, Journal du GREX*, Mai, 45, 39-42.
- (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter, Journal du GREX*, Décembre, 42, 40-48.
- Fanouillet, L. et Allardi, G. (2010). *Le corps ou le fruit de l'expérience*. Paris: Larousse.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps - Socioanthropologie des techniques des danses*. Lyon: La Dispute.
- Formis, B. (dir.) (2009). *Penser en Corps, Soma-esthétique, art et philosophie*. Paris: L'Harmattan, l'Art en bref.
- Fortin, S. (2002). Living in Movement - Development of Somatic Practices in Different Cultures. *Journal of Dance Education*, 2-4, 128-136.

- (2001). Devenir expert de ses sensations. Congrès 4 Arts, Québec, 43-49.
- Foucault, M. (1975). *Les corps dociles*. Paris: Gallimard.
- Godard, H. (2001). L'enfant interprète, le regard de l'adulte-spectateur. *Balises-CESMD Poitou-Charentes*, 1, 77-103.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive: Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans Boutet, M. et Pharand, J. *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. (p. 127-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hanna, T. (1986). What is Somatics? *Somatics, Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V (4), 4-8.
- 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.
- Janssen, T. (2008). *La maladie a-t-elle un sens?* Paris: Fayard: Pocket Evolution.
- Johnson, D. (1995). *Bone, Breath and Gesture*. San Francisco: North Atlantic Books.
- Johnson, M. (2008). What Makes a Body? Rediscovering the Body. *Journal of Speculative Philosophy*, 22 (3), 159-169.
- (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetic of Human Understanding*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- (2006). Mind Incarnate: from Dewey to Damasio. *Daedalus*, 135 (3). On Body in Mind (Summer), 46-54.
- (1989). Embodied Knowledge. Personal Practical Knowledge Series. *Curriculum Inquiry*, 19 (4), 361-378.
- Joly, Y. (2006). 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.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. (3<sup>e</sup> éd.). St-Laurent: ERPI.

- Kepner, J. (1998 [1993]). *Le corps retrouvé en psychothérapie*. Paris: Retz.
- Kinsella, E. (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*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- 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. et Vasalos, A. (2009b, August). From Reflections to Presence and Mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. EARLI Conference, Amsterdam.
- 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.
- Lachaux, J. P. (2012). *Le cerveau attentif: contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris: Odile Jacob.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New-York: Basic Books.
- Leão, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Paris: Point d'appui.
- Legault, M. (2011). La présence au cœur de la pratique enseignante. Dans Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir.) *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (p. 139-152). Éditions CEC, Anjou.
- (2009). Les symbolisations non-verbales en recherche qualitative - une méthodologie de l'indicible. *Expliciter, Journal du GREX*, 80, 34-41.
- Meijer, P., Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009a). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teachers Education*, 25 (2), 297-308.
- Merleau-Ponty, M. (c1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mével, Y. (2012). Le corps animal. *Les cahiers pédagogiques*, 497, mai, 68-69, Paris:

Cercles de recherche et d'action pédagogique (CRAP).

Molaro, C. (2008a). La marginalité des pratiques corporelles. La faute à Descartes?  
Dans Molaro, C. (dir.) *Vers une écologie des pratiques corporelles*. (p.77-86).  
Presses universitaires de Nancy.

----- (2008b). Restaurer la fonction écologique des pratiques corporelles. Dans  
Molaro, C. (dir.) *Vers une écologie des pratiques corporelles*. (p.109-118).  
Presses universitaires de Nancy.

Mottier-Lopez, L. (2013). Réguler son enseignement. Pourquoi? Comment? *Colloque  
IFRES, Liège*.

Noddings, N. (1984). *Awakening the inner eye intuition in education*. New-York:  
Teachers College Press.

Olsen, A. (1991). *BodyStories: A Guide to Experiential Anatomy*. New-York: Station  
Hill Press.

Paillé, P. et Forget, M.- H. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu.  
*Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo* [En ligne], 1 (1),  
Septembre, 72-83. <http://surlejournalisme.com/rev>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et  
sociales*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Collin.

Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter? dans Paillé, P. (dir.) *La méthodologie  
qualitative-Postures de recherche et travail de terrain*. (p. 99-123). Paris:  
Armand Colin.

----- (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche  
sociologique*, 23, 147-184.

Perls, F. (2003, c1951). *Manuel de Gestalt-thérapie. La Gestalt: un nouveau regard  
sur l'homme*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*.  
(6<sup>e</sup> ed.). Paris: ESF.

Pestalozzi, J. (1985, c1801). *Comment Gertrude instruisit ses enfants*. Paris: Castella.

Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan.

- Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF.
- (1976). *Expression corporelle: langage du silence*. Paris: ESF.
- Rizzolatti, G. (2008). *Les neurones-miroirs*. Paris: Odile Jacob.
- Rodgers, C. et Raider-Roth, M. (2006). Presence in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3), 265-287.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou de l'éducation*. Genève.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner-How professionals think in action*. New-York: Basic Books.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking Through the body*. Cambridge University.
- Siegel, D. (2010). *Mindsight The new science of personal transformation*. N-Y: Bantam.
- Steiner, R. (1997). *L'éducation de l'enfant, un choix de conférences et d'écrits*. Paris: Triades.
- Straus, E. (1989, c1935). *Du sens des sens*. Berlin: Millon- Grenoble.
- 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), 355-371.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit- Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie: vers une psychophénoménologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vigarello, G. (2004). *Le corps redressé- Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Armand Colin.

## ANNEXE A

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de l'étude :** ENSEIGNER AVEC SON CORPS

**Chercheure responsable (directrice de recherche)**

**Étudiante-chercheure**

Sylvie FORTIN  
Professeur, Département de danse, UQÁM  
514 987 3000 poste 3499  
[fortin.sylvie@uqam.ca](mailto:fortin.sylvie@uqam.ca)

Geneviève EMOND  
Maîtrise en danse  
514 504 5311  
[emond.geneviève.8@courrier.uqam.ca](mailto:emond.geneviève.8@courrier.uqam.ca)

En collaboration avec Sophie DESBIENS ([desbiens.sophie@uqam.ca](mailto:desbiens.sophie@uqam.ca)) et Kimberley GROMKO ([gromko.kimberley@uqam.ca](mailto:gromko.kimberley@uqam.ca)), professeures invitées et superviseuses de stage à la Faculté d'éducation, département didactique, de l'UQÁM.

### Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui sollicitera votre engagement lors de la session d'hiver-2014 (pré-stage, en stage et post stage final d'enseignement IV). Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### Description du projet et ses objectifs

Le projet *Enseigner avec son corps* consiste en une recherche-action sur le thème du corps vécu des étudiants en formation initiale à l'enseignement. Il se déroulera au cours de la session d'hiver 2014 avec une trentaine d'étudiants-stagiaires de 4<sup>e</sup> année au Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire à l'UQÁM. Le projet permettra de mieux comprendre comment les enseignants en formation ont conscience de leur corps vécu (signaux internes et externes) en situation d'enseignement. Il aidera par ailleurs aussi à mieux comprendre les liens existants entre corps vécu, émotions, gestes, paroles et pensées en situation d'enseignement et de pratique réflexive.

### Nature et durée de votre participation

ACTIVITÉS	DATES
1. Participer activement aux deux séances d'exploration de mouvement de deux heures (en studio, à l'université). Remettre ses notes à la chercheuse à la fin des séances.	10 & 20 janvier 2014 <u>OU</u> 13 & 27 janvier 2014
2. (S') auto-observer en stage, en suivant les directives données. Prendre des notes au besoin.	Février et mars 201
3. a. Participer à un groupe-focus de deux heures <u>ET</u> b. Participer à un entretien d'explicitation individuel d'une heure portant sur le vécu (une dizaine de personnes seront sélectionnées par tirage au sort pour participer sur une base volontaire à l'entretien individuel).	a. Dates fixées ultérieurement en mars 2014 (deux groupes) b. Sur rendez-vous, en avril 2014

### Avantages liés à la participation

En plus des avantages liés à l'amélioration de la qualité de votre enseignement, vous serez accompagnés par les superviseurs de stage et la chercheuse pour vous permettre d'intégrer vos apprentissages à votre projet de stage final de formation IV.

### Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. S'il advenait que vous ne vous sentiez pas bien ou à l'aise de poursuivre les explorations de janvier ou de partager votre expérience, vous serez libre de vous retirer sans avoir à vous justifier. Également, lors des entretiens, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous jugez embarrassante, sans vous justifier.

### Confidentialité

Les informations recueillies tout au long de la recherche seront consignées confidentiellement, en attribuant un code à chaque étudiant participant, sous forme d'un pseudonyme que l'étudiant choisira (voir plus loin). Les groupes-focus et les entretiens d'explicitation individuels seront enregistrés, sous forme audio. L'étudiante chercheuse et la directrice de recherche seront les seules personnes pouvant avoir accès aux informations. Les superviseuses de stage seront au courant de votre participation mais n'auront pas accès aux données. Ces dernières seront conservées dans le bureau personnel de l'étudiante chercheuse, sous clé, puis détruites lorsqu'elles auront été transcrites. L'ensemble des documents sera également détruit après la dernière communication scientifique, dans un délai de cinq ans.

**Anonymat**

Vous êtes tenus de respecter l'anonymat des participants à la recherche et de ne pas divulguer les informations partagées par les autres étudiants lors des ateliers de mouvement et des groupes-focus.

**Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante chercheuse verbalement ou par courriel ; toutes les données vous concernant seront détruites.

**Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

**Clause responsabilité**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

**Des questions sur le projet?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet, cités plus haut.

**Des questions sur vos droits?**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ Emmanuelle Bernheim, (514) 987-3000, poste 2433 ou [bernheim.emmanuelle@uqam.ca](mailto:bernheim.emmanuelle@uqam.ca).

**Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet. L'équipe de recherche vous en remercie.

**Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom:

\_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Pseudonyme pour la recherche (prénom, première lettre du nom) : -----

**Engagement du chercheur**

«Je, soussigné (e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.»

Prénom, Nom: Geneviève, EMOND

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## ANNEXE B

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Faculté de communication  
Faculté des arts  
Faculté de science politique et de droit

### Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE)

No du certificat : 0049

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains pour la Faculté de science politique et de droit, la Faculté des arts et la Faculté de communication a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

#### PROTOCOLE DE RECHERCHE

Nom de l'étudiant(e) : Geneviève Émond  
Programme d'études : Maîtrise en danse  
Directrice/Directeur de recherche : Sylvie Fortin  
Titre du protocole de recherche : Enseigner avec son corps

#### MODALITÉS D'APPLICATION

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être transmises au comité<sup>1</sup>.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 25 novembre 2014. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le 25 octobre 2014.

Emmanuelle Bernhelm  
Professeure au département de sciences juridiques  
Présidente, CERPÉ2

25 octobre 2013

Date d'émission initiale du certificat

<sup>1</sup> Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

## ANNEXE C

### ACTIVITÉS EFFECTUÉES DANS LES ATELIERS

#### PRINCIPAUX CONCEPTS ENSEIGNÉS

- Notre corps vécu est utile lorsque nous enseignons ; il nous envoie des *signaux-sensations* nous permettant de mieux nous réguler et communiquer avec nos élèves.
- Notre corps vécu est un véhicule holistique (physique, émotionnel, cognitif et éventuellement, spirituel (sens)).
- Les émotions, les gestes, la parole/ voix et les pensées sont liées et agissent ensemble lorsque nous enseignons.

#### APPRENTISSAGES PRÉVUS

1. Lors des *ateliers d'exploration du corps en mouvement* (voir dans les tableaux des pages suivantes).
2. Lors de la pratique en situation de stage d'enseignement IV.
  - a. Percevoir et nommer les *signaux-sensations* de son corps en situation d'enseignement (corps vécu).
  - b. Percevoir et nommer les impacts sur sa pratique enseignante (sous formes d'émotions, de gestes, de paroles, de pensées) des *signaux-sensations* de son corps.
  - c. Réagir par une action appropriée à la situation d'enseignement (en relation avec l'élève), suite à la perception des *signaux-sensations*

## ATELIER 1

ACTIVITÉS PROPOSÉES	APPRENTISSAGES PRÉVUS (Corps vécu)	LIENS AVEC L'ENSEIGNEMENT (Applications pratiques possibles)
<p>1. Marche avec qualités<sup>48</sup> Partie 1. Seul Partie 2. Avec un partenaire, guider le partenaire (yeux ouverts) sans le toucher, en suivant les consignes, changer, puis guider le partenaire (yeux fermés) en le touchant, changer.</p>	<p>Partie 1 (seul). Explorer différentes qualités dans son corps, reproduire les qualités demandées Partie 2 (avec partenaire). Guider une autre personne, se laisser guider, apprivoiser sa vulnérabilité (en particulier les yeux fermés), faire confiance à l'autre personne.</p> <p>Développement des capacités proprioceptives et kinesthésiques.</p>	<p>Partie 1. Capacité de sentir son corps en situation d'enseignement, varier (volontairement) les qualités ressenties et les reproduire dans son corps. Partie 2. Améliorer sa capacité à guider une autre personne et à se laisser guider par une autre personne. Affiner sa capacité à percevoir ce que l'autre personne nous transmet comme message.</p> <p>-----</p> <p>Exemple: «Vous observez chez vos élèves une tendance générale de tensions, à la suite d'un travail difficile où plusieurs se sont sentis dépassés. Quelles qualités portez-vous dans votre corps? La même que les élèves? Tentez de la faire varier. Si ce n'est pas suffisant, demandez aux élèves de faire l'exercice avec vous. Faites les marcher dans la pièce, si possible et pertinent, sinon, faites-le en pensées. Donnez-leur des images.»</p>
<p>2. Marche libre avec le regard: marche seul (regard non orienté), marche avec regard sur soi, marche avec regard fixé dans l'espace (fovéal et périphérique), marche avec regard sur une personne (si souhaité).</p>	<p>Prise de contact et orientation du regard, prise de conscience de soi dans l'espace et des autres, utiliser l'espace autour de soi pour être là, <i>occuper</i> l'espace de la classe</p>	<p>Meilleure utilisation de l'espace de la salle de classe, avec son corps et son regard; ressentir son corps dans la marche (ou la position debout en classe); prendre le temps de se regarder et de regarder les autres (les élèves).</p> <p>-----</p>

<sup>48</sup> Liste des qualités utilisées: Vous êtes/vous sentez que vous êtes dans une marche engagée, déterminée, dynamique, enthousiaste, passionnée, irritée, perdue, tendue, amorphe, perdue, désintéressée, préoccupée, faible/forte, en maîtrise de vos mouvements/ en perte de contrôle ou dépassée par la situation, en santé/malade, léger/lourd, mince/corpulent, rapide/lent, etc.

		«Exemple: Le matin, avant de commencer à enseigner, regardez chacun de vos élèves. Adressez la parole à chacun, si possible. Que voyez-vous? Le climat de la classe change-t-il?»
3. Sons, échos et voix <sup>49</sup> en cercle (1-2), puis marchant dans la pièce (3): 1. Répétition de mes sons, 2. Tous ensemble, 3. Première personne commence-deuxième personne, et ainsi de suite.	Intégration de la voix à la respiration, combiner mots et voix, écouter (qualité de l') et reproduire les sons des autres personnes. Apprivoiser les moments de silence et les moments de sons/voix.	Meilleure utilisation de la voix (portée, variations, contrôle), capacité d'écoute en s'adaptant aux différences individuelles. ----- Exemple: «Comme beaucoup de jeunes enseignants, après quelques semaines d'enseignement (en stage), nous avons tendance à <i>perdre la voix</i> *. Afin d'éviter de créer cet éreintement, pratiquez l'utilisation de votre voix abdominale lors des situations d'enseignement. Cela vous aidera à reprendre contact, en plus, avec votre respiration. Notez les moments où votre voix se dirige vers la tête* et redirigez-là vers l'abdomen ou le cœur, dépendant du message que vous voulez faire passer.»
4. Respiration au sol (sternum, diaphragme); prise de contact lente du corps avec le sol (colonne vertébrale-sternum-bassin)	Détente, calme, ressentir les parties centrales du corps. Proprioception.	Meilleure qualité globale de respiration, centration, force du centre du corps, respiration et prises de paroles, laisser-aller ( <i>yielding</i> ) certaines situations ----- Exemple: « Vous avez enseigné toute la journée avec beaucoup de demandes et de tensions entre les élèves (ou vous avez eu une journée exaltante avec de grandes réussites. Comment revenir sur terre?) et vous débutez votre dernière période, épuisé*. Pensez à l'exercice de respiration au sol et prenez quelques minutes pour l'effectuer (ou le faire en pensées) avant de reprendre la parole devant les élèves. Tentez de le poursuivre en reprenant la parole. Quel effet cela a-t-il? »

<sup>49</sup> Déroulement des propositions: je fais des sons clairs, ils répètent en écho; nous faisons des sons tous ensemble; je touche quelqu'un qui fait un son avec sa voix, les autres répètent en écho. La première personne touche une deuxième personne et ainsi de suite.

<p>5. Exercice radial du nombril au sol: envoyer l'air dans les extrémités, étirer le corps (os-articulations) - seul</p>	<p>Détente, déblocage de tensions, ressentir les extrémités du corps, ressentir la position des os et des articulations dans le corps, expérimenter de nouvelles façons d'entrer en relations avec son corps.</p> <p>Développement des capacités proprioceptives.</p>	<p>Meilleure amplitude des gestes, mieux occuper son espace, corps plus délié, aisance dans les mouvements.</p> <p>-----</p> <p>Exemple: «Vous tentez d'expliquer un exercice de mathématique à un élève qui ne comprend pas bien. C'est fastidieux*, vous avez tenté de lui expliquer de plusieurs façons et il ne comprend toujours pas la notion. Vous vous levez et faire quelques tours devant la classe en revivant l'exercice radial du nombril. Lorsque vous revenez près de l'élève, d'autres idées vous viennent-elles?»</p>
<p>6. Exercice d'orientation des pensées (à un premier endroit, un deuxième endroit et retour dans le moment présent).</p>	<p>Prise de conscience du choix possible de ses pensées, associer sensations du corps et pensées</p>	<p>Améliorer la qualité d'attention sur la tâche, régulation des pensées, contrôle des pensées parasites.</p> <p>-----</p> <p>Exemple: «Vous avez des soucis dans votre vie privée (ou vous n'arrêtez pas de penser à un aspect de votre vie privée) et n'arrivez pas ce matin à vous concentrer sur ce que vous tentez de transmettre à vos élèves, car des pensées parasites* vous assaillent. Prenez quelques pauses de parole et imaginez-vous dans un autre endroit, dans une situation différente (1<sup>e</sup> pensée), puis une autre (2<sup>e</sup> pensée), puis revenez dans le moment présent. Refaites l'exercice plusieurs fois si la pensée parasite se maintient. Qu'est-ce que vous observez alors dans votre corps?»</p>
<p>7. Exercice de vibration sur le dos, puis en position de sphinx, et enfin sur ballon.</p>	<p>Circulation de l'énergie dans tout le corps, dynamisme, bien-être. Proprioception.</p>	<p>Modulation du niveau d'énergie dans le corps, vitalité, retrouver son calme et son corps après un conflit ou un dérangement externe.</p> <p>-----</p> <p>Exemple: « Un élève difficile vous manque de respect devant le groupe pour une énième fois aujourd'hui.</p>

		Vous vous sentez dépassés* et vos tentatives d’instaurer un mode de discipline avec lui ne fonctionne pas. Tentez d’effectuer l’exercice de vibration (léger) en vous centrant sur l’intérieur de votre corps, assis à votre bureau, par exemple.»
--	--	--

## ATELIER 2

ACTIVITÉS PROPOSÉES	APPRENTISSAGES PRÉVUS (Corps vécu)	LIENS AVEC L’ENSEIGNEMENT (Applications pratiques possibles)
1. Mouvement de marche libre et déplacement dans l’espace, rencontre d’une autre personne, par le regard, puis par le toucher léger (doigt, main), puis par le son (la voix).	Engager son corps dans la rencontre avec une autre personne, porter attention aux autres personnes.  Développement des capacités proprioceptives et kinesthésiques.	Meilleures qualités de relations avec les élèves, choix du type de contact (corps, regard, toucher). ----- Exemple: «Sentez* lorsqu’un élève a besoin d’un contact particulier et effectuez-le. Tentez de rencontrer chaque élève d’une façon qui lui convienne dans une journée».
2. Exercices <i>Rudolf Laban des Efforts</i> - activités expressives en marchant dans l’espace pour ressentir les modulations possibles (sur musique <sup>50</sup> , modulation du poids, du flux, du temps et de l’espace), puis marche <i>consciente</i> .	Développement de la qualité de l’expression/créativité, variation des tonus corporels, modulation de l’expression.	Modulation du tonus du corps ----- Exemple: «La qualité de votre expression est primordiale en enseignement. Elle permet de capter et maintenir l’attention des élèves et leur donne l’indication que vous êtes engagés dans votre enseignement. Lorsque vous enseignez une leçon particulière dont vous maîtrisez bien le contenu, tentez de varier les modes d’expression de votre corps*. Quel effet cela a-t-il?»

<sup>50</sup> J’ai créé une banque de morceaux de musique (instrumentaux et sons/voix) que j’ai utilisé lors des ateliers. Pour les consignes, je m’inspire de Myriam Tremblay (2013) qui utilise plusieurs métaphores: le lutteur de sumo - la feuille qui virevolte au vent (poids); le marcheur pressé en retard, le marcheur du dimanche dans la forêt (temps); la marche pour retrouver un ami que j’ai vu au loin, la marche perdue dans mes pensées (espace); les vacances sur la plage au soleil d’une île sauvage, la marche dans une foule compacte (se frayer un chemin) (flux), etc.

<p>3. Mouvement authentique (ou danse): yeux ouverts puis yeux fermés, bouger son corps à son propre rythme avec des mouvements doux et légers et un partenaire nous suit avec les mains à distance de quelques centimètres du corps.</p>	<p>Développement de la qualité de l'expression/créativité, ressentir l'énergie corporelle de l'autre personne. Développement de la capacité d'empathie kinesthésique.</p>	<p>Accompagner le mouvement d'une autre personne, tenter de comprendre une autre personne (par le mouvement - type, qualité) ----- Exemple: «Répétez l'exercice avec un élève, approchez-vous légèrement de lui et tentez de sentir son corps, son énergie corporelle*. Respirez bien. Qu'est-ce que cela vous indique? »</p>
<p>4. Exercice de prise de contact des pieds au sol avec petits bâtons (Gymnastique holistique), Exercice tête-queue, axe vertical.</p>	<p>Meilleur ancrage, ressentir le contact des différentes parties du pied au sol, la connexion terre/ciel, mieux définir sa relation à la gravité.</p>	<p>Ancrage, posture, équilibration de son axe vertical dans l'enseignement, utilisez plus fréquemment la position debout et occupez l'espace d'enseignement ----- Exemple: «Simplement ressentir vos pieds au sol lorsque vous enseignez. Variez les points de contact. Sentez votre axe vertical et rééquilibrez au besoin plusieurs fois dans la journée».</p>
<p>5. Explorations seul avec balle. Position debout, puis marche seul avec balle dans la main et suivre les qualités données<sup>51</sup>: 1. En gardant la balle immobile devant soi, 2. En bougeant la balle.</p>	<p>Améliorer sa concentration (attention) sur une action de son corps ; sentir les effets dans le corps de la pression musculaire sur la balle, la peau. Capacités proprioceptives fines.</p>	<p>Prendre conscience des qualités du toucher dans l'action (si le toucher n'est pas possible ou encouragé dans les contextes scolaires des enseignantes-stagiaires, imaginer simplement la qualité du toucher en pensées). ----- Exemple: «Penser à la balle peut vous aider à retrouver votre attention à /votre concentration lors de moments plus difficiles ou extrêmement positifs. Lorsque vous pensez à la balle, donnez-lui une qualité et effectuez le geste de pression en pensées. Si vous le pouvez, glissez</p>

<sup>51</sup> Liste des qualités utilisées: 1. En gardant la balle immobile devant soi : léger/lourd (fort), calme/agité ou concentré/dispersé, lent/rapide (pressé), intéressé/désintéressé, enthousiaste/découragé, matin/midi/soir, à l'école/ à la maison, au travail/ en vacances, en ville/ à la campagne, avec un ami/ avec un inconnu (dans le métro), avec un membre de sa famille/ avec un collègue de travail, compétent/incompétent, etc. 2. En bougeant la balle: vers l'avant, vers le côté, vers le haut/vers le bas, en diagonale, etc.

		une balle dans votre bureau, votre sac et faites-le réellement».
<p>6. Représentation du corps- dessin du corps les yeux fermés, modelage du corps les yeux fermés (imaginez de la glaise), Imaginer le corps suites aux exercices faits. Assis sur le matelas pour la première partie, puis invitation à se coucher, en écoutant les questions du référentiel de Fanouillet et Allardi (2010)<sup>52</sup>.</p>	<p>Mieux se représenter son corps dans l'espace (proprioception, kinesthésie), «se voir» de l'extérieur, réfléchir à <i>Qu'est-ce que mon corps pour moi?</i>, voir les corps des autres personnes, sentir les qualités du corps.</p>	<p>Représentation et image du corps plus consciente en tant qu'enseignant, observation bienveillant du corps des élèves et de leurs relations à leur corps, observation de ses propres réactions d'enseignant face aux corps des élèves.</p> <p>----- Exemple: «Imaginez-vous à la place de vos élèves et voyez-vous à travers leurs yeux. Qu'observez-vous? Modifiez la qualité de votre posture, vos gestes, votre expression*, si nécessaire. Tentez d'accepter ce que vous ne pouvez pas ou savez pas changer aussi».</p>
<p>7. Exercice de relaxation par la respiration abdominale et le dépôt au sol des vertèbres de la colonne vertébrale et du bassin sur le dos, puis en position latérale (d'un côté), sur le ventre, puis en position latérale de l'autre côté.</p>	<p>Idem, exercice 4, session 1.</p>	<p>Idem, exercice 4, session 1.</p>

<sup>52</sup> Questions, rédigées dans un langage accessible à tous, portant sur : le poids du corps, la chaleur, le squelette, la symétrie, l'espace, le *lieu du corps*, etc.

## DOCUMENT AIDE-MÉMOIRE-ACTIVITÉS PRÉ-STAGE

### PREMIÈRE RENCONTRE (10 et 13 janvier 2014)

ACTIVITÉS	DESCRIPTION	PRATIQUE
1. Marche avec qualités	Marche seul en occupant l'espace de différentes façons et en s'appropriant des qualités proposées. Marche avec partenaire ensemble. Guider un partenaire aux yeux fermés dans la marche.	Modification des tonus du corps, prendre conscience de son corps dans la marche, occuper l'espace de la salle de classe.
2. Marche libre avec le regard	Marche avec regard neutre, regard intérieur, regard périphérique, regard fovéal, observer les personnes passant dans son champ de vision et regarder une autre personne dans les yeux.	Utilisation du regard en salle de classe.
3. Sons, échos et voix	Respiration abdominale. Pratiquer les sons <i>a-o-i</i> et sentir d'où ils émanent dans le corps. Répondre en échos à des sons, en cercle et en marchant dans la pièce.	Utilisation de la voix dans l'enseignement.
4. Exercice de respiration	Respiration abdominale. Sentir les parties de son corps et respirer du centre vers les extrémités.	Détente du corps, prise de conscience de l'ensemble de son potentiel corporel.
5. Exercice radial au sol	Imaginer un soleil sur le nombril qui irradie le corps jusqu'aux extrémités.	Redonner de l'énergie.
6. Orientation des pensées	Choisir ses pensées consciemment : s'imaginer dans une 1 <sup>e</sup> situation et la voir se défiler comme un film, dans une 2 <sup>e</sup> , puis une 3 <sup>e</sup> situation. Enfin, revenir à la première. Contrôler les pensées parasites.	Qualité de l'attention.
7. Exercice de vibration au sol, puis mouvements sur ballon	Faire bouger son corps en effectuant de légères vibrations des pieds à la tête. Laisser aller son corps dans différentes positions sur le ballon d'exercice ( <i>yielding</i> ).	S'imposer (contrôle) vs. laisser-aller dans certaines situations.

## DEUXIÈME RENCONTRE (20 et 27 janvier 2014)

ACTIVITÉS	DESCRIPTION	PRATIQUE
1. Marche et rencontres (regard, toucher, son/voix)	Rencontrer les autres personnes dans la marche dans la pièce par le regard, par le toucher léger, par le son/voix (échange).	Choisir adéquatement les modes de contact avec ses élèves.
2. Exercice des «Efforts» sur musique	Marche dans la pièce sur musique (mouvements/danse) en suivant les qualités proposées (situations).	Meilleure qualité d'expression et développement de sa créativité.
3. Duo en mouvement	Suivre avec le regard et les gestes une autre personne dans ses mouvements ou sa danse.	Accompagnement des élèves dans leur propre mouvement d'apprentissage.
4. Exercice de posture avec bâton	Trouver sa posture avec petit bâton au sol, expérimenter les différentes façons de se tenir sur le sol et jouer avec la gravité.	Posture en salle de classe.
5. Exercice de toucher avec la balle	Exercice avec la balle, prise de conscience des qualités variées du toucher, en position statique et en mouvement.	Prise de conscience des qualités fines du toucher et de l'action pédagogique en général.
6. Image du corps (imagerie)	Prise de conscience de son image corporelle. Imagerie mentale de plusieurs situations suggérées et questions posées.	Meilleure acceptation de son image corporelle devant les élèves,
7. Relaxation (différentes positions)	Suite des exercices de relaxation de la première rencontre. Relaxation dans différentes positions (dos, ventre, position latérale, assis).	Relaxation dans différentes situations.

## ANNEXE D

## GRILLES AUTO-APPRÉCIATION

ATELIERS EXPLORATION DU CORPS EN MOUVEMENT, SESSION 1 (10 OU 13 JANVIER 2014)

PSEUDONYME : -----

CHOISIR AU MINIMUM DEUX ACTIVITÉS EXPÉRIMENTÉES ET REMPLIR LES CASES ASSOCIÉES.

ACTIVITÉS	VALEUR (+ OU -)	DESCRIPTION DE VOTRE CORPS VÉCU (en vos mots, <i>signaux- sensations</i> )	APPLICATIONS POSSIBLES EN CONTEXTE SCOLAIRE	COMMENTAIRES
1. Marche avec qualités				
2. Marche libre avec regard				
3. Sons, échos et voix				
4. Exercice de respiration				
5. Exercice radial au sol				
6. Orientation des pensées				
7. Exercice de vibration au sol, puis sur ballon				

ATELIERS EXPLORATION DU CORPS EN MOUVEMENT, SESSION 2 (20 OU 27  
JANVIER 2014)

PSEUDONYME : -----

CHOISIR AU MINIMUM DEUX ACTIVITÉS EXPÉRIMENTÉES ET REMPLIR LES  
CASES ASSOCIÉES.

ACTIVITÉS	VALEUR (+ OU -)	DESCRIPTION DE VOTRE CORPS VÉCU (en vos mots, <i>signaux- sensations</i> )	APPLICATIONS POSSIBLES EN CONTEXTE SCOLAIRE	COMMENTAIRES
1. Marche et rencontres (regard, toucher, son/voix)				
2. Exercice des «Efforts» sur musique				
3. Duo en mouvement				
4. Exercice de posture avec bâton				
5. Exercice de toucher avec la balle				
6. Image du corps (imagerie)				
7. Relaxation (différentes positions)				

## ANNEXE E

**DEUX EXEMPLES DE GRILLES COMPLÉTÉES**  
**AURÉLIE ET KIM (ATELIER 2, DU 20 JANVIER 2014)**

« ENSEIGNER AVEC SON CORPS » - AIDE-MÉMOIRE ET SUIVI DES ATELIERS D'EXPLORATION  
 DU CORPS EN MOUVEMENT (SÉANCE 2 : 20 OU 27 JANVIER 2014)

PSEUDONYME : Aurèlie

CHOISIR AU MINIMUM DEUX EXERCICES EXPÉRIMENTÉS ET REMPLIR LES CASES ASSOCIÉES.

EXERCICES	VALEUR (+ OU -)	DESCRIPTION DE VOTRE VÉCU CORPOREL (en vos mots, signaux-sensations)	POSSIBLES TRANSFERTS EN CONTEXTE SCOLAIRE	COMMENTAIRES
1. Marche et rencontres (regard, toucher, son/voix)	+	MALAISES OUVERTURE RIRE / SOURIRE ABANDON	Différentes façons de prendre contact avec les élèves	
2. Exercice des « Efforts » sur musique				
3. Duo en mouvement	+	OUVERTURE ++ ABANDON DE SOI INCONFORT	Être en mesure de goûter le poids de certains élèves	Belle prise de conscience pour moi avec cet exercice!
4. Exercice de posture avec bâton	+	DOULEUR ET CONFORT REDRESSEMENT RELAXATION	transformer ma posture lorsque je sens que je me relâche	
5. Exercice de toucher avec la balle	-	MOINS de liens entre mes sensations et mes émotions avec cet exercice	—	Bien que j'ai compris le sens de cet exercice, il est moins significatif pour moi.
6. Image du corps (imagerie)				
7. Relaxation (différentes positions)				

Groupe 1 (2) - 20 janvier 14

« ENSEIGNER AVEC SON CORPS » - AIDE-MÉMOIRE ET SUIVI DES ATELIERS D'EXPLORATION  
DU CORPS EN MOUVEMENT (SÉANCE 2 : 20 OU 27 JANVIER 2014)

PSEUDONYME : Kim

CHOISIR AU MINIMUM DEUX EXERCICES EXPÉRIMENTÉS ET REMPLIR LES CASES ASSOCIÉES.

EXERCICES	VALEUR (+ OU -)	DESCRIPTION DE VOTRE VÉCU CORPOREL (en vos mots, signaux-sensations)	POSSIBLES TRANSFERTS EN CONTEXTE SCOLAIRE	COMMENTAIRES
1. Marche et rencontres (regard, toucher, son/voix)				
2. Exercice des « Efforts » sur musique	+	Plaisir, légèreté conscience du corps	Changer nos gestes selon les circonstances	
3. Duo en mouvement				
4. Exercice de posture avec bâton	+	douleur et massage concentration sur la posture	Se concentrer sur la posture lorsqu'on enseigne	
5. Exercice de toucher avec la balle				
6. Image du corps (imagerie)				
7. Relaxation (différentes positions)	+	détente muscles relâchés	Prendre du temps pour relaxer entre les moments d'enseignement	

Groupe 1 (2) - 26 janvier 14.

## ANNEXE F

### CANEVAS D'ENTRETIENS POUR LES GROUPES-FOCUS

Les trois groupes-focus se déroulent le 15 mars et le 17 mars 2014. Les enseignantes-stagiaires, ayant complété la moitié de leur stage d'enseignement, soit cinq semaines sur dix, y sont invitées. Les groupes-focus sont conduits par l'étudiante-chercheure.

---

1. Avez-vous expérimenté pour vous même, en salle de classe, certaines activités d'exploration du corps en mouvement proposées au mois de janvier ou des variantes de celles-ci? Comment cela s'est-il passé?

*Mise en situation 1: Je vous propose d'imaginer un moment de votre stage où vous avez mis une activité en pratique. Revoyez ces moments en tentant d'imaginer le début et la fin de la séquence. Mise en situation 2: Je vous invite maintenant à visualiser un deuxième moment, où vous avez senti votre corps (signaux-sensations) au cours de la situation d'enseignement? Vous pouvez choisir le même moment ou un autre moment. Imaginez à nouveau le début et la fin de la séquence.*

2. Dans cette deuxième séquence, comment décririez-vous alors votre corps/ votre état général? Vous pouvez réagir aux descriptions des autres.

3. Cette façon de sentir votre corps a-t-elle eu des répercussions? Pouvez-vous vous rappeler des impacts que cela a eu, par exemple sur des gestes que vous avez posés, des émotions que vous avez ressenties, des pensées que vous avez eues, des paroles que vous avez dites (à vos élèves) à ce moment-là ou après? Associez-vous d'autres événements à ces moments?

4. Avez-vous tiré des conclusions sur les *signaux-sensations* de votre corps en situation d'enseignement? Lesquelles?

**ANNEXE G**

**CANEVAS DES QUESTIONS**

**POUR LES ENTRETIENS D'EXPLICITATION**

Les entretiens d'explicitation individuels sont conduits au mois d'avril 2014. C'est une occasion pour les enseignantes-stagiaires d'approfondir un moment ou un événement particulier lié aux *signaux-sensations* du corps vécu en stage. L'entretien a lieu avec l'étudiante-chercheuse et se déroule sur une durée maximale de 45 minutes.

---

*Je te propose de te rappeler un moment de ton stage (agréable ou non) dont tu as envie d'approfondir la compréhension, en lien avec ce que tu as vécu dans votre corps. Si tu veux bien ... je te propose de laisser lentement remonter à toi ce moment ... et les signaux-sensations dans ton corps ... [Technique de l'entretien d'explicitation, pour la suite].*

Exemples de questions: Que se passe-t-il juste à ce moment-là? Peux-tu décrire les circonstances entourant ce moment (où, quand, avec qui, comment)? Qu'est-ce qui se passe autour de toi? Quelle est ton intention à ce moment-là? Pourquoi poses-tu cette action/fait cela? Comment t'es-tu pris pour faire cela? Qu'est-ce qui se passe d'autre pour toi à ce moment-là? Quelles sont les impressions qui te reviennent? Que penses-tu sur ton action à ce moment-là? Quand tu es dans ce moment, que se passe-t-il au juste? Que fais-tu? Et quand tu fais cela, que fais-tu au juste? Que se passe-t-il en toi quand tu fais cela? Y a t-il un moment plus précis particulièrement intéressant pour toi? Que fais-tu à ce moment-là? As-tu conscience d'autres choses dans l'environnement? Penses-tu à quelque chose, entends-tu des mots, vois-tu des images dans ta tête? Quelles qualités attribuerais-tu à ce que tu ressens? Que s'est-il passé juste avant ce moment? juste après?, etc.

## ANNEXE H

## PARTICIPANTES AUX ENTRETIENS D'EXPLICITATION

Enseignante-stagiaire (pseudonyme)	Âge	Données pertinentes (autres formations ou pratiques; particularités)	Degré et lieu du stage	Date et durée de l'entretien
1- Kim	25	Formation en assurances et services financiers	6 <sup>e</sup> année, Hochelaga-Maisonneuve	22 avril, 39m
2- Marlène	21	Française, depuis 4 ans au Québec	2 <sup>e</sup> année, Rosemont	22 avril, 44m
3- Claudie	22	10 ans de pratique de danse	5 <sup>e</sup> année, St-Hubert (rive-sud)	22 avril, 30m
4- Ann-Béatrice	28	Formation réadaptation physique /3 enfants	5 <sup>e</sup> année (stage) et 2 semaines 1 <sup>ère</sup> année, St-Rémi (Montérégie)	23 avril, 33m
5- Émilie	22	Pratique danse et nage synchronisée	4 <sup>e</sup> année, Pointe-Claire (ouest)	24 avril, 36m
6- Justine	23	-	1 <sup>e</sup> année, Longueuil (rive-sud)	24 avril, 37m
7- Aurélie	25	Diplôme graphisme, enseigne aquaforme	4 <sup>e</sup> année, Boucherville (rive-sud)	24 avril, 37m
7 participantes				Total de 4h16

## ANNEXE I

## EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN D'EXPLICITATION

## ÉMILIE, «LE TABLEAU»

.....

J'ai un moment en tête. C'était un vendredi après-midi, la période libre, donc la période-récompense pour les élèves. Il y avait de la musique de la classe. Les enfants étaient séparés et jouaient à leurs jeux un peu partout dans la classe. Puis, j'ai décidé, pendant ce temps-là, j'affichais les travaux sur un mur de la classe. Y'a rien à faire en attendant. Puis une élève est venue me voir et elle a pris les feuilles et elle a dit: *madame Émilie, je veux vous aider à afficher les dessins*. Mais cette élève-là, c'est une élève qui est à son affaire, oui, elle a un peu de difficultés parfois dans certaines matières, mais elle n'est jamais venue me voir pour rien. Puis là j'ai vu qu'elle sentait que c'était un moment où elle pouvait être utile et d'elle-même, je n'avais pas demandé d'aide à personne, j'ai pris les punaises et elle est venue et a dit: *je peux tenir les punaises pour vous*. Elle-même, elle est venue sans que je lui demande de l'aide parce que cela lui faisait plaisir de m'aider. Je me suis dit à quelque part peut-être que j'avais un bon lien avec elle, sans que j'aie eu l'occasion de lui parler seule à seule. Le moment a duré une quinzaine de minutes, le temps qu'on affiche.

J'avais pris une chaise d'élèves et je l'avais mise proche du mur en question pour être capable d'afficher les travaux. Puis j'avais déposé des punaises et j'avais des feuilles dans mes mains. Elle est arrivée. C'était comme au coin au fond de la classe, donc elle, elle est arrivée de l'autre côté. Puis elle m'a regardé et elle m'a dit: *Madame, est-ce que je peux vous aider?* Quelque chose comme cela, je ne suis pas sûre à 100% (rires). Elle est comme contente d'avoir trouvé quelque chose à faire. Il n'y avait pas de gêne, pas de, je pense qu'elle savait que je dirais oui, parce qu'elle ne m'aurait pas approché aussi bonnement que cela si. La petite fille se tenait droite. Puis, elle me regardait dans les yeux et elle était sûre d'elle. Ce n'était pas une enfant qui était gênée, mais ce n'était pas une enfant non plus qui allait dire tout à tout le monde. Je dirais qu'elle était dans la normale. La normalité.

Il y avait des élèves partout dans la classe. Je voyais les élèves, mais ils étaient occupés à leurs jeux-récompenses qu'ils avaient choisis. Il y en avait qui étaient en avant proche du tableau, dessinaient, y'en avait qui faisaient une petite chorégraphie dans un coin plus ouvert de la classe et d'autres jouaient à des jeux de société par terre. Je ne dirais

pas que c'était calme parce que les jeunes parlaient mais les jeunes étaient quand même occupés à leurs affaires, ils travaillaient.

Elle me donne les feuilles et des punaises. En fait, je ne lui ai pas dit quoi faire. Elle a proposé de prendre des feuilles parce que j'avais les feuilles dans les mains et j'en affichais une et j'étais un peu. Je pense qu'elle a demandé, mais non, cela s'est fait comme cela, naturellement. Je lui ai donné les feuilles et elle me donnait et ensuite d'elle-même elle prenait les punaises. Quand elle a vu que cela m'aidait déjà, là, elle prenait les punaises et me les offrait comme cela. En plus de ne pas avoir à prendre une feuille parce qu'elle me la donnait, je n'avais même pas besoin de me pencher rien, ce qui fait que c'était comme. On bouge la chaise, on descend, on bouge la chaise. Je pense qu'elle est, elle devait se sentir, je ne peux pas dire fière, mais elle devait être contente d'elle, d'aider. Cela lui faisait vraiment plaisir, je pense, parce qu'elle ne serait pas venue comme cela. D'elle-même, si cela ne lui avait pas fait plaisir. J'ai remarqué par après, je suis restée accrochée à ce moment-là, je me suis dit, 'Cet enfant-là, c'est une enfant serviable et je ne m'en étais pas rendue compte'. Puis, après, j'essayais de remarquer ces moments et en fait, elle aide facilement les autres. Non, c'est cela, mais vers ses amis aussi, dans le sens que ce n'était pas toujours envers moi, mais je n'avais pas remarqué. C'était comme une belle surprise si on veut. J'ai été surprise. Oui, oui. J'ai été surprise, mais agréablement surprise. Je me suis dit: *Wow, c'est le fun de voir qu'elle n'est pas gênée de venir me voir, qu'elle veut être utile et participer à cela.*

Ce n'est pas juste elle, quand j'ai une lumière qui allume sur un élève, quand je remarque quelque chose de positif chez un élève, j'ai toujours un petit *chaud* comme, dans le, dans la poitrine si on veut, comme si j'étais fière pour eux. Mais j'ai rien fait pour qu'eux soient comme cela mais j'ai comme une petite fierté quand même. De remarquer que ces enfants-là ils ont quelque chose de bon en eux, mais en général je ressens cela. C'est difficile à décrire. Je suis quelqu'un de très empathique envers les autres et c'est comme si j'étais contente de découvrir quelque chose chez cet élève-là. Parce que je sais qu'après, je peux exploiter ces qualités-là, c'est plus facile. En ayant remarqué *le chaud*, cela fait comme cela et s'arrête ici (rires légers). C'est tout petit. Cela ressemble au *chaud* que j'ai quand je suis fière de moi. Cela ne peut pas être le même, parce que je ne suis pas fière de moi. Je ne lui ai pas enseigné à être aimable. Je suis fière d'elle comme si j'étais fière de moi? Oui, c'est cela. Cela doit ressembler à cela. Et à de l'empathie. Je ressens toujours, presque toujours ce que les autres ressentent. Je peux pleurer facilement pour quelqu'un. Je ne peux pas dire que je sens exactement son émotion, mais je ne sentirais pas cela, si elle n'était pas elle contente. C'est difficile à dire. C'est évident. Pour moi, c'est évident. Dans la façon dont la petite fille se tient, dans la façon dont elle réagit, je le vois. Je pense que si je n'avais pas cette sensation-là, probablement que je me dirais, elle est juste de bonne humeur. Mais ce serait quand même. Ce serait moins fort chez moi. J'imagine. Je serais peut-être moins contente qu'elle vienne vers moi ou moins contente de voir qu'elle est généreuse pour me donner de son temps. Peut-être que ce serait moins fort chez moi et qu'après je

n'essaierais pas d'observer cela. En ayant eu *le chaud*, le petit coup de cœur si on veut, je vais essayer de l'exploiter après. Mais si cela ne vient pas me chercher, je vais passer par-dessus et je vais me dire: *Ah, elle était gentille aujourd'hui.*

*Le chaud*, moi, je vois cela comme une flamme grosse comme cela, comme une balle de tennis. Cela monte. Mais je dirais que cela monte et cela vient ici (poitrine). Ce n'est pas en surface, c'est à l'intérieur. Cela reste là. C'est comme du vent. De l'air. De l'air, parce que cela ne souffle pas. Oui de l'air chaud qui monte. Ou j'ai mon cœur si on veut, ben ou dans ma tête j'ai mon cœur. Cela émane de mon sternum, si on veut et cela monte, là où il y a ma gorge. Je connais bien cette sensation-là, cela m'arrive souvent. A l'intérieur de la forme, il y a une chaleur. Cela réchauffe en montant, mais cela arrête, et ne monte pas plus haut. Cela ne reste pas longtemps, seulement quelques secondes. (Silence) Cela part d'un point petit (montre le sternum) et puis, cela monte en s'élargissant, cela reste là un peu une fois que c'est monté, puis après cela, cela disparaît quand je continue à agir, à vivre. Cela ne disparaît pas, cela se diffuse, mais je n'ai jamais porté attention à la fin de ce moment-là. Cela ne refroidit pas, je suis sûre. Cela s'étend, mais je ne suis pas sûre.

La petite fille continue à m'aider. Elle me sourit. C'est quand elle monte sur la chaise et prend l'initiative de m'aider que la forme vient. Ce n'est pas quand elle me demande de m'aider, c'est quand elle prend l'initiative. J'ai acquiescé quand elle m'a demandé de m'aider. C'est quand elle a pris l'initiative que j'ai été fière d'elle. Parce qu'elle a pris une chaise et elle est montée à côté de moi et elle a pris les feuilles et elle m'a regardé et elle était prête à m'aider et c'est là que j'ai fait: *Ok, wow!* Quand elle est montée, parce qu'il y a tellement d'enfants qui demandent: *Est-ce que je peux vous aider, est-ce que je peux vous aider? Est-ce que je peux faire cela?* Il faut que tu leur dises oui, il faut que tu leur expliques comment faire. Ils veulent aider mais ne savent pas trop comment. Elle savait comment aider. C'était clair pour elle.

C'est ce qui m'a rendu fière. Oui! Je voyais qu'elle était autonome là-dedans. Dans le sens que oui, elle proposait son aide mais elle était vraiment capable d'aider. C'est sûr que je me parle quand cela arrive, mais je suis quelqu'un qui se parle beaucoup. (Rires) Je me dis: *Wow, je n'avais jamais remarqué cela d'elle!* J'ai remarqué cette chose-là d'elle, je pense que j'ai plus de respect pour elle qu'avant, même si je respecte tous mes élèves. Elle a une plus grande place dans mon cœur à cause de cela. C'était déjà une élève que j'appréciais. Je n'ai pas senti quelque chose dans mon cœur, mais j'ai eu une plus grande appréciation pour elle à partir de ce moment-là.

J'ai peut-être réalisé que j'avais, que probablement je signifiais quelque chose pour elle de plus que ce que je pensais, ce n'est pas clair. J'ai réalisé que finalement peut-être qu'elle m'apprécie plus que je ne le pensais. Ce qui fait que je dois faire quelque chose de bien pour que les élèves m'apprécient et viennent vers moi. Pour moi, c'est gratifiant. Oui. Il y a probablement une partie de la chaleur qui est venue qui était aussi une fierté de moi. Parce que j'étais fière d'elle mais je me suis dit, j'ai dû faire quelque

chose de bien pour qu'elle vienne vers moi. Je pense que c'est un mélange des deux. Je suis fière d'elle, je comprends ce que je signifie pour les élèves. Parce que j'ai beaucoup de difficultés à voir le positif dans ce que je fais. Parce que je sais que j'enseigne bien, mais on me dit souvent ah, l'impact que tu as sur les élèves, tu es motivante pour les élèves, mais cela je ne le vois pas. C'est à-travers les actions des élèves que je me rends compte. Sur les réactions des élèves face à moi après.

Cela m'arrive de sentir cette chaleur, mais pas toujours. Par exemple, j'enseignais une notion en sciences. J'ai monté un projet sur le changement de la matière, les actions physiques que l'on fait sur les objets et ce que cela amène comme changements. Il y a une petite fille qui ne parle pas beaucoup, mais elle n'est pas renfermée non plus, mais dans le sens qu'elle est à son affaire et des fois, elle est un peu dans la lune. Mais elle est très intelligente, très allumée, c'est juste qu'elle ne le dit pas toujours. En sciences, je voyais qu'elle répondait beaucoup et une fois, elle a répondu à une question et c'était exactement ce que j'allais dire aux élèves. C'était tellement bien dit, bien expliqué que cela serait peut-être un moment où j'ai eu un peu de fierté pour elle. Exactement. Et pour moi. C'est de remarquer aussi chez les élèves des passions ou des forces qu'on ne connaissait pas, moi je trouve que, toujours, cela me fait quelque chose.

Cela a du sens! C'est mon but! J'enseigne pour que les élèves trouvent leurs passions, puis prennent plaisir à apprendre et aient le goût d'aller chercher plus loin. Donc, c'est en voyant des élèves comme la petite fille qui a voulu m'aider ou celle qui a répondu à la question en sciences qui sont allumées et que je vois dans leurs yeux qu'ils ont compris et qu'ils sont contents d'avoir compris, parce qu'il y en a qui comprennent et cela leur passe cent pieds par-dessus la tête parce qu'ils sont intelligents et pour eux, ce n'est pas intéressant, mais quand je vois dans leurs yeux qu'ils sont contents d'avoir compris cela, c'est là que /le sentiment de fierté. Oui! Je pense alors que je fais plus confiance à l'élève. Cela veut dire que je n'hésiterai pas à aller vers elle si j'ai besoin d'aide, je sais que cette élève-là est prête à me donner son aide et elle aime cela. Mais ce n'est pas pour tout, pour cette chose-là. En général, j'ai de bonnes relations avec les élèves, j'essaie à chaque matin de dire bonjour à tout le monde. Mais c'est dans ces petits moments que je les comprends mieux. Car étant empathique, je suis capable de comprendre les gens facilement. Mais cela confirme ce que je m'imagine. Quand je rencontre quelqu'un, je m'imagine, ah, cette personne-là, d'après moi, elle est comme cela, cela, cela. Je ne peux pas le savoir, tant qu'elle ne me l'a pas prouvée. Des fois, cela confirme ou infirme ce que je pensais et alors, j'ai une preuve tangible.

Je suis signifiante pour l'élève dans ce moment, si elle est venue vers moi. Elle voulait m'aider. Je ne sais pas si j'ai joué un rôle, parce que je faisais mes choses. Elle m'appréciait pour cela. Mais est-ce que je joue un rôle dans ce moment-là? Pas vraiment. C'est sûr que je lui ai souri. Un sourire de gratitude, pas un sourire de rire. Je l'ai regardé. Je n'ai pas parlé de rien de spécial, mais j'aimerais que tu me donnes une punaise de plus, un petit dessin, pas un gros dessin. Ce genre de choses-là.

Un autre élève est venu. Honnêtement, je ne sais même pas quel élève. Je sais que c'est une petite fille. Elle est venue et a dit: *Moi aussi, je veux aider*. Mais n'a rien fait pour aider. Je n'avais pas besoin de plus d'aide. Elle est restée autour un certain temps jusqu'à ce qu'elle se rende compte qu'elle ne servait à rien et elle est partie. Jouer. Je ne me rappelle pas d'elle, mais de son intervention. J'ai trois élèves en tête, mais je ne pourrais pas dire c'est laquelle.

Pour développer la relation personnalisée avec l'élève, il faut qu'il y ait une action de l'élève. L'élève entre en action envers moi, il ne faut pas juste qu'il soit passif. J'ai demandé souvent de l'aide aux élèves pendant mon stage, il y avait des responsabilités. Certains le faisaient très bien, d'autres, je devais leur dire constamment de les faire. Mais je n'ai jamais ressenti cela quand ils sont obligés de le faire et ils agissent suite à ma demande. Ce n'est pas la même chose que si un élève propose d'aider ou s'engage dans quelque chose qu'il n'est pas obligé de faire.

Une conclusion? Je pense qu'en faisant attention à eux, quand je me promène et je parle à un élève, je n'agis pas de la même façon que si je parle à toute la classe. Je me baisse à leur niveau. Je, pas je renferme mais, quand je parle à la classe, je suis plus droite. Quand je parle à l'élève, je me ramène pour faire comme un bulle, puis c'est important, il se sent ciblé, tout seul et important quand je lui parle, plutôt que si je lui parle comme cela en étant droite et en passant à côté de lui. Je pense que c'est important de prendre le temps quand on parle à nos élèves. Oui, en ayant tout le reste de la classe en tête et en vue, parce qu'il faut surveiller tout le monde en même temps. Cela aide à créer le lien. De prendre le temps comme il faut. Prendre le temps, passer à côté et parler deux minutes avec un élève ou prendre le temps m'accroupir, lui parler plus doucement et le regarder dans les yeux deux minutes. C'est le même temps, mais cela n'a pas le même effet du tout. Quand je suis debout et je parle plus fort, ce n'est pas personnel, cela a l'air d'une intervention comme une autre qui pourrait être pour le comportement, les apprentissages qui sont en train d'être faits. Tandis que quand je me penche et je parle moins fort, les autres élèves ne vont pas écouter, les autres élèves savent que ce n'est pas de leurs affaires. L'élève à qui je parle va se sentir privilégié. Et cela crée une espèce de connexion parce qu'il y a un sentiment.

Ce n'est pas ma force la gestion de classe, mais je suis capable de le faire. Je préfère l'individuel, je l'ai naturellement, depuis mon premier stage. Mais avant mon premier stage, j'ai enseigné le ski, la nage synchronisée à de petits groupes. Individuellement, je comprends bien ce que l'élève demande et je peux répondre. En groupe, c'est plus difficile, dans le sens où je n'ai pas la réponse qui est bonne pour cet élève-là, moi je cherche une réponse qui est bonne pour tous les élèves. J'arrive à le donner, mais je me dis cela aurait été mieux de dire cela pour telle et telle personne, mais cela aurait été mieux et je dois trouver une réponse, je sais que c'est mieux. Je me pose beaucoup de questions et j'hésite. (Hoquets) J'essaie toujours de faire l'intervention qui est la meilleure pour tout le monde (chacun). Et cela dépend des classes. Dans une classe de suppléance, c'est plus facile, parce que je ne les connais pas, donc je vais donner la

réponse qui me vient en tête le plus rapidement possible. C'est probablement ce que je devrais faire en général. Je n'ai pas autant de questionnements, de réflexions, par rapport à comment je devrais dire telle, telle explication.

Dans les interventions, je peux viser un élève plus qu'un autre, si par exemple j'en ai déjà parlé avec un. Dans la relation personnalisée, je m'installe, j'ai un confort avec le groupe et je comprends, en prenant le pouls du groupe et de chaque élève, il y a comme un pouls du groupe qui ressort et je peux agir en fonction de cela. Cela dépend de ce que j'enseigne et des journées. Je ne le verbalise pas, mais j'ai toujours cela en arrière de la tête. Je vais plus les avoir en tête, ils vont avoir de l'influence sur ce que je vais dire au groupe.

## ANNEXE J

### DONNÉES RECUEILLIES

#### 1- Pré-stage

52 grilles d'auto-appréciation des *ateliers d'exploration du corps en mouvement* pré-stage (26 enseignantes-stagiaires)

26 grilles pour l'atelier 1

26 grilles pour l'atelier 2

#### 2- Intra-stage

47 pages de verbatim des trois groupes-focus de l'intra-stage (20 enseignantes-stagiaires)

#### 3- Post-stage

Sept entretiens d'explicitation

67 pages de verbatim

37 pages des entretiens réécrits, sans les relances

Sept vignettes phénoménologiques (au chapitre IV)

