

---

# Perceptions du corps d'enseignantes en stage

## Les perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation

**Geneviève Emond & Sylvie Fortin**

Université du Québec à Montréal (UQÀM)  
Département de danse  
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville  
Montréal, Québec  
H3C 3P8  
Canada  
emond.genevieve.8@courrier.uqam.ca

---

**RÉSUMÉ :** *Le corps est peu pris en compte dans la formation des enseignants. Or, l'enseignement découle du fait d'être et d'avoir un corps. L'enseignant s'appuie, consciemment ou non, sur ses expériences incorporées pour guider sa pratique. Ainsi, pourrait-on dire que le corps est son premier outil de travail.*

*Cette étude qualitative exploratoire, portant sur le corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, s'attarde à comprendre les liens entre les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante. Dans la lignée épistémologique de Dewey (1929), elle s'inspire de travaux sur le corps vécu d'enseignants (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003) et inclut les apports de sociologues et philosophes de la corporéité (Evans et al., 2009 ; Johnson, 2007), en parallèle des modèles de formation des enseignants de Korthagen et al. (2013).*

*Une analyse thématique de données discursives met en lumière la manière dont les perceptions du corps vécu agissent en tant que conditions facilitant la cohérence interne-externe d'enseignantes-stagiaires. Elle révèle aussi l'importance des perceptions du corps vécu dans la régulation de l'action éducative. Ceci amène à aborder la dimension de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, sous l'angle d'un corps écologique (Andrieu, 2010) soutenant la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.*

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

---

## 1. Introduction

Le corps est peu pris en compte dans la formation des enseignants généralistes<sup>1</sup>. Or, l'enseignement découle du fait d'être et d'avoir un corps, agissant en interrelation avec d'autres corps. Pour guider sa pratique, l'enseignant s'appuie, consciemment ou non, sur ses expériences corporelles vécues et incorporées<sup>2</sup>. Ainsi, pourrait-on dire que le corps est son premier outil de travail. L'enseignant reçoit plusieurs *signaux-sensations* physiques, émotionnels ou cognitifs<sup>3</sup>, en provenance de l'intérieur comme de l'extérieur de son corps en action. La considération de ces signaux pourrait-elle contribuer à la qualité de la formation des futurs enseignants ?

Peu de chercheurs en éducation se sont à ce jour penchés sur l'étude du corps vécu de l'enseignant généraliste (Berger, 2009a). Il y a déjà plus de 30 ans, quelques chercheuses pionnières ont pourtant commencé à questionner le vécu intérieur de l'enseignant (Abraham, 1982 ; Pujade-Renaud, 1983a). Des approches de formation basées sur la pratique réflexive des professionnels (Kolb, 1984 ; Schön, 1983) naissaient au même moment. Aujourd'hui, les savoirs développés sur la pratique enseignante justifiaient l'inclusion à la formation des enseignants d'outils pédagogiques s'appuyant sur le corps vécu (*soma*<sup>4</sup>), comme en témoignent des études récentes conduites avec des enseignants généralistes des niveaux primaire et secondaire (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003 ; Hunter, 2011 ; Jones et Hughes-Decantur, 2012), ainsi qu'avec des éducateurs physiques (Andrieu et Richard, 2012 ; Huet et Gal-Petitfaux, 2011). Ces chercheurs identifient toutefois les multiples difficultés personnelles et sociales rencontrées par l'enseignant qui tente de lier les sensations de son corps vécu à sa pratique enseignante ainsi qu'à sa réflexion sur son processus de professionnalisation. L'enseignant contemporain se trouve héritier d'une tradition de séparation du corps-esprit rendant difficile la prise en compte unifiée du fonctionnement de son corps dans son développement professionnel.

Ce contexte détermine la pertinence de notre étude, qui visait un double objectif : 1) examiner les perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires<sup>5</sup> au primaire en fin de formation initiale, et 2) identifier les liens faits par ces enseignantes-stagiaires entre les perceptions de leur corps vécu et les perceptions de leur pratique enseignante. Dans cet article, après la présentation du cadre conceptuel et de la méthodologie de l'étude, nous poursuivons avec les principaux résultats, que nous éclairons par des exemples tirés de nos données empiriques. Nous terminons en abordant la dimension de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, sous l'angle d'un corps écologique (Andrieu, 2010, p. 95), en tant que composante fondamentale de la pratique réflexive des enseignantes-stagiaires.

## 2. Cadre conceptuel

Dans la lignée épistémologique de la pédagogie de l'expérience de John Dewey (1929) et des pragmatistes américains, nous avons élaboré un cadre conceptuel interdisciplinaire permettant de mieux comprendre les manifestations du corps vécu des enseignantes-stagiaires. Pour ce faire, nous avons emprunté à l'éducation somatique (Hanna, 1986 ; Joly, 2006), à la philosophie et à la sociologie du corps (Evans *et al.*, 2009 ; Johnson, 2007), ainsi qu'à la formation des enseignants (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003 ; Korthagen *et al.*, 2013). Nous posons un regard holistique sur l'enseignante en formation, en tant qu'être humain de chair, d'émotions, de pensées, en évolution et en interaction active avec son environnement, sans perdre de vue les dimensions institutionnelles, systémiques et culturelles du contexte pédagogique.

<sup>1</sup> Par enseignants généralistes, nous faisons références aux enseignants qui ne sont pas des spécialistes du corps comme le sont les enseignants de la danse ou de l'éducation physique (EPS).

<sup>2</sup> Nous parlons « d'expériences corporelles vécues et incorporées », et plus souvent dans cet article tout simplement de « corps vécu », à la manière des philosophes : Merleau-Ponty (1945) et son *Être-corps* ; Hanna (1986) qui, par le terme *soma*, insiste sur la nature intégrée des différentes dimensions de l'expérience humaine ; et finalement, Varela, Thompson et Rosch (1993), pour lesquels l'inscription corporelle s'effectue dans une perspective éactive, point de vue qui propose que « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (p. 35).

<sup>3</sup> Les *signaux-sensations* constituent, pour nous, la manifestation tangible du corps vécu à la 1<sup>o</sup> personne par les enseignantes-stagiaires de notre étude.

<sup>4</sup> « Le « soma », c'est le corps vivant, le corps au « je », le corps vécu de l'intérieur » (Joly, Yvan, 2006, p. 23).

<sup>5</sup> Uniquement des femmes ont participé à l'étude.

Puisque le corps vécu a peu été défini en formation professionnelle, nous avons mobilisé le cadre expérientiel de l'éducation somatique, « étude de la conscience du corps en mouvement dans l'environnement » (Joly, 2006, p. 21). Nous considérons le corps vécu comme étant constitué de l'ensemble de tous les *signaux-sensations* accessibles à l'enseignante-stagiaire, incluant les sensations physiques, émotionnelles et cognitives (pensées, mots, images). La sensation physique peut par exemple prendre la forme d'une tension musculaire ; la sensation émotionnelle peut exprimer la joie, l'angoisse ou la peur ; la sensation d'ordre cognitive, sous forme de pensées, peut représenter les mots internes que l'enseignante-stagiaire utilise pour se féliciter ou porter un jugement sur sa pratique. L'enseignante-stagiaire, lorsqu'elle se décrit elle-même, est la seule à avoir accès à son propre corps vécu, véhicule holistique de son expérience humaine. Les signaux corporels du corps vécu se présentent à elle sous la forme de sensations perçues, qui arrivent à sa conscience, mais ces *signaux-sensations* ne sont pas toujours clairement articulés par le cerveau rationnel. Les sensations peuvent être générées par le contact avec l'environnement extérieur et transmises par les cinq sens. Elles peuvent aussi être vécues à l'interne, à l'aide : de la proprioception (sentir les différentes parties de son corps, aussi appelée le sixième sens), de la kinesthésie (perception du mouvement), du système viscéral (digestion, rythme cardiaque, etc.), des récepteurs de la douleur ou du plaisir, ainsi que des pensées et des images visuelles procédées sous forme de sensations par l'être humain (tiré de Kepner, 1998). Cet arrière-plan sensoriel, en particulier la proprioception, constitue l'une des prémisses de plusieurs approches d'éducation somatique, basées sur la reconnaissance des sensations du corps, dans toute démarche de transformation tirant parti de l'expérience personnelle et professionnelle.

En formation des enseignants, nous nous sommes inspirées des travaux de Korthagen *et al.* (2013, 2004). Pour ces chercheurs, le concept de cohérence interne-externe (2004), défini comme l'adéquation entre la perception interne et l'action pédagogique (dans le sens de pratique enseignante), préside au développement du soi et de l'identité de l'enseignant. Les travaux de Elbaz-Luwisch et Estola *et al.* (2003, 2002) permettent, quant à eux, de tisser des liens entre l'éducation somatique et la formation des enseignants. La richesse de leurs descriptions des vécus d'enseignants, à l'aide d'une méthodologie basée sur la narration écrite, offre des manifestations tangibles du corps vécu de l'enseignant. Enfin, Evans *et al.* (2009) et Johnson (2008, 2007) éclairent le concept de corporéité (*embodiment*), intégrant le corps à son environnement.

### 3. Méthodologie

La collecte de données, d'inspiration phénoménologique<sup>6</sup>, s'est déroulée à l'hiver 2014 en trois étapes : pré, intra et post stage final de formation des enseignantes. Les données portent sur le vécu d'action des enseignantes-stagiaires qui se situe dans le monde du *réalisé* plutôt que du *représenté* soit : « 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 » (Paillé et Forget, 2012, p. 73). Nous avons utilisé l'explicitation du vécu d'action conscient dans une visée pédagogique de formation et non une visée thérapeutique.

Après une présentation de l'étude aux 160 étudiants inscrits en 4<sup>e</sup> année au Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (ÉPEP) de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), 26 enseignantes-stagiaires ont accepté d'y participer volontairement. Avant le début de leur stage, nous avons offert aux enseignantes-stagiaires deux après-midis d'*ateliers somatiques d'exploration du corps en mouvement*, afin de leur permettre d'accéder par le biais de leur propre expérience à ce que nous entendions par *signaux-sensations*. Les ateliers ont consisté en 14 exercices, inspirés de diverses approches somatiques (Body-Mind Centering, Feldenkrais, mouvement authentique et Roy Hart), portant notamment sur la respiration, la posture, la qualité expressive du mouvement, la voix et la relation à l'autre. Ils ont été suivis d'une réflexion sur l'expérience, consignée dans une grille d'auto-appréciation. Pour des exercices de leur choix, les enseignantes-stagiaires y ont décrit en quelques mots les *signaux-sensations* de leur corps vécu, ainsi que le caractère positif ou négatif de leurs expériences. Au cours des deux ateliers, poursuivant un objectif de contextualisation de l'expérience, nous avons partagé oralement des exemples d'applications possibles en salle de classe. Les enseignantes-stagiaires ont aussi été invitées à consigner dans leurs grilles d'auto-appréciation, des applications possibles des exercices somatiques dans leur pratique enseignante.

Les 26 enseignantes-stagiaires ont ensuite débuté leur stage d'enseignement de 10 semaines, avec une grille aide-mémoire pour noter leurs perceptions des *signaux-sensations* de leur corps vécu. Au milieu du stage, nous les avons conviées à des groupes de discussion pour partager leurs expériences. Elles ont été réparties en trois

<sup>6</sup> Nous parlons de phénoménologie en y faisant référence dans son sens large de recherche qualitative ou de recherche post-positiviste et non pas en tant que méthode s'appuyant sur des procédures précises telles que décrites par Deschamps (1993).

groupes. Une semaine après la fin de leur stage, sept des participantes aux groupes de discussion ont été retenues, en fonction de leur intérêt et de leur disponibilité, pour compléter le processus de collecte de données par un entretien d'explicitation individuel d'une durée d'environ une heure (Vermersch, 2003c) portant sur le corps vécu à un moment particulier de leur stage. Chaque entretien a été initié à partir d'une proposition, sur un thème récurrent de l'expérience vécue par chaque enseignante-stagiaire, issu de l'analyse des données pré et intra-stage.

Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) a enfin été appliquée à l'ensemble du corpus de données. Les entretiens d'explicitation ont toutefois fait l'objet d'un traitement particulier, inspiré de méthodes éprouvées avec des enseignants par des spécialistes de l'outil d'explicitation (Legault, 2011). À la suite de ce traitement, des vignettes descriptives de l'expérience du corps vécu ont été rédigées pour chaque participante.

#### 4. Résultats

Pour répondre à la question « Comment l'enseignante-stagiaire perçoit-elle les liens entre son corps vécu et sa pratique enseignante ? », nous présentons nos résultats en fonction des perceptions du corps vécu, puis des perceptions de la pratique enseignante et enfin, nous montrons les liens effectués par les enseignantes-stagiaires entre leurs perceptions du corps vécu et leurs perceptions de la pratique enseignante.

##### 4.1 Perceptions du corps vécu et perceptions de la pratique enseignante s'appuient l'une sur l'autre

Les données issues des ateliers pré-stage, recueillies sous formes de mots et de groupes de mots dans les grilles d'auto-appréciation, consistent en une panoplie de *signaux-sensations*, tant d'ordre physique, qu'émotionnel ou cognitif, ressentis et décrits par les enseignantes-stagiaires. Nous avons considéré tous les mots partagés par les enseignantes-stagiaires<sup>7</sup> comme étant des manifestations tangibles des perceptions de leur corps vécu. Les ateliers somatiques pré-stage se sont par ailleurs révélés importants pour éveiller la conscience et l'intérêt des enseignantes-stagiaires pour leurs *signaux-sensations*. Nous avons identifié deux pôles de *signaux-sensations* : un pôle positif regroupant quatre catégories (1. la détente, 2. la vitalité, 3. la présence/conscience et 4. la relation à l'autre) et un pôle négatif en deux catégories (1. l'inconfort, dans la relation à soi et 2. la gêne, face aux autres).

Sept semaines après la fin des ateliers, les enseignantes-stagiaires ont participé, à l'université, à un groupe de discussion de l'intra-stage. La perception des *signaux-sensations* s'avère plus difficile dans le contexte de fatigue et de stress de l'intra-stage que dans les ateliers pré-stage. Lorsqu'ils sont perçus, les *signaux-sensations* se présentent majoritairement sous forme négative, comme par exemple, dans le cas de Justine qui dit : « Je ne sens pas mon corps calmement, mais seulement la panique » ou de Julie : « Je deviens mal à l'aise. Je me sens molle ». La situation vécue en stage crée ce qu'elles identifient comme une *coupure* avec leur corps vécu, soit qu'elles ne ressentent plus leur corps et/ou qu'elles ne perçoivent plus ce qui se déroule dans l'environnement, comme en parle Marlène : « Mon corps marche et puis moi, rien. Je ne vois plus rien. Je ne suis pas capable de me concentrer, sur rien ». À l'instar de James Kepner (1998), nous qualifions cet état de désensibilisation, c'est-à-dire : « 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 » (p. 119).

Lorsque nous avons demandé aux enseignantes-stagiaires de décrire des moments où elles perçoivent à la fois leurs *signaux-sensations* et leur pratique enseignante, plus de signaux positifs sont verbalisés. L'exemple d'Aurélien en témoigne : « Lorsque je me centre sur ma respiration, ma voix est plus directe et plus sûre. Je suis plus dans le moment présent, je ne pense pas à ce qui va se passer après ». Nous avons relevé que la plupart des enseignantes-stagiaires perçoivent leurs *signaux-sensations* lorsqu'elles bénéficient d'un moment de pause qui leur permet de revenir à elles-mêmes ; qu'elles souhaitent régler un problème, d'ordre relationnel, issu d'une situation soudaine imprévue ; ou qu'elles vivent un moment où elles se jugent incompetentes, en anticipation ou postérieurement à l'action.

<sup>7</sup> Voici quelques exemples de mots partagés dans les grilles d'auto-appréciation des ateliers : « repos, calme, me vider de mes émotions, plaisir, me défouler, centrée sur ce que je ressens, je me sens en symbiose avec l'autre, mon cerveau pense trop, je veux être dans ma bulle, etc. »

L'analyse fait ressortir que le pôle négatif des *signaux-sensations* se manifeste souvent accompagné d'une expérience de désensibilisation. « Lorsqu'il y a présence d'un observateur », révèle Tina, « mon corps devient rigide/fébrile et il n'y a pas/plus d'autres *signaux*. Je ne ressens rien ». Au contraire, le pôle positif des *signaux-sensations* se caractérise par de la satisfaction éprouvée par l'enseignante-stagiaire, comme chez Lili : « J'ai fait du sport la veille, j'ai plus de vitalité, je me sens bien ». Elle ajoute : « Je suis douce avec les élèves. Ils écoutent bien. Nous avons un rythme d'apprentissage. Cela ressemble à ce que je veux ». En fait, les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante s'appuient l'une sur l'autre. Les perceptions du corps vécu des enseignantes-stagiaires, combinées aux perceptions de leur pratique enseignante, offre un mode de compréhension du fonctionnement de la cohérence interne-externe chez l'enseignant (Korthagen 2004). Les enseignantes-stagiaires perçoivent des informations sur leur pratique, en s'appuyant sur les *signaux-sensations* de leur corps vécu. Les *signaux-sensations*, à leur tour, réagissent à ce qui se passe dans l'environnement. Aurélie dit, par exemple, en faisant référence aux battements de son cœur : « Boum-boum-boum dans mon corps. J'essaie d'expliquer et cela ne fonctionne pas. [...] Les élèves ne comprennent plus. Je n'ai plus de plaisir ». Ainsi, pour Aurélie, un passage s'effectue entre les perceptions de son corps vécu, les perceptions de sa pratique enseignante, puis le retour aux perceptions de son corps vécu. Ce sont justement ces perceptions des liens entre le corps vécu et la pratique enseignante, dans une boucle d'échanges constants, qui favorisent le développement d'une-cohérence interne-externe chez les enseignantes-stagiaires.

Les catégories identifiées lors de l'analyse illustrent les liens entre les perceptions du corps vécu des enseignantes-stagiaires et les perceptions de leur pratique enseignante dans leur environnement professionnel. Soit une enseignante-stagiaire se sent satisfaite de sa pratique, soit elle se désensibilise plus ou moins complètement. Entre ces deux états, avant de *se couper* de son corps vécu, elle bénéficie de l'opportunité de réguler son action, à l'aide de ses *signaux-sensations*.

#### 4.2 La régulation de l'action éducative, moment d'équilibre entre la satisfaction et la désensibilisation des enseignantes-stagiaires

L'analyse de données met également en lumière le rôle joué par le corps vécu dans la régulation de l'action éducative. Cette 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). Dans les moments relatés en entretien d'explicitation, les perceptions du corps vécu des enseignantes-stagiaires permettent de réguler l'action éducative, dans le cours même de l'action, par le biais de la sensation ou de l'émotion, ou en changeant la direction de leur attention. La régulation peut aussi être effectuée postérieurement à l'action, en modifiant le regard interne sur la situation passée. Lorsqu'elles tentent de réguler leur action éducative, certaines enseignantes-stagiaires utilisent l'une ou l'autre de ces trois stratégies : ralentir leur rythme et/ou prendre le temps de réfléchir ; modifier directement leur action, en changeant ses modalités ou en y portant attention autrement ; ou partager leurs *signaux-sensations* avec autrui. Voici, par exemple, un moment où Justine décrit la régulation de son action, à l'aide de ses sensations physiques et émotionnelles, lorsqu'elle joue un morceau de guitare à ses élèves de 1<sup>e</sup> année :

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 dis : *Tu ne peux pas pleurer, il faut que tu finisses.*

Chercheur : Quand tu entends cela dans ta tête, que fais-tu ? Et avec ton corps ?

Justine : C'est la boule d'émotions que je sens descendre. Je ne suis pas sûre que je fais un mouvement d'épaule, mais je sens cette boule d'émotions et c'est correct, je peux continuer.

Chercheur : Quand tu la sens redescendre, qu'est-ce qui se passe ?

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

L'exemple d'Aurélie illustre, pour sa part, le rôle de tous les *signaux-sensations* dans la régulation de l'action éducative. Sa vignette relate, en trois parties, un moment d'enseignement des mathématiques portant sur les nombres décimaux à une classe de 4<sup>e</sup> année. Son entretien d'explicitation révèle trois moments distincts : un moment positif d'introduction, suivi d'un moment de stress où les élèves ne comprennent plus et, enfin, l'entrée en fonction de son *système d'alarme* qui permet de rétablir la situation positive en amenant à nouveau le groupe dans une zone d'apprentissage. Son vocabulaire précis et sensible permet d'accéder aux perceptions de son corps vécu et de sa pratique enseignante, comme en témoignent les extraits suivants :

[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). 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).

Puis, une quinzaine de minutes plus tard, les élèves ne comprennent plus les notions enseignées :

Les élèves disent : *Non, mais là je ne comprends pas.* (voix rapide). *Moi, non plus je ne comprends pas.* 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, deux, trois fois. Cela vient me bousiller ici et là, mon énergie essaie de combler ce manque-là. La tête commence à tourner, c'est mon 2<sup>e</sup> 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 ?* Je suis vraiment dans mes connaissances, il faut que je sois compétente. Je ne me sens pas bien.

Et enfin, Aurélie met en place son *système d'alarme* :

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

Ces extraits de l'entretien d'explicitation d'Aurélie montrent comment elle s'appuie sur tous ses *signaux-sensations*, ses sensations physiques, émotionnelles et cognitives, pour réguler son action éducative. Elle perçoit et décrit à la fois ses *signaux-sensations* et les réactions de ses élèves, individuellement et en groupe. Concernant son corps vécu, Aurélie conclut : « C'est ma priorité. Tout est dépendant de cela ».

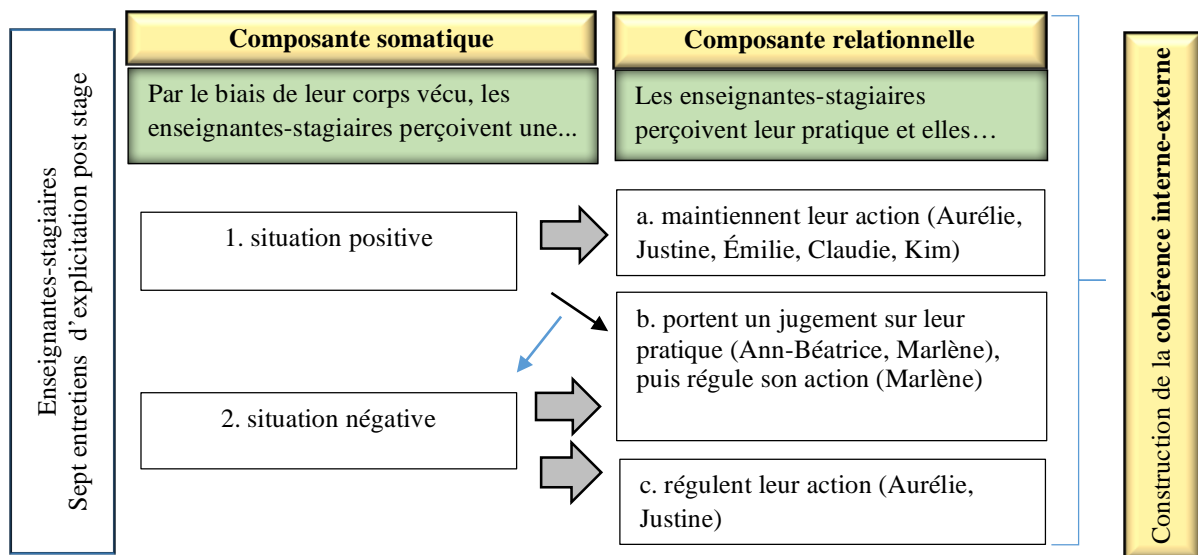
## 5. Discussion

Notre discussion porte d'abord sur l'importance des *signaux-sensations* dans la cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire. Nous poursuivons en abordant la fine régulation de l'action éducative que permet la prise en compte du corps vécu, en particulier avec des enseignants en début de carrière. Nous engageons finalement une brève réflexion sur le thème de la désensibilisation, avant d'en venir au concept de corps écologique qui interpelle la formation initiale des enseignants et le processus de professionnalisation qui s'en suit.

### 5.1 La cohérence interne-externe des enseignantes-stagiaires

La pratique des enseignantes-stagiaires de notre étude possède une composante somatique et une composante relationnelle. Ces deux composantes combinées constituent un processus menant vers la construction d'une cohérence interne-externe, comme nous le voyons à **la figure 1** suivante. Nous y résumons les liens identifiés entre les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante des 7 enseignantes-stagiaires, dans le cadre des entretiens d'explicitation post stage. L'analyse du verbatim a permis d'identifier plusieurs situations-types, en fonction de leur caractère vécu positivement ou négativement et de l'action posée perçue par l'enseignante-stagiaire concernée. Tout d'abord, si elles identifient des *signaux-*

*sensations* positifs dans leur corps vécu (1), plusieurs enseignantes-stagiaires maintiennent leur action dans une zone relationnelle positive, telles Aurélie, Justine, Émilie, Claudie et Kim (1a). Si toutefois les enseignantes-stagiaires portent un jugement négatif sur leur pratique (2b), que la situation de départ soit positive ou négative, les signaux-sensations du corps vécu deviennent alors négatifs (1b vers 2). Les situations d'Ann-Béatrice et de Marlène en témoignent. La notion de régulation de l'action apparaît lors de situations négatives identifiées dans la pratique (2b et 2c). Les enseignantes-stagiaires ont alors l'occasion de réguler leur action, pour retrouver une cohérence interne-externe, comme Marlène, ou alors elles continuent à expérimenter une situation vécue négativement, comme Ann-Béatrice. Enfin, si des signaux-sensations négatifs se présentent aux enseignantes-stagiaires au début du moment relaté, elles peuvent réguler directement leur action en conséquence, comme Aurélie et Justine arrivent à le faire (2c).



**Figure 1.** Cohérence interne-externe des enseignantes-stagiaires

Dans nos exemples, les enseignantes-stagiaires perçoivent les *signaux-sensations* de leur corps vécu, seulement si elles sont dans des conditions internes et externes favorables, permettant à la fois la détente et la vitalité. Ces conditions nécessitent qu'elles sachent et puissent accéder à leur corps vécu de l'intérieur, aux *voix de leur corps* comme l'expriment Estola et Syrjälä (2002, p. 59), ainsi qu'Evans *et al.* (2009, p. 393), par le biais d'une attention consciente. Le temps et la lenteur facilitent cette prise de conscience. Pour leur part, les conditions environnementales doivent permettre la perception des *signaux-sensations*. En contexte scolaire, les enseignantes-stagiaires oscillent entre des moments vécus où l'environnement facilite plus ou moins leur contact avec leur corps vécu. Notre analyse mène à croire que trop de pression externe (observations, contexte d'évaluation et de performance, comportements des élèves, règles institutionnelles, etc.) conduit à une perte de contact des enseignantes-stagiaires avec leur corps vécu. La pratique d'une méthode d'éducation somatique favorise la capacité à percevoir les *signaux-sensations* du corps vécu dans différents contextes environnementaux.

Pour leur part, Meijer, Korthagen et Vasalos (2009) incitent les enseignants à cultiver un équilibre cohérent entre les pôles interne et externe de leur action éducative, afin d'accéder à leur zone de compétence, qu'ils appellent l'état de *flow* (inspirés de Csikszentmihalyi, 1990), d'authenticité ou de présence (p. 299). Ils positionnent ce *flow* en relation directe avec le concept de cohérence interne-externe (Korthagen, 2004). En entretien d'explicitation, lorsque l'une ou l'autre des 7 enseignantes-stagiaires parlent « d'enseignement naturel, de moment de bonheur, de moment d'authenticité, de couches de fierté dans la relation à l'élève », cela évoque pour nous cet état de *flow*.

## 5.2 La régulation de l'action éducative

La notion de corps vécu, en tant qu'outil de régulation de l'action éducative, est peu connue et peu utilisée en formation des enseignants. Or, la plupart des enseignantes-stagiaires de notre étude arrivent à percevoir les *signaux-sensations* de leur corps vécu lorsqu'elles enseignent. En s'appuyant sur les perceptions de leur corps vécu et les perceptions de leur pratique enseignante, plusieurs d'entre elles se trouvent en mesure de modifier l'action éducative jugée non-efficace, vers une action jugée plus positive (régulation de l'action éducative). Elles développent aussi une attitude d'ouverture ou de fermeture à leur corps vécu, selon les contextes, tant dans leur relation à elles-mêmes que dans la relation à leur environnement. La compétence à enseigner s'appuie sur ces possibilités de régulation de l'action, qui peuvent par ailleurs s'affiner par une réflexion de l'enseignant dans et sur son action (Schön, 1983). Par leur pratique réflexive, incluant la prise en compte des *signaux-sensations* de leur corps vécu, plusieurs enseignantes-stagiaires de notre étude ont acquis une meilleure « compréhension situationnelle », fondant leur réflexion dans l'action. Toujours selon Schön, cette réflexion s'appuie sur une connaissance-dans-l'action, permettant la régulation de l'action.

### 5.3 La désensibilisation

Il arrive que certaines enseignantes-stagiaires *se coupent* de leur corps vécu de façon plus ou moins complète. Cette désensibilisation, associée à des sensations négatives, attire notre attention, tantôt en tant que contrainte importante de la pratique enseignante, tantôt en tant que forme de protection chez les enseignantes-stagiaires. En effet, si la *coupure* de leurs sensations par les enseignantes-stagiaires, même nécessaire et utile pour assurer leur protection, est trop fréquente ou trop longue, elle agit comme perturbateur de la relation à soi et de la pratique enseignante. Quant à elle, la *coupure* de soi avec l'environnement, si effectuée consciemment, se veut un outil de régulation de l'action éducative. Ceci mène à croire que la tension vécue par plusieurs enseignantes-stagiaires de la recherche, aux prises avec une situation d'évaluation imposée par l'institution dans le cadre des stages finaux, peut porter entrave à leur développement professionnel, lorsqu'elles se coupent de leur corps vécu. Alors que c'est justement lorsqu'elles peuvent entrer en contact avec leurs *signaux-sensations* qu'elles accèdent à des moyens de régulation de leur action éducative.

### 5.4 Le corps écologique de l'enseignant

Dans une perspective plus large, les résultats de notre étude mènent à des rapprochements avec la notion de corps écologique proposée par Andrieu (2010). L'écologie corporelle échappe à la réduction scientifique qui détache un élément du tout qui le constitue. Andrieu défend aussi l'idée d'une écologisation dynamique et adaptative, où le corps est le lieu de pensées, de mouvements, d'interactions et d'interdépendance multiples. Il s'intéresse au processus d'autoconstitution de la personne incarnée.

Dans notre étude, nous constatons un mode de fonctionnement où les enseignantes-stagiaires agissent souvent en morceaux séparés, suivant le modèle dominant qui s'inscrit dans une scission corps-esprit, par opposition à un mode de fonctionnement intégrant corps et cognition en harmonie avec l'environnement. Ce dernier mode nécessite la prise en compte simultanée par les enseignantes-stagiaires de trois dimensions de leur expérience : leur relation à elles-mêmes, leur relation aux autres (relation éducative) et leur relation à l'environnement. Il devient ainsi possible pour nous de parler de corps écologique, lorsque la cohérence entre l'interne et l'externe est satisfaisante pour les enseignantes-stagiaires et leur environnement à la fois (en particulier, leurs élèves). Les enseignantes-stagiaires utilisent et ressentent alors leur corps vécu comme un tout - incluant leurs capacités réflexives - dans leur relation active avec leurs élèves.

## 6. Conclusion

Chez les enseignantes-stagiaires de notre étude, les perceptions de leur pratique enseignante apparaissent étroitement liées aux perceptions de leur corps vécu et vice versa. Ce lien ténu entre pratique et corps vécu permet la perception de la cohérence interne-externe de leur pratique enseignante et en facilite la régulation. L'environnement peut, pour sa part, jouer un rôle facilitant ou inhibant les capacités à percevoir les *signaux-sensations* du corps vécu. En stage, les facteurs inhibant les perceptions du corps vécu se veulent particulièrement présents, accompagnés par l'apparition fréquente de signaux négatifs. Trop de pression peut ainsi créer une désensibilisation chez les enseignantes-stagiaires. Parce qu'elles vivent des tensions émanant du contact avec le contexte scolaire et institutionnel, les enseignantes-stagiaires *se coupent* souvent de leurs



sensations, de leurs émotions, de la multiplicité de leurs pensées et/ou de leur relation avec l'environnement. Selon les contextes, ce mécanisme de désensibilisation comporte des avantages et des désavantages pour elles.

Il importe enfin de souligner que les enseignantes-stagiaires peuvent accéder aux *signaux-sensations* de leur corps vécu dans la mesure où elles savent les percevoir adéquatement. Dans le cadre de leur formation, les enseignantes-stagiaires disent réfléchir à l'impact de leur pratique sur leurs élèves. Au cours de cette étude, il est évident qu'elles le font avec tout leur être. La qualité et la profondeur de la pratique réflexive se trouvent potentiellement améliorées par la prise en compte du corps vécu. Ainsi, le corps vécu peut faire l'objet d'un apprentissage. Il mériterait de ce fait une place dans les programmes de formation des enseignants. Quel impact cet apprentissage à mieux percevoir le corps vécu aurait-il alors sur le processus de professionnalisation des enseignants débutants ? 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.

## Références bibliographiques

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Andrieu, B. et Richard, G. (2012). Quelle expérience corporelle en STAPS ? *Staps*, 4 (98), 7-22.
- Andrieu, B. (2010). *Le monde corporel. De la constitution interactive du soi*. Paris : L'Âge d'Homme.
- Berger, E. (2009a). *Rapport au corps et création de sens en formation des adultes-Étude à partir d'un modèle de somatopsychopédagogie*. Thèse de Doctorat. Université Paris VIII.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience*. Montréal : Guérin.
- Dewey, J. (2012, c1929). *Expérience et nature*. Paris : Gallimard.
- Emond, G. (2015). *Enseigner avec son corps. Étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignants du primaire en formation initiale en contexte de stage*. Mémoire de maîtrise en danse. Université du Québec à Montréal.
- 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.
- Hanna, T. (1986). What is Somatics ? *Somatics, Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V (4), 4-8.
- Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris : Éditions EP&S.
- Hunter, L. (2011). Re-embodiment (Preservice Middle Years) Teachers ? : an Attempt to Reposition the body and its Presence in Teaching and Learning. *Teaching and teacher education*, 27, 187-200.
- Johnson, M. (2008). What Makes a Body ? Rediscovering the Body. *Journal of Speculative Philosophy*, 22 (3), 159-169.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetic of Human Understanding*. Chicago and London : University of Chicago Press.
- 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.
- Kepner, J. (1998 [1993]). *Le corps retrouvé en psychothérapie*. Paris : Retz.
- 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. (2009, 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.

- Legault, M. (2011). La présence au coeur 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). Les Éditions CEC, Anjou (Québec).
- Meijer, P., Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education : The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and teacher education*, 25 (2), 297-308.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mottier-Lopez, L. (2013). Réguler son enseignement. Pourquoi ? Comment ? *Colloque IFRES, Liège*.
- Paillé, P. et Forget, M.-H. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1 (1), Septembre, 72-83.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3e éd.). Paris : Armand Collin.
- Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner - How professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Varela, F. et Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit- Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.