

Présence corporelle en situation professionnelle : Caractéristiques et enjeux méthodologiques

Jeudi 20 mai 2021

En distanciel

De 8h à 17h



Comité Organisation

Lisa Lefevre (E3S, UR 1342, INSPE), Christelle Marsault (E3S, UR 1342, INSPE), Sabine Cornus (F3S)

Comité scientifique

Bernard Andrieu (PU, I3SP, URP 3625), Magali Boizumault (MCF, LACES, EA 7437), Sébastien Chaliès (PU, UMR EFTS), Sabine Cornus (MCF, F3S), Lisa Lefevre (Phd, E3S, UR 1342), Christelle Marsault (MCF, E3S, UR 1342), Alain Mouchet (PU, LIRTES, EA 7313), Olivier Vors (MCF, ISM, UMR 7287)

Présence corporelle en situation professionnelle :

Caractéristiques et enjeux méthodologiques

« *Le corps comme prémisses de l'engagement au monde* »

Propos préliminaires

Depuis les travaux en phénoménologie (Merleau-Ponty, 1960) reconnaissant **le corps comme prémisses de l'engagement au monde**, la présence corporelle induit plusieurs facettes : « être-là », « être-ici et maintenant », « être devant » ou encore « être près de ». Les travaux récents étudient celle-ci en questionnant la temporalité, le corps, la spatialité et l'œuvre (De Giorgi, 2017 ; Cornus & Marsault, 2015). Mais la présence convoque également la disponibilité, l'engagement perceptif comme attentionnel (Chateauraynaud, 1997). Elle est analysée à travers les indicateurs de la communication verbale et non verbale (Jourdan, 2018). Et ces descriptions de la présence se focalisent sur ses polarités ou ses nuances : présence/absence, sa consistance ou encore ses degrés d'engagement. Mais la présence corporelle semble s'inscrire aussi dans une nouvelle compétence attendue : les « **soft-skill** » (Tan & Tang, 2018). De ce fait, la présence peut être caractérisée à partir de **la fluidité de l'action par rapport à un projet dans un contexte professionnel devenu incertain** (Champy, 2018). Elle suppose ainsi une disponibilité du sujet à percevoir les potentialités de l'environnement pour s'y adapter (Cornus & Marsault, 2015). Se définissant comme une expérience à l'instant T (Dewey, 1934), elle est rendue visible à travers l'**analyse gestuelle**. Et en s'inscrivant dans une **approche sensorielle et sensible de l'action**, elle permet de documenter la relation **individu-environnement** à partir de l'action en train de se faire.

Comment la présence corporelle est-elle appréhendée dans les savoirs professionnels ?

Si la présence correspond à un état d'ouverture sur un état de sensation du rapport à soi et au monde, comment rendre visible l'expérience de la présence ? Finalement, la présence est-elle une compétence ou simplement un effet observable ?

Cette journée d'étude abordera, à partir de dialogues entre différentes approches scientifiques, les caractéristiques de la présence corporelle et les aspects méthodologiques pour la documenter.

Bibliographie

- Champy, F. (2018). *La sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chateauraynaud, F. (1997). Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 15(85), 101-127.
- Cornus, S., & Marsault, C. (2015). L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse : l'incertitude comme condition d'apprentissage. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 56(1), 49-63.
- De Giorgi, M. (2017). *Figurations de la présence. Esthétiques corporelles, pratiques du geste et écologies des affects sur la scène performative contemporaine* (Doctoral dissertation, alma).
- Dewey, J. (1934). The supreme intellectual obligation. *Science*, 79(2046), 240-243.
- Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe. Un dispositif clinique de formation pour habiter son corps et sa voix. *Recherches & éducations* [En ligne], HS.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Tang, K.N. (2018). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41, 22-27.

La présence émergente du corps vivant en situation professionnelle : Entre surprise et éveil

Bernard Andrieu

I3SP, URP 3625, associé UMR 6872 ADES CNRS, STAPS, Université de Paris
bernard.andrieu@u-paris.fr

Mots-clés : Emersion, Ecologie, Intercorporité, Savoirs perceptuels

Notre recherche en émergiologie sur la présence corporelle est allée de l'extériorité expressive des signes corporels à l'emersion vivante des gestes involontaires.

a) Ma recherche sur la présence corporelle en situation professionnelle chez et par l'enseignant a commencé dès 1999 à l'IUFM de Lorraine où je développais (1999-2005) une mobilologie des savoirs professionnels enseignants des pratiques corporelles dans le cursus de formation PE et CAPEPS. La présence corporelle était définie comme **une intercorporité tactile et un langage corporel à interpréter** de manière symbolique

b) Le corps est présent dans la situation professionnelle (2007-2017) dès lors que l'on enseigne par son corps (Andrieu, Paintendre, & Burel, 2014) des contenus didactiques et des procédés pédagogiques par **une écologie de la classe** (Vors & Kirk, 2016) **in-situ**. La présence corporelle repose ici sur les mesures de l'**empathie**, de la **mimesis** et de la **résonance** entre les corps et dans les corps.

c) La présence du corps vivant active en nous (2017-2024) une vivacité surprenante que nous ne pouvons contrôler par la conscience mais qui nous font **apprendre de notre corps** (Andrieu, 2017) en éveillant des **savoirs perceptuels** (Schirrer, 2018), **des gestes émergifs, des théories du corps** (Lesage, 2021) **et des dessins de conscience**.

Nous démontrerons le point C à partir des travaux de terrain réalisés, les dessins de conscience, les films go-pro et capteurs, des cirassiens en cours de professionnalisation au Cnac : comment un professionnel se construit une théorie de son corps pour être présent avec lui et les autres ?

Bibliographie

- Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps - Une méthode émergente au CNAC*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre (trad anglaise 2018).
- Andrieu, B., Paintendre, A., & Burel. (2014). *Enseigner par son corps*. Paris, L'harmattan.
- Vors, O., & Kirk, D. (2016). Classroom life and the importance of context in physical education : From ecological approaches to situationist theories. *Recherches & Education, 15*, 15-28.
- Lesage, B. (2021). Un corps à construire. Tonus, posture, spatialité, temporalité. Paris : Editions Eres.
- Schirrer, M. (2018). Construire des savoir-faire perceptifs en apnée. Une méthode de réflexivité en action coach-pratiquant. *Revue Science et Motricité, 99*, 35-46.

Porter attention à ses communications non verbales :

Une approche interactive permettant d'appréhender la présence corporelle en classe

Magali Boizumault

Laboratoire LACES, EA 7437, INSPE, Université de Bordeaux

magali.boizumault@u-bordeaux.fr

Mots-clés : Interactions, Communications non verbales, Relation affective, Climat de classe, Autorité, Langage corporel

Notre proposition se donne pour objectif d'analyser la présence des enseignants en classe, resituée dans la dynamique **interactive** des **communications non verbales** (Boizumault, 2021 ; 2019 ; 2018 ; 2013 ; Boizumault & Cogérino, 2016 ; 2012). Nous avons observé ce que font et disent des enseignants expérimentés et des stagiaires, professeurs d'éducation physique et sportive. Notre méthodologie qualitative croise observation, entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation pour croiser le faire (l'activité visible), le dire (les croyances) et le dire sur le faire (l'activité réelle, réalisée et empêchée). Nos résultats montrent que les enseignants essaient de construire leur **relation** en classe afin d'instaurer un **climat** favorable aux apprentissages en jouant, consciemment ou non, sur leurs **communications non verbales**. Peu sont conscients de leurs **interactions non verbales**, portant presque aucune attention à leur corps en classe. En effet, beaucoup associent la présence corporelle en classe à la notion de charisme, innée selon eux. Certains évoquent une mise en scène corporelle parfois volontaire (Boizumault, 2021 ; Boizumault & Cogérino, 2012).

Nous discutons des usages possibles des CNV au service de la construction d'une **autorité** éducative impliquant la mise en œuvre (ou l'apprentissage) de gestes professionnels ; des effets recherchés et observés sur le **climat de classe** et sur les apprentissages des élèves. La recherche se conclut par des propositions d'enseignements supplémentaires pour la formation initiale et continue des enseignants. L'amélioration des pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants passe par une prise de conscience de leurs croyances et de leurs modes de fonctionnement in situ autour de l'impact de leurs **interactions non verbales** sur leurs élèves. Cela nécessite alors de questionner également le **langage corporel** de ces derniers.

Bibliographie

- Boizumault, M. (2021). Faire autorité par l'usage du silence en classe : Quand la mise en scène corporelle des enseignants est au service du climat de classe et des apprentissages. *Spirale/Revue de Recherches en Education*, 67, 97-113.
- Boizumault, M. (2019). Les communications non verbales au service du climat de classe : entrer en relation pour impliquer ses élèves et les faire apprendre. In D. Abonnen & J-B. Chiama (Eds), *L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS. Dossier Enseigner l'EPS n°5*. Edition AE-EPS.
- Boizumault, M. (2018). Les communications non verbales des enseignants d'EPS : des outils au service d'un climat favorable aux apprentissages. *Revue Enseigner l'EPS*, 275, 2-4.
- Boizumault Barriere, M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressentis des effets par les élèves*. Thèse de Doctorat en STAPS, Université de Lyon, CRIS.
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2016). Les communications non verbales des enseignants d'EPS en faveur de l'engagement et de la réussite des élèves. In O. Zanna, C. Veltcheff & P-P. Bureau (Eds), *Corps et climat scolaire. Dossier EP&S n°83* (pp. 93-97). Paris : Editions EP&S.
- Boizumault Barriere, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 4, 67-79.

Boizumault Barriere, M., & Cogérino, G. (2012). Les croyances des étudiants en formation sur les communications verbales et non verbales et la relation pédagogique. *Actes de la Biennale Internationale de l'Education et de la Formation*. Paris.

Mettre et avoir la main sur l'expérience professionnelle : Construction théorique, bricolages méthodologiques et propositions technologiques

Sébastien Chaliès & Nicolas Recoules
UMR EFTS, INSPE, Université de Toulouse
sebastien.chalies@univ-tlse2.fr
nicolas.recoules@univ-tlse2.fr

Mots-clés : Conscience, Pragmatisme, Enactivisme, Expérience professionnelle, Patrimoine immatériel

Parmi les éléments constitutifs du **patrimoine culturel immatériel**, les « *connaissances et les savoir-faire rares et remarquables propres à l'artisanat* » (Convention UNESCO, 2003) occupent une place significative. A l'échelle nationale, ils sont placés au cœur de plusieurs dispositifs ayant pour ambition de les sauvegarder et d'en faciliter la transmission entre les générations. Toutefois, de réelles difficultés existent pour (i) « mettre la main » sur ces connaissances et savoir-faire afin de les formaliser et les conserver, et (ii) « avoir la main » sur ceux-ci pour les transmettre, voire les transformer (Livet, 2018). C'est pour répondre à ces difficultés liées à la problématique de **la présence corporelle en situation professionnelle** que cette étude exploratoire a été réalisée.

D'un point de vue théorique, cette étude s'intègre dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2017). Pour conceptualiser la « présence corporelle », elle lui emprunte plusieurs postulats dont les soubassements épistémologiques trouvent racines dans des **paradigmes externalistes comme le pragmatisme et l'enactivisme**. La présence corporelle est en effet considérée comme l'expérience consciente émergente du système composé des relations de couplage entre le cerveau, le corps et l'environnement. Elle n'est donc pas quelque chose de type sensation, sensibilité ou vécu qui adviendrait, en plus, au cours de l'activité ou en fin de celle-ci. Elle est une activité de l'organisme situé dans son environnement et son substrat physique implique des composantes neuronales (patterns locaux ou globaux d'activités cérébrales), corporelles (patterns sensori-moteurs) et environnementales (motifs, normes, règles, artefacts, etc.) (Noé, 2004).

Dès lors, si la présence corporelle est **expérience professionnelle consciente** en quoi et dans quelles conditions permettre à des maîtres artisans d'art d'en rendre compte peut-il (les) aider à « (re)mettre la main » sur leurs expériences professionnelles situées holistiques, expériences idéalement objets du patrimoine ? Par ailleurs, en quoi et dans quelles conditions la présence corporelle peut-elle permettre à ces derniers d'« avoir le main » sur ces expériences afin d'en faire des objets de transmission auprès de leurs élèves. C'est pour tenter de répondre à ces questions qu'une expérimentation a été menée auprès de maîtres artisans luthiers et de leurs élèves. Elle a consisté à tester le caractère heuristique d'une procédure permettant, en plusieurs étapes, de placer les maîtres artisans dans différentes expériences de « présence corporelle » afin de (i) reconstruire avec eux la pleine épaisseur de leurs expériences professionnelles et (ii) d'en faire des substrats potentiels de transmission.

Après avoir décrit, justifié et illustré empiriquement les retombées de ces étapes, une discussion est ouverte. Les aménagements des situations de formation professionnelle basées sur le partage, explicite ou pas, des expériences professionnelles entre « formateurs » et « formés » sont, tout d'abord, interrogés. Les conditions technologiques nécessaires à la construction d'un « patrimoine métier », substrat de transmission exploitable au cœur de ces situations, sont ensuite travaillées.

Bibliographie

- Chaliès, S., & Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education ? In M. A. Peters & J. Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education : Pedagogical Investigations* (pp. 659-673). Singapore : Springer Editors.
- Livet, P. (2018). Patrimoine Culturel immatériel et processus sociaux. *Nouvelle revue d'esthétique*, 21(1), 61-72.
- Noé, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge : The MIT Press.

Présence en danse et oculométrie : Une méthodologie in situ

Sabine Cornus

Faculté des Sciences du Sport, Université de Strasbourg

cornus@unistra.fr

Mots-clés : Présence, improvisation, Méthodologie, Oculométrie, Stratégie visuelle, Interaction, Ancrage

Etre présent « c'est être » (Lavelle, 1934), connecté, en « contact » avec soi et son propre corps, mais aussi avec les autres acteurs de son environnement. Cette forme de disponibilité est d'autant plus importante en improvisation où l'objectif est de capturer de l'inattendu tout en tenant compte du passé et du futur pour créer l'instant présent (Cornus & Marsault, 2014). **Improviser implique une certaine immédiateté** (Bardet, 2008) où le mouvement dansé se doit d'être émergent du contexte et donc adapté aux contraintes de l'environnement, de la tâche comme du sujet (Newell, 1986). Dès lors, l'acte de présence en improvisation nécessite **un point d'ancrage** sur soi-même, les autres, l'environnement. Augmenter ces interactions semblent favoriser l'émergence de mouvements plus présents, plus spontanés. Lorsqu'elles sont vécues avec l'autre, elles offrent un ensemble d'imprévus qui colorent affectivement la situation (Cornus & Marsault, 2015). Mais elles sont aussi liées à soi ou à l'environnement. Quel que soit le type d'ancrages, les **interactions augmentent l'intentionnalité du mouvement**. Mais comment étudier l'émergence de cette intentionnalité sans questionner les acteurs ? Comment tenter de dépasser le vécu subjectif du sujet ? Autrement dit, comment accéder à l'activité du *corps vivant* (Andrieu & Burel, 2014), activité qui n'est ni consciente, ni verbalisable ?

Pour rendre compte de la réalité de la situation et de son aspect écologique, il est nécessaire d'étudier les comportements *in situ*. **L'oculométrie**, « eye tracking » est une technique qui permet de mesurer à l'aide de lunettes (i.e., Eye tracker), les mouvements adoptés par notre système oculaire in situ : où se fixe notre regard lorsque nous sommes en interaction avec une personne ; lorsque nous rentrons dans un espace donné ? Pendant combien de temps ? Accéder à ces mouvements oculaires lors d'interactions, donne la possibilité d'analyser, de rendre compte voire de prendre conscience des stratégies comportementales, conscientes ou non conscientes, des sujets adaptées à la situation avec des critères plus objectifs et plus écologiques. Autrement dit, accéder à ces comportements permettrait d'avoir une analyse plus fine de l'acte de présence en improvisation à l'instant t.

Dans cette communication, nous présenterons donc l'analyse des comportements oculaires de performeurs en improvisation. Cette analyse nous permettra d'affiner l'étude de l'émergence de la présence dans le contexte de l'improvisation. Et tenter de répondre à la question : quel ancrage pour quelle présence ?

Bibliographie

- Andrieu, B., & Burel N. (2014). La communication directe du corps vivant. Une émergence en première personne. *Hermès*, 68 : 46-52.
- Bardet M. (2008) *Philosophie des corps en mouvement. Entre l'improvisation en danse et la philosophie de Bergson. Etude de l'immédiateté*. Thèse de doctorat. Université de Paris 8.

- Cornus, S., & Marsault, C. (2014). Improvisation en danse : un autre rapport au corps. In C. Marsault & S. Cornus (Eds.), *EPS et Santé : un prétexte, des réalités* (pp. 197-204). Paris : Collection « Espaces et Temps du Sport », L'Harmattan.
- Cornus, S., & Marsault, C. (2015). L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse : l'incertitude comme condition d'apprentissage. *Spirale. Revue de Recherches en Education*, 56 : 49-63.
- Lavelle, L. (1934). *La présence totale*. Paris : Fernand Aubier, Collection Philosophie de l'esprit, Editions Montaigne.
- Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children : aspects of coordination and control* (pp. 341-360). Dordrecht : Martinus Nijhoff.

**Co-construire un accompagnement somato-réflexif dans la traversée Covid
avec des pairs formateur.trice.s en enseignement supérieur**

Geneviève Emond, Fabienne Venant & Sabine Oppliger

MUZA, Montréal, Québec

Département de mathématiques, Montréal, Université du Québec

UER AGIRS, Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP), Lausanne, Suisse

gemon@muzaeducation.com ; venant.fabienne@uqam.ca ; Sabine.oppliger@hepl.ch

Mots-clés : Accompagnement somato-réflexif, Corporéité (conscience de la), Expérience, Enseignement supérieur, Covid

Comme tout.e.s les enseignant.e.s, les formateur.trice.s en enseignement supérieur s'appuient sur leur corps dans leur métier (Lin *et al.*, 2013), tant en présentiel qu'en distanciel. Dans le contexte forcé de l'enseignement à distance de la Covid, plusieurs d'entre elles.eux ont pris davantage conscience de l'importance de leur présence physique avec les formé.e.s, et ce même si le discours dominant dans les universités contemporaines oppose toujours corps et raison (Berg & Seeber, 2016). Nous abordons la présence dans l'enseignement par le concept de corporéité, traduction d'*embodiment* (Johnson, 2007), la conscience de la relation à son propre corps, aux corps des personnes autour de soi, ainsi qu'à son environnement spatio-temporel et socio-institutionnel (Emond, 2018). Compétence professionnelle à enrichir, la conscience de la corporéité peut bénéficier d'un accompagnement par les pairs (Emond & Rondeau, 2019).

A l'automne 2020, huit formateur.trice.s issu.e.s de disciplines variées ont auto-initié un groupe d'accompagnement/recherche binational (UQAM, Montréal et HEP Vaud, Lausanne) pour explorer la conscience de la corporéité dans l'enseignement supérieur, suivant le contexte de l'évolution de la Covid. Ancré.e.s dans l'expérience de la corporéité, nous souhaitons identifier ce qui soutiendrait ou empêcherait nos prises de conscience, nos expériences transformatrices et/ou notre pouvoir d'agir de formateur.trice.s au cours de cette période inédite. Nous avons co-construit un processus d'accompagnement somato-réflexif (Ragoonaden *et al.*, 2019), inséré dans une méthodologie de recherche phénoménologique participative (Chevalier & Buckles, 2013 ; van Manen, 2014). Des exercices somatiques et réflexifs (éducation somatique, Eddy, 2016) ont été proposés dans le cadre de groupes mensuels multimodaux, s'ajustant aux situations professionnelles, personnelles et sociales changeantes. Les formateur.trice.s ont exploré différentes postures corporelles - vitalité, relaxation, ancrage gravitaire, tridimensionnalité, attention extra/intracorporelle, etc. - , favorisant des actions telles que : revenir à soi, se calmer, expulser, s'ouvrir aux autres, faire des choix, etc. Ces expériences se voulaient transférables à l'enseignement. Guidé.e.s par les questions de recherche communes, les participant.e.s ont rédigé un journal de bord sur leur expérience du corps dans l'enseignement.

En dialogue avec une présentation sur les outils méthodologiques utilisés pour l'accompagnement/recherche, deux formatrices partageront leur expérience de la corporéité, s'appuyant sur l'auto-analyse de leur journal de bord : 1^{ère} lecture phénoménologique, rencontre avec un.e binôme. Une méta-analyse des données sera effectuée par la suite.

Bibliographie

- Berg, M., & Seeber, B. (2016). *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press.
- Chevalier, J., & Buckles, D. (2013). *Participatory Action Research. Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London/New-York : Routledge.
- Eddy, M. (2016). *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. The University of Chicago Press.
- Emond, G., & Rondeau, K. (2019). Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporéité en contexte de formation à l'enseignement. In K. Rondeau & F. Justras (Eds), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : s'accompagner, accompagner, être accompagné* (pp. 69-86). Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Emond, G. (2018). L'apprentissage de la conscience de la corporéité d'enseignantes et de formatrices et ses influences perçues sur la cohérence interne-externe de leur pratique. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal, Montréal (Canada).
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetic of Human Understanding*. Chicago and London : University of Chicago Press.
- Lin, J., Oxford, R., & Brantmeier, E. (2013). *Re-Envisioning Higher Education: Embodied Pathways to Wisdom and Social Transformation*. Charlotte/NY : Information Age Publishing.
- Ragoonaden, K., Emond, G., Rugira, J-M., & Rondeau, K. (2019). Enriching holistic research practices : building mindful research learning communities. Communication presented at Panel Holistic Education Group. *American Educational Research Association (AERA)*. Toronto (Canada).
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning Giving Methods in Phenomenological Research and Writing (Developing Qualitative Inquiry)*. California : Left Coast Press.

Présence de l'enseignant en classe : Un aller vers pour être avec

Isabelle Jourdan

UMR EFTS, MA 122, Université Toulouse 2 Jean Jaurès, SFR-AER, INSPE Toulouse

isabelle.jourdan@univ-tlse2.fr

Mots-clés : Rencontre, Disponibilité, Corps, Voix, Regard

Quand l'enseignant est face aux élèves pour la première fois, ce qu'il découvre immédiatement, presque malgré lui, est cette permanence des yeux qui le regardent, observent, scrutent, parfois transpercent, des oreilles qui écoutent – ou pas – avec cette sensation que rien ne leur échappe ; une réalité percutante que l'on est sur scène, un corps public donné à voir, une voix d'orateur à faire entendre, des regards qui se croisent, s'interpellent, une posture d'enseignant à assoir, un statut à incorporer. Cette **rencontre**, cette 'intercorporéité' avec les élèves, à chaque heure de cours renouvelée, est aussi un face à face avec soi-même dans un rôle que l'on n'est pas forcément prêt à incarner, entre excitation, peur, paralysie, plaisir, jeu... dans une imprévisibilité inquiétante de ce qui peut jaillir. « Peut-être plus que d'autres situations professionnelles, la relation pédagogique favorise des **transferts** chez les élèves et chez les enseignants (...) Chacune des dimensions de la relation pédagogique (les savoirs, l'enfance, l'adolescence, le rôle éducatif...) peut être investie de significations inconscientes singulières. » (Yelnick, 2016, p. 41).

Réfléchir à la question de la présence dans les métiers de l'éducation et de la formation nous invite à penser la classe – celle qu'on « aime bien », celle qui est « plus difficile » – comme un **espace de rencontres empli d'émotions et d'affects**, conscients et inconscients. Il s'y vit « ce lien énigmatique, si souvent malmené où l'un et l'autre sont engagés subjectivement » (Lévine & Moll, 2001, p. 13), Ainsi, la présence, c'est une ouverture d'emblée à l'altérité, **une rencontre** dans l'extase du temps passé présent avenir (Maldiney, 1973), car comme le souligne Moll, dans la classe remontent à la surface les expériences archaïques vécues dans la famille, « quelque chose du passé se déplace obscurément, des sentiments anciens éprouvés à l'égard d'une personne se réactualisent sur un autre qui, d'une certaine façon n'y est pour rien » (Moll, 2015, p. Mouchet Alain102). La présence est ce '**être avec**' où des gestes, des regards, des paroles, constituent une certaine manière d'habiter l'espace, une ambiance (Oury, 1986), une « capacité d'attention » (Cifali, 2014) pour que l'élève advienne.

Ma question centrale demeure : peut-on former à la présence, dès l'instant où, à l'instar de Maldiney (1973), la présence nécessite un retrait dans notre narcissisme pour aller vers l'autre. Il y a là, comme une impossibilité à concevoir la présence en termes de savoir ou de compétence mais comme une disponibilité de l'être – corps voix regard parole – un aller vers pour être avec, pour être ensemble.

Bibliographie

- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 20-27.
- Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe. *Recherches & éducations* [En ligne], HS.
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF

- Maldiney, H. (1973/2012). *Regard. Parole. Espace*. Paris : Les éditions du Cerf.
Moll, J. (2015). *En pédagogie chemin faisant*. Paris, L'Harmattan.
Oury, J. (1986). Vie quotidienne, rythme et présence. Conférence Université Montpellier – 22 mars 1986.
Yelnik, C. (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, 16, 41-54.

La présence professionnelle des enseignants grâce au théâtre-forum

Lisa Lefevre & Christelle Marsault
E3S, UR 1342, INSPE, Université de Strasbourg
lisa.lefevre@unistra.fr ; christelle.marsault@unistra.fr

Mots-clés : Théorie de l'enquête, Appuis, Focus-group, Théâtre-forum

La présence corporelle est une disponibilité du sujet pour enquêter au présent afin de fixer le sens de la situation. Elle ne se définit pas seulement comme une disponibilité attentionnelle. Elle sollicite aussi un ancrage corporel (Chateauraynaud, 1997) faisant du ressenti un élément central de l'agir. Elle nécessite encore la construction d'actions possibles définissant une disponibilité d'agir. C'est cette disponibilité d'agir que nous allons documenter à partir des leviers de communication verbale et non verbales (LC).

Différents dispositifs de formation favorisent la présence des enseignants. Souvent issues du théâtre, ils développent une gestualité pour tenir son rôle tel un comédien (Runtz-Christian, 2000), pour se sentir plus à l'aise (Duvillard, 2013) ou pour se mettre en scène corporellement à partir de gestes-typiques (Cogerino & Boizumault, 2013). Ces travaux montrent que les LC sont des objets de connaissance spécifique aux métiers avec public.

Dans notre étude portant sur le théâtre-forum comme dispositif de formation rejouant autrement des situations jugées insatisfaisantes, les LC sont des instruments pour éprouver la situation, c'est-à-dire mettre à l'épreuve la situation au sens de Martuccelli (2010). C'est cette mise à l'épreuve en contexte qui nous intéresse pour comprendre comme les LC prennent sens **dans une enquête réalisée collectivement** (Dewey, 2006). En effet, le théâtre-forum permet d'accéder à « **première personne du pluriel** » (Boal, 1980, p. 154), dans lequel l'individu prend la parole au nom du collectif et par lequel il s'agit de construire du *commun* (Coudray, 2020). Le théâtre-forum est ainsi une situation intéressante pour comprendre comment ce processus d'enquête produit **des appuis** (Piette, 2009) pour agir donnant sens à la situation.

En s'appuyant sur la méthodologie des **focus-group** (Hamel, 1999), notre étude repose sur une **analyse des discours et des actes** des protagonistes de trois groupes-classes en situation de théâtre-forum. La fréquence des occurrences significatives des LC permet de repérer comment, au cours du processus d'enquête, les leviers deviennent des appuis signifiants pour le collectif. La mise en intrigue sous la forme de saynète révèle un système de valeurs à l'aune desquelles les LC donnent sens à la situation. Elle montre finalement une priorisation de ces éléments lors de la construction collective des appuis qui fixent à terme le sens de la situation comme satisfaisant ou non.

Bibliographie

- Boal, A. (1980). *Stop ! c'est magique*. Paris : Hachette.
Boizumault, M., & Cogerino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 4, 67-79.
Chateauraynaud, F. (1997). Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques ». In *Réseaux*, vol 15, n°85. *La coopération dans les situations de travail* (pp. 101-127).

- Coudray, S., (2020). Du « je » au « nous ». Le Théâtre de l'opprimé comme grammaire d'une parole collective. *Education et socialisation* [En ligne], 57.
- Dewey, J. (2006). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, PUF.
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF.
- Hamel, J. (1999). Le renouveau de la méthode du focus group. Développement récent et nouvelles perspectives épistémologiques. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 41, 84-92.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Colin.
- Piette, A. (2009). *L'acte d'exister. Une phénoménographie de la présence*. Marchienne-au-Pont : Promarex.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.

Comprendre l'attention expérientielle des enseignants d'EPS débutants : Une approche multi-méthodes

Alain Mouchet

LIRTES, UR 7313, Département STAPS, Université de Paris Est Créteil

mouchet@u-pec.fr

Mots-clés : Attention expérientielle, Conscience préréfléchie, Vécu subjectif de l'action, Explicitation, Approche multiméthodes

La présente étude vise à comprendre le geste professionnel d'observation de l'activité des élèves en classe, avec des enseignants novices lors de leur première année d'enseignement. Nous nous centrons sur la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle en classe lors de moments importants dans la conduite de la séance et la régulation des apprentissages. La méthodologie originale consiste en une approche multi-méthodes, qui articule, les enregistrements audiovisuels de la séance, le neurotracking et l'entretien d'explicitation, pour cerner le point de vue en première et en troisième personne.

La présence se rapprocherait en ce qui nous concerne du concept d'attention expérientielle ou d'attention subjective, c'est-à-dire l'organisation du champ d'attention et la dynamique attentionnelle inhérentes au vécu du sujet en train d'agir, au fil du déroulement de son activité/action (Mouchet, 2018). Nous tentons de repérer la signification accordée au contexte par le sujet en situation, qui construit son monde au moment où il vit sa situation, de son propre point de vue. L'attention est considérée comme une modulation de la conscience ; elle permet d'appréhender les propriétés fonctionnelles de la conscience, sa structure et ses transformations dynamiques. Envisager l'attention au sens psychophénoménologique de modulation de la conscience (Husserl, 1991 ; Vermersch, 2012), est une grille d'analyse originale, pertinente et utile pour comprendre l'organisation des actions des sujets en situation sportive. Elle permet d'appréhender le monde subjectif de la personne en train d'agir, à travers la caractérisation des indices signifiants pour le sujet, qui relèvent d'un niveau préréfléchi de conscience.

Notre approche de l'attention prend source dans la phénoménologie d'Husserl (1950) et la notion d'Umwelt comme interprétation du contexte par le sujet en situation, et de Merleau-Ponty (1945) avec le monde propre comme environnement signifiant pour les sujets en action. La signification est incarnée, elle se construit au cours même d'un « être au monde » et c'est dans sa réalisation corporelle que la signification existe et se rend visible. L'acteur construit son monde propre, sa situation, en fonction de ce qui lui importe, alors qu'il est en train d'agir.

De manière plus générale, dans notre programme de recherche, nous visons à rendre intelligible l'expérience subjective vécue en situation, en nous centrant sur la dimension procédurale des actions effectuées dans des situations spécifiées et singulières. Nous abordons l'expérience vécue à travers la praxis, l'action en train de se faire. La finalité est d'accéder à des vécus des aspects procéduraux de l'action, dans des situations passées, singulières et spécifiées, à les décrire en mettant au premier plan de la méthodologie le point de vue en première personne, c'est-à-dire ce qui apparaît, après

explicitation, au sujet qui a vécu l'action selon lui ; il permet d'obtenir des informations produites par le sujet sur son propre vécu.

Méthodologie. Nous mettons en œuvre une approche multi méthodes, avec articulation des points de vue en première personne (point de vue du sujet sur son vécu via l'entretien d'explicitation) et en troisième personne (point de vue extérieur, avec des enregistrements offrant des traces de l'activité). Nous combinons ainsi trois sources de données : les enregistrements audiovisuels de la séance, le neurotracking et l'entretien d'explicitation.

Bibliographie

Husserl, E. (1913/1950 trad. Paul Ricoeur). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.

Husserl, E. (1970/1991). *Expérience et jugement*. Paris : PUF.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Presses Universitaires du Septentrion : Villeneuve d'Ascq.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Expérience sensorielle de l'enseignant d'EPS en step : Entre présence corporelle et compétence perceptive

Aline Paintendre

Laboratoire PSMS, UR 7507, UFR STAPS Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne
aline.paintendre@univ-reims.fr

Mots-clés : Expérience, Sensations corporelles, Step, Compétence perceptive.

Être présent, c'est être au monde (Merleau-Ponty, 1964), à partir d'une posture d'ouverture à soi et à ses sensations corporelles. Le corps phénoménal (Merleau-Ponty, 1945) rend compte de l'expérience sensible de l'acteur (Theureau, 2006) à l'acuité perceptive singulière (Barberousse, 1999). Les sensations corporelles, par leur nature, leur diversité, leur géographie corporelle (Paintendre et al., 2019) retracent une partie du vécu de l'acteur (Andrieu, 2014). Lors de la pratique physique, le pratiquant s'éprouve et perçoit des sensations corporelles tantôt inédites, tantôt éveillées par l'exercice corporel (Paintendre, 2017) et « l'épaisseur du corps, loin de rivaliser avec celle du monde, est au contraire le seul moyen que j'ai d'aller au cœur des choses, en me faisant monde et en les faisant chair. » (Merleau-Ponty, 1964).

A partir d'un macro modèle épistémologique en émergence (Andrieu, 2020), il s'agit de questionner la présence corporelle de l'enseignant d'Education Physique et Sportive lors de sa pratique physique. Comment l'enseignant peut-il guider les élèves dans la construction d'une compétence perceptive en s'appuyant sur ses propres expériences sensorielles (Paintendre et al., 2020) ?

Inscrit méthodologiquement dans la cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2019), nous reconstituons le cours d'expérience de deux enseignants d'EPS ayant vécu une séquence de formation en step. Des entretiens d'auto-confrontation à deux niveaux d'analyse (Theureau, 2010) sont menés sur fond de traces audiovisuelles en première et troisième personne. Se destinant à passer l'agrégation externe et interne en EPS, Léo et Lina (l'un novice, l'autre expérimentée) s'engagent dans la formation d'une pratique physique à visée de développement et d'entretien de soi. En toile de fond, l'enjeu majeur d'une telle formation serait de leur permettre d'accompagner leurs élèves à écouter leur corps pour construire des savoir-faire perceptifs en step (Schirrer & Paintendre, 2017).

Les premiers résultats montrent une singularité des enseignants d'EPS à explorer et écouter leur corps, et révèlent une sensibilité qui repose sur une multimodalité perceptive (Shusterman, 2010) (intéroceptive, extéroceptive et proprioceptive). La présence corporelle semble reposer sur la tension contrôle du corps versus authenticité- spontanéité corporelle. Si le corps décrit rencontre la difficulté pour « trouver les mots » et abonde en métaphores, il révèle aussi que la présence corporelle en step oscille entre posture aware et consciousness (Fourure, 2004). Enfin, entre musique et musicalité intime, le rythme et la cadence qui font l'essence de la pratique physique step sont autant d'opportunités d'être présent à soi lors de l'exécution chorégraphique.

In fine, des réflexions et pistes professionnelles seront formulées, notamment dans le but de nourrir la formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives et en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation en Education Physique et Sport.

Bibliographie

- Andrieu, B. (2020). *Manuel d'émersiologie. Apprends le langage du corps*. Paris : Editions Mimésis.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience*. Edition Flammarion.
- Fourure, S. (2004). Awareness and consciousness. *Gestalt*, 27(2), 12.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. (Thèse de Doctorat). Université Paris-Descartes.
- Paintendre, A, Schirrer, M, & Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Education Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement en step. *Activités*, [En ligne] (16)1.
- Paintendre, A., Schirrer, M., & Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : Analyse des pratiques et pistes professionnelles. *eJRIEPS*, 3 (special issue).
- Schirrer, M. & Paintendre, A., (2017) Rapport au corps et savoir-faire perceptif dans les activités physiques et Sportives. In G. Cogérino (Ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 275-290). Clapiers : AFRAPS.
- Shusterman, R. (2010). Le corps en acte et en conscience. Présentation au colloque Le corps en acte, 2009. In B. Andrieu (Ed.), *Philosophie du corps*. Paris : Vrin.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 287-322.
- Theureau, J. (2019). *Le cours d'action : Économie & Activités - Suivi de Note sur l'éthique*. Toulouse : Octarès.

La présence à soi et à l'autre dans un atelier d'écriture à l'Université Expérience de déconstruction de la forme scolaire

Diane Rufin & Jean-Paul Payet

SATIE, Université de Genève

diane.rufin@unige.ch ; jean-paul.payet@unige.ch

Mots-clés : Pédagogie critique, Affects et esprit critique, Forme scolaire et relation pédagogique, La présentation de soi / les relations en public, Posture (corporelle, mais aussi professionnelle)

Dans notre communication, nous entendons par « présence », la présence à l'autre et à soi (Merleau-Ponty, 1960) dans l'espace-temps de la relation. Elle recouvre la façon dont les participants engagés dans l'expérience de l'atelier d'écriture sont là, leurs engagements, les mouvements de proximité et de retraits dans la co-présence (Goffman, 1959/1973). La présence corporelle constitue une partie de cette présence, qui permet d'étudier les processus globaux engagés dans l'expérience de l'atelier d'écriture. Elle constitue à la fois un levier de la transformation visée chez les participants et des indices de celle-ci. D'une part, elle met l'accent sur **les normes d'une forme scolaire classique** au niveau de l'organisation de l'espace, de la tenue des corps, des modes d'interaction, des modalités de travail ou du rapport au statut de chacun. D'autre part, à travers sa dimension performative, elle **permet d'activer le processus visé de libération de l'écriture, du mouvement, de la parole**. En effet, cette perspective non conventionnelle nécessite d'en faire la preuve (nous-même en tant qu'enseignant-participant) et de prendre (et laisser) du temps pour que chacun se détache de ses habitudes et installer un climat favorable.

La définition que nous mobilisons de la « présence » se situe donc entre une dimension **phénoménologique** (Merleau-Ponty 1945 ; 1964 ; Schütz, 1971-1985/2008), proche du déroulement concret de l'action, qui s'attache à ce qui se montre et à la perception que nous en avons, à l'expérience vécue, à ce qui fait sens pour les acteurs et une dimension **interactionniste** (Goffman, 1959/1973) qui considère la manière dont les acteurs se présentent, sont en relation avec d'autres, interagissent, insérés dans des contextes qui nécessitent des ajustements, tout en tenant compte de la manière dont ils définissent la situation, ce qui fait sens pour eux (Becker, 1998/2002). Ces deux dimensions impliquent une attention particulière au rendre compte, à la description de ce qui a été entendu, observé, perçu, ainsi qu'au vécu et au sens donné par les acteurs.

La méthodologie mobilisée s'inscrit dans une **perspective ethnographique** (Beaud & Weber, 2003 ; Becker, 1998/2002 ; Cefai, 2010 ; Payet, 2016 ; Pelhate & Rufin, 2016 ; Rufin & Deshayes, à paraître ; Woods, 1978-1987/1990) qui considère le vécu et le sens donné par les acteurs. Il s'agit d'être « attentif à l'émergence, au cours de l'action ; aux échanges, aux malentendus, aux processus d'intercompréhension ; aux savoir-faire, aux compétences ; à la pluralité des scènes, aux jeux entre scènes et coulisses, aux jeux de réseaux ; aux problèmes qui se posent, aux solutions que les acteurs leur trouvent, aux inventions qui en résultent » (Payet, 2007). Elle est constituée de :

- l'**observation participante** des séances de l'atelier d'écriture (en tant qu'enseignant-participant) sur les trois années d'atelier, ainsi que la **description ethnographique** qui en a été faite dans les carnets de bord tenus par les trois enseignants-participants ayant animé les ateliers.
- L'analyse des textes produits par les participants (textes personnels, de mise en situation, collectifs/imaginaires),
- Les textes de bilans écrits par l'ensemble des participants (N=60) et des entretiens individuels menés avec certains participants sur leur vécu de l'atelier (N=15).

Indicateurs retenus

Les indicateurs retenus se situent au travers des expériences sensibles et incarnées qui ont été observées et vécues par les participants ; ils mettent l'accent sur les écarts relevés par rapport à un mode d'enseignement traditionnel.

- Nos observations des postures et modalités des échanges : écarts constatés par rapport aux modalités traditionnelles d'enseignement ; moments de malaise et de désorientation
- Contenu et tonalité des échanges : personnels, engagés, réflexifs, critiques
- Textes produits par les étudiants (qui dénotent une évolution des perceptions, de la réflexivité personnelle engagée et d'un regard critique)
- Textes de bilans écrits par les participants et entretiens menés auprès de certains d'entre eux (qui évoquent les processus traversés individuellement et collectivement à travers l'expérience de l'atelier d'écriture).

Bibliographie

- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain* (3^e éd.). Paris : La Découverte.
- Becker, H. (1998/2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ?* (trad. par J. Mailhos et H. Peretz). Paris : La Découverte.
- Cefaï, D. (Ed.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.
- Goffman, E. (1956/1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (trad. par A. Accardo). Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (trad. Par A. Kihm). Paris : Editions de Minuit.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'Œil et l'Esprit*. Paris : Gallimard.
- Payet, J-P. (2007). "Faire avec" ou l'éloge de l'émergence. In D. Cefaï & C. Saturno (Eds.), *Itinéraires d'un pragmatiste. Autour d'Isaac Joseph* (pp. 161-172). Paris : Economica.
- Payet, J-P. (Ed.) (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : PUR.
- Pelhate, J., & Rufin, D. (2016). La double efficacité performative de l'ethnographie. Une recherche sur les relations école-familles. In J-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 183-202). Rennes : PUR.
- Rufin, D., & Deshayes, F. (à paraître). L'ethnographie au péril de la formalisation des procédures d'enquête. *Cambouis* [En ligne].
- Schütz, A. (1971-1985/2008). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (trad. par A. Noschis-Gilliéron). Paris : Klincksieck.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1978-1987/1990). *L'ethnographie de l'école* (trad. par P. Berthier et L. Legrand). Paris : Armand Colin.

La présence corporelle comme posture d'ouverture cultivée, d'acuité perceptive intense à la situation au service de la co-construction de la performance

Cathy Rolland

Laboratoire ACTé, EA 4281, UFR STAPS, Université de Clermont Auvergne

Cathy.rolland@uca.fr

Mots-clés : Entraîneurs experts, Activité d'enseignement, Processus cognitifs, Expérience perceptive, Gymnastique artistique.

« L'esprit qui perçoit est un esprit incarné » (Merleau-Ponty, 1962, p. 402). Ce faisant, le monde qui fait sens pour le sujet percevant naît de son interaction sensible à l'environnement qui s'offre à lui. La présence corporelle est donc constitutive de l'émergence conjointe du sujet et du monde qu'il se donne. La réhabilitation du sensible dans la construction du sens qu'effectue Merleau-Ponty en 1945 encourage à questionner l'expérience du « sentir », c'est-à-dire l'interaction du sujet avec les phénomènes qu'il rend présents. Dans le champ de la formation des personnes, cette question est vive car les professionnels doivent agir dans des environnements complexes, « acquérir les codes du voir afin de déplier le monde en toute évidence » (Le Breton, p. 50).

L'étude présentée (Rolland, 2016) vise à « se mettre dans l'œil » d'entraîneurs experts en gymnastique artistique afin de saisir la façon selon laquelle il donne sens à l'activité motrice des pratiquants pour guider leurs apprentissages. Il s'agit de comprendre les processus cognitifs à l'œuvre lors de leurs activités d'interactions réelles avec les gymnastes destinées à leur enseigner des habiletés gymniques. Afin de dévoiler ces connaissances professionnelles, le champ scientifique de l'anthropologie cognitive située est retenu. Il suppose de s'émanciper des contenus formalisés, institutionnalisés relatifs à l'enseignement des techniques gymniques et de laisser la place à l'analyse de l'expérience vécue des acteurs lors de leurs activités. L'activité des entraîneurs est considérée comme autonome, située et incarnée (Suchman, 1987 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993) ; C'est par leurs interactions corporelles, subjectives et cultivées qu'ils confèrent un sens à la situation afin d'y exercer leur puissance d'agir.

L'analyse qualitative inductive des matériaux conjoints de descriptions des comportements de l'entraîneur et de la dynamique des significations qu'il construit de l'activité des gymnastes et de la sienne auprès d'eux, permet de qualifier la présence corporelle comme une compétence à habiter la situation, c'est-à-dire à avoir « prise » sur elle (Bessy & Chateauraynaud, 1995). Afin de se rendre intelligibles les réalisations motrices des gymnastes pour les perfectionner, les entraîneurs en développent une connaissance métaphorique adossée à des catégories qui spécifient les qualités qu'ils perçoivent (tempo, durée des actions, intensité, orientation, etc.). Leur activité d'intervention auprès des gymnastes (placement pour les observer, manipulation corporelle, etc.) est portée par la recherche de voies de transformation ajustées à la situation en cours. Cette recherche se caractérise par une posture particulière d'ouverture à la nouveauté, à la surprise perceptive d'emblée signifiante. Cette posture semble rejoindre ce que Depraz (2014) nomme l'attention vigilante, une ouverture faite de

préséance non-déterminée et d'accueil disponible. Pour ce faire, les entraîneurs s'affairent à construire un monde partagé avec les gymnastes, à les rendre présents aux phénomènes dynamiques sur lesquels ils souhaitent qu'ils se focalisent. Par leur présence corporelle respective à la situation d'entraînement, ils peuvent alors co-créeer ces instants fugaces où une intelligibilité partagée émerge (sans être pré-déterminée) au service d'une performance en construction.

Bibliographie

- Bessy, C., & Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Breton, D. (2007). Pour une anthropologie des sens. *Erès*, 4/96, 45-53.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Un inédit de Maurice Merleau-Ponty. Revue de Métaphysique et de Morale* 67e Année, 4 (Octobre-Décembre 1962), 401-409. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rolland, C. (2016). Une autochronie métaphorique constitutive de l'intelligibilité située des réalisations gymniques. *Revue e-JRIEPS*.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human/machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

La présence corporelle des enseignants d'EPS : Comprendre l'expertise professionnelle en situation de classe

Jérôme Visioli

VIPS², EA 4636, UFR STAPS, Université de Rennes 2

jerome.visioli@univ-rennes2.fr

Mots-clés : Présence, Corps, Enseignement, Expertise, EPS

« L'expérience de l'enseignement m'a montré que les cours qui marchent sont ceux durant lesquelles il émane du professeur une force, une présence telle qu'elle transporte les élèves. (...) C'est ainsi que j'ai été sensibilisé par la manière dont on apprend leur métier aux enseignants. Souvent, j'ai constaté que ceux-ci étaient fort bien entraînés à dispenser des cours didactiquement irréprochables, mais ne parvenaient pas toujours à « savoir-être » devant leurs élèves » (Runtz-Christian, 2000, p.12). Ce constat renvoie à la question de la présence corporelle des enseignants en situation de classe, et à ce qui se joue derrière cette notion *a priori* difficile à cerner par les recherches en sciences de l'éducation, mais qui est susceptible d'impacter fortement l'activité des élèves (engagement, apprentissages).

Nous définirons la notion de présence corporelle à partir de Varela (1996), et notamment de sa distinction entre « action duelle » et « action non duelle ». La qualité de la présence corporelle tiendrait en une absence de dissociation entre la conscience et le corps. Les recherches sur la communication corporelle des enseignants se développent d'ailleurs depuis une vingtaine d'années, avec l'ambition de comprendre les ressorts de la présence corporelle en situation (Visioli & Petiot, 2018).

Cette communication portera sur plusieurs recherches menées avec des enseignants d'EPS experts, dans le cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006). Plus précisément, à partir d'une méthodologie articulant données intrinsèques et extrinsèques sur l'activité, l'enjeu était d'analyser la présence corporelle dans le contexte de classe. Les résultats soulignent : (a) les processus de coordination / dissociation entre ce qui est ressenti, ce qui est pensé, ce qui est donné à voir corporellement, et ce qui est dit ; (2) le jeu engagé dans la dialectique impression / expression des émotions ; (c) l'incarnation des valeurs d'empathie et d'affirmation de soi ; (d) la maîtrise des contenus disciplinaires et l'engagement dans l'improvisation. Au-delà des apports théoriques et méthodologiques de ces études, les résultats permettent de discuter de dimensions transformatives, notamment de l'introduction du théâtre d'improvisation dans la formation des enseignants.

Bibliographie

Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.

Varela, F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition.* Paris : La Découverte.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée.* Octarès : Toulouse.

Visioli, J. & Petiot, O. (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : quelle place accordée à la complexité à travers les recherches ? *Carrefours de l'éducation*, 45, 223-244.

La dimension corporelle de l'activité de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans le travail en contextes « difficile » et « favorisé » :

Une méthodologie mixte de recherche

Olivier Vors¹ & Oriane Petiot²

¹ISM, UMR 7287, CNRS ; SFERE-Provence, FED 4238, Université d'Aix-Marseille

² VIPS², UFR STAPS, Université de Rennes 2,

olivier.vors@univ-amu.fr ; oriane.petiot@univ-rennes2.fr

Mots-clés : Activité, Expérience, Conscience préreflexive, Cours d'in-formation, Situation

L'engagement des élèves dans le travail en classe n'est pas sans poser problème (Travert & Rey, 2018). Pour faciliter cet engagement, les enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) s'appuient sur des communications non verbales (CNV) (e.g., Boizumault & Cogérino, 2012), en particulier les « experts » qui parviennent à utiliser le corps de façon pertinente en contexte de classe (Visioli, Petiot, & Ria, 2016). Dans ces CNV, la proxémie est importante. La position par rapport aux élèves dans l'espace a un impact direct sur leur engagement (Kounin, 1970). Cependant, la dimension corporelle de l'activité de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves est-elle identique en fonction du contexte « difficile » ou « favorisé » ?

Notre étude vise à rendre compte de cette dimension corporelle de l'activité de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves dans le travail en contextes « difficile » et « favorisé ». Cette étude se fera à partir d'une approche mixte (Creswell & Plano Clark, 2018) car l'étude de la dimension corporelle de l'enseignant implique des difficultés méthodologiques, dans la mesure où elle résulte de l'expérience et est partiellement conscientisable (Andrieu, 2014). Elle est conduite dans le programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2015), considérant le registre sensoriel des expériences de l'enseignant sous la forme d'une couplage action-situation asymétrique. Les participants sont 10 enseignants d'EPS expérimentés issues de deux types d'établissement considérés comme « difficiles » et « favorisés ». La méthodologie mixte utilisée croisera 1) des données qualitatives issue d'entretiens d'autoconfrontation afin d'accéder à l'expérience sensible de l'enseignant, avec 2) des données quantitatives issue de l'analyse vidéo afin d'accéder à des dimensions de l'activité de l'enseignant n'appartenant pas à sa conscience préreflexive.

Les résultats présenteront plusieurs études de cas montrant différentes facettes de la dimension corporelle de l'activité de l'enseignant en fonction du contexte. Dans le contexte « difficile », les enseignants étudiés utilisent beaucoup leur position et leurs gestes pour éviter les déviances des élèves et pour les mettre en activité. Dans le contexte « favorisé », les enseignants étudiés utilisent beaucoup leur position et leurs gestes par maintenir un engagement dynamique dans les apprentissages. De manière commune, tous les enseignants théâtraliment corporellement leur intervention en mimant des sentiments d'approbation ou de désapprobation. Cependant, ils n'ont qu'une conscience diffuse de la

dimension corporelle de leur activité, et de la gestalt (forme) produite (e.g., beaucoup de gestes sont devenus transparents pour eux).

Notre discussion nous amènera à ouvrir le débat sur les méthodes mixtes de recherche (Anadón, 2019) pour apporter des points de vue complémentaires sur la présence corporelle, et à donner des pistes d'intervention en contextes scolaires variés.

Bibliographie

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : Implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches Qualitatives*, 38(1), 105–123.
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : Les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 4, 67–79.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt Rinehardt and Winston.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès.
- Travert, M., & Rey, O. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. Revue EP&S.