

Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporéité des enseignants

Geneviève Emond et Karine Rondeau

CIBLES

- Se familiariser avec une définition de la corporéité (*embodiment*) et ses dimensions.
- Comprendre les raisons pour lesquelles la prise en compte de la conscience de la corporéité des enseignants est souhaitable en contexte de formation à l'enseignement.
- Explorer des exercices pour accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporéité en contexte de formation à l'enseignement.
- Réfléchir aux considérations à prendre en compte pour l'accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité.

Pour usage personnel seulement

QUESTIONS CLÉS

- Qu'est-ce que la corporéité ?
- Pourquoi importe-t-il d'apprendre la conscience de la corporéité en contexte de formation à l'enseignement ?
- Comment accompagner l'enseignant dans l'apprentissage de la conscience de la corporéité en contexte de formation à l'enseignement ?
- Quelles considérations sont à prendre en compte lorsque l'on accompagne l'apprentissage de la conscience de la corporéité ?

.....
Le corps nous accompagne partout où nous allons ; il est notre principal véhicule d'action. L'être humain perçoit et agit constamment en boucles répétées. En contexte de formation à l'enseignement, que ce soit en formation initiale, continue, formelle ou informelle, la personne accompagnatrice s'accorde avec le corps d'une autre personne pour suivre le rythme de son apprentissage et de son développement professionnel. La personne accompagnée, s'approchant progressivement de ce qu'elle vit, a alors l'occasion d'agir avec plus d'acuité. S'appuyant sur une vision non dualiste de l'être humain, Johnson (2008) explique l'importance du corps pour l'agir de l'être humain, incluant son agir professionnel (Johnson, 1989). L'échange d'informations, notamment en contexte de formation, passe non seulement d'un cerveau à un autre, mais aussi, plus intégralement, d'une corporéité (*embodiment*) à une autre, c'est-à-dire qu'elle s'effectue à travers la relation qu'une personne entretient avec son propre corps, le corps d'autres personnes ainsi que l'environnement qui l'entoure (Johnson, 2008).

Le corps n'a pas toujours été considéré comme partie intégrante de l'apprentissage. Une scission corps-esprit s'est longtemps imposée dans les cultures occidentales. Héritiers de traditions cloisonnant le corps et l'esprit et évoluant dans des environnements souvent peu favorables aux besoins et aux potentialités du corps, les formateurs sont cependant de plus en plus appelés à apprendre à en tenir compte en contexte de formation à l'enseignement (Emond et Fortin, 2016 ; Green et Hopwood, 2015). Des recherches récentes, notamment en neurosciences, en phénoménologie et en éducation somatique, définies par Joly (2006, p. 21) comme « l'étude de la conscience du corps en mouvement dans son environnement », accordent une place au corps dans les processus d'apprentissage (Damasio, 2018 ; Eddy, 2016 ; Rugira, 2008). Green et Hopwood (2015) mentionnent d'ailleurs que ces recherches – et des pratiques de formation leur étant associées le plus souvent – prennent de plus en plus d'ampleur dans le monde de l'éducation, notamment en

.....
 Le corps nous accompagne partout où nous allons ; il est notre principal véhicule d'action.

.....
 L'échange d'informations, notamment en contexte de formation, passe non seulement d'un cerveau à un autre, mais aussi, plus intégralement, d'une corporéité (*embodiment*) à une autre, c'est-à-dire qu'elle s'effectue à travers la relation qu'une personne entretient avec son propre corps, le corps d'autres personnes ainsi que l'environnement qui l'entoure.

réponse au stress, à l'anxiété, à la fatigue, voire aux troubles de santé physique et mentale vécus par plusieurs enseignants dans des contextes socioprofessionnels complexes fonctionnant en mode accéléré (Lantheaume, 2008 ; Rojo et Minier, 2015). Ces recherches et ces pratiques se développent en parallèle de travaux issus, notamment, des champs de la présence attentive (Kabat-Zinn, 1990) et de la santé socioémotionnelle (Lantieri et Nambiar, 2012).

La phénoménologie étudie le corps vécu, tandis que certaines recherches en neurosciences se penchent sur la manière dont les signaux du corps et du cerveau interagissent dans un corps intégré considéré comme un tout. Pour sa part, le champ de l'éducation somatique permet une entrée pratique dans la conscience de la corporéité par le biais d'outils pédagogiques. Il regroupe un ensemble d'approches, telles que les méthodes Alexander et Feldenkrais ou le Body-Mind Centering, visant l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement, ainsi que la promotion du bien-être et de la santé. Joly (2002) explique que ce qui est plus particulièrement visé dans ce type d'approches, « c'est une connaissance intime, concrète et pratique de soi [permettant] de mieux connaître et de mieux apprécier son vécu corporel ». Il ajoute que « la personne doit être prête à passer du temps avec elle-même, dans l'intimité de son expérience vécue, dans la lenteur et l'attention fine à ce qu'elle fait. La personne est censée s'intéresser à elle-même, et prendre en charge son état et ses progrès » (Joly, 2002, p. 5). Selon Rondeau (2017), ce type de travail implique effectivement d'« observer de manière vigilante ce qui se passe en soi et à l'extérieur de soi [et de] s'engager activement à s'interroger, sous le regard d'autrui, pour trouver le sens de son existence et de son expérience ». Il est question d'un processus en constante évolution dans lequel la personne doit continuellement « poser des actes d'affirmation et de renouvellement de soi » (Rondeau, 2017, p. 331), processus qui peut s'avérer transformateur à la fois sur les plans personnel et professionnel.

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord la définition de la corporéité et ses dimensions. Nous voyons ensuite comment il est possible d'apprendre la conscience de la corporéité en contexte de formation à l'enseignement, puis comment il est important d'accompagner cet apprentissage. Enfin, nous exposons quelques considérations à prendre en compte dans ce contexte précis d'accompagnement.

1. La définition de la corporéité et ses dimensions

La corporéité est la relation qu'une personne entretient avec son propre corps, le corps d'autres personnes et son environnement. La corporéité se vit dans l'immédiateté de l'expérience. Elle favorise la connaissance et la définition de soi par l'entremise de sa propre relation au monde. Cette définition repose sur les notions de corps vécu et de *soma* que l'on retrouve en phénoménologie et en éducation somatique. La notion de corps vécu renvoie à la présence au monde d'un sujet perceptif à travers l'expérience subjective de son propre corps (Horton-Fraleigh, 2004). Le mot grec *soma* représente le corps en tant qu'expérience du soi, accessible par les différents systèmes sensoriels de l'être humain, soit l'extéroception (les sensations perçues par les sens), l'intéroception (les sensations éprouvées notamment grâce aux organes, au système nerveux et aux liquides du corps), la proprioception (les sensations des différentes parties du corps et de leur position dans l'espace) et la kinesthésie (la perception des mouvements du corps). L'être humain perçoit alors différentes sensations pouvant se manifester, dans le désordre, sous formes physiques (p. ex. une tension musculaire, une pression dans l'estomac, une respiration facilitée ou contrainte), émotionnelles (de la joie, de l'anxiété, de la nervosité) ou cognitives (des idées, des mots, des images). Pour Hanna (1976), le *soma* représente un corps vivant dont toutes les parties sont intégrées dans l'expérience qu'en fait une personne par le biais d'une autorégulation constante.

La corporéité s'incarne dans toutes les dimensions de la personne, c'est-à-dire sur les plans physique, émotionnel, cognitif et du sens. Comme le montre la figure 4.1, elle possède plusieurs dimensions : la dimension vécue (sentir), la dimension active (agir, réagir et autoréguler) et la dimension réflexive (réfléchir, dire et faire dire). Ces dimensions se déploient à l'intérieur des dimensions transversales des contextes relationnels et environnementaux (spatio-temporel et socioculturel).

La corporéité façonne ainsi à la fois ce que la personne sent, ressent, pense, dit et valorise, de même que la manière dont elle agit et s'autorégule (Johnson, 1989). En apprenant peu à peu à devenir conscient de la corporéité, il est possible non seulement de mieux comprendre la cohérence entre ses sensations, ses intentions et ses

.....

En apprenant peu à peu à devenir conscient de la corporéité, il est possible non seulement de mieux comprendre la cohérence entre ses sensations, ses intentions et ses actions, mais aussi de s'offrir la possibilité d'entrer en relation harmonieuse avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement.

.....

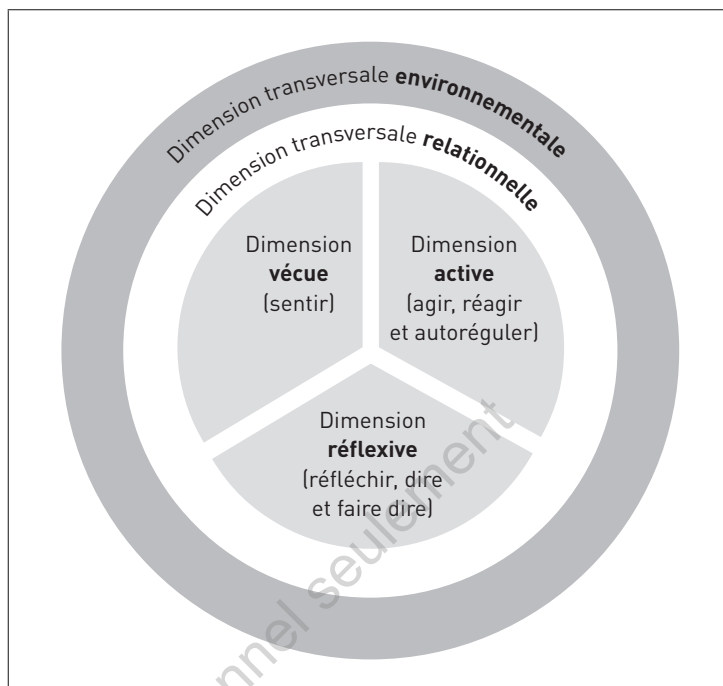


FIGURE 4.1.
Les dimensions
de la corporalité

actions, mais aussi de s'offrir la possibilité d'entrer en relation harmonieuse avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement. Comme nous le verrons, il est possible d'apprendre la conscience de la corporalité. En formation à l'enseignement, cela nécessite néanmoins le plus souvent un accompagnement propre à ce contexte.

2. L'apprentissage de la conscience de la corporalité : une recherche d'équilibre

Selon Huet et Gal-Petitfaux (2011, p. 11), « comprendre l'expérience corporelle nécessite de revenir à l'expérience immédiate, à la couche sensible et profondément incarnée du vécu ». Dans la perspective de l'apprentissage expérientiel, l'expérience est définie comme une recherche, une investigation existentielle ou une « enquête de soi » (Rondeau, 2014, p. 42). Rondeau (2017) rapporte que l'apprentissage expérientiel engage la personne dans un travail au cours duquel elle observe et clarifie une réalité intérieure et extérieure, transige avec elle-même et les autres, et effectue des transformations en soi et à l'extérieur de soi pour se confirmer dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle fait dans le moment présent ou encore pour s'inventer d'autres possibles. Korthagen (2004) parle d'apprendre, par le biais de la réflexion, à progressivement raffiner la conscience de sa cohérence

interne-externe, soit la cohérence entre ses sensations, ses intentions et ses actions. Un tel travail permet à l'enseignant de donner suffisamment de sens à ses apprentissages pour que ceux-ci s'inscrivent dans son corps et puissent être transformés en ressources mobilisables au besoin. Il l'aide à mieux comprendre qui il est comme personne et comme professionnel de l'enseignement, ce qui se dégage de son enseignement et comment il peut arriver à trouver un équilibre dans ses actions au quotidien. Cet équilibre devrait lui donner le sentiment de faire des choix personnels et professionnels empreints « de justesse [...] d'une clarté intérieure centrée » (Gordon, 1992, p. 70).

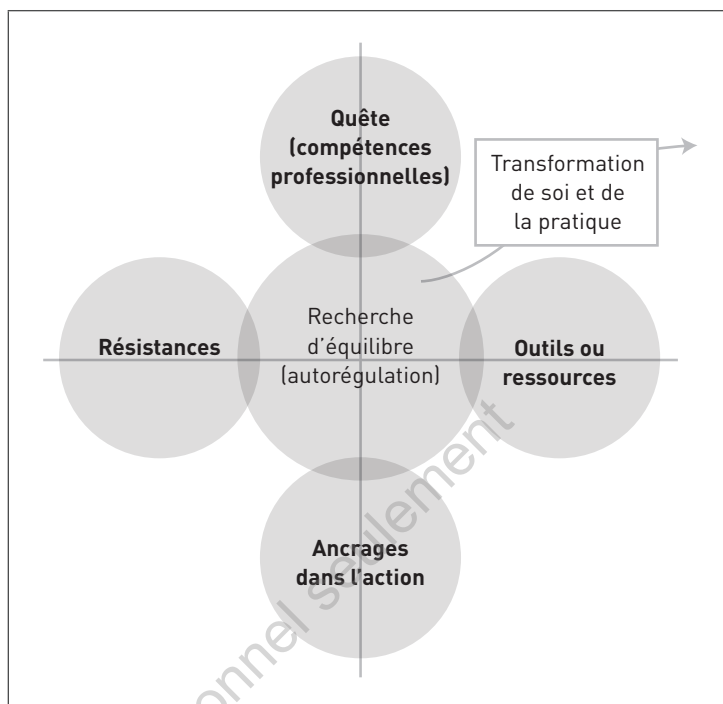
La recherche d'équilibre engage la personne dans un processus. La destination finale y a peu d'importance, puisque la personne est constamment en mouvement. Un enseignant peut cheminer dans ce processus en suivant sa quête de développement personnel et professionnel en tant qu'idéal à atteindre, continuellement réévaluée par son ancrage dans l'action, par ce qu'il choisit de faire ou de ne pas faire. Empreint de sensations confortables et inconfortables, de moments de certitude et de confusion, d'élan et de résistances, de sentiments de confiance et de découragement (Rondeau, 2017), un tel processus est soutenu par des ressources internes et externes mises à sa disposition, par exemple la qualité de présence, la curiosité, l'authenticité, un accompagnant-formateur, un groupe, des ouvrages pédagogiques.

La figure 4.2¹ permet de visualiser le rapport entre une recherche d'équilibre et la transformation de la pratique enseignante prenant appui, d'une part, sur des résistances mises en tension avec des outils ou des ressources (celles mobilisées par la personne elle-même, souvent en y étant accompagnée) et d'autre part, sur une quête professionnelle qui est constamment ajustée en fonction de l'ancrage dans l'action et des réponses de l'environnement. Dans des moments se rapprochant de l'équilibre (le centre de la figure 4.2), l'enseignant est en mesure de réfléchir sur lui-même et sur sa pratique. Il s'autorégule continuellement. Il s'agit de moments clés pour procéder à des ajustements l'amenant à se transformer et à transformer sa pratique. Ces moments favorisent par ailleurs son bien-être et sa santé.

.....
 La recherche d'équilibre engage la personne dans un processus. La destination finale y a peu d'importance, puisque la personne est constamment en mouvement.

.....
 Dans des moments se rapprochant de l'équilibre (le centre de la figure 4.2), l'enseignant est en mesure de réfléchir sur lui-même et sur sa pratique. Il s'autorégule continuellement. Il s'agit de moments clés pour procéder à des ajustements l'amenant à se transformer et à transformer sa pratique. Ces moments favorisent par ailleurs son bien-être et sa santé.

.....
 1. Pour cette représentation émergente de la recherche d'équilibre, nous sommes redevables aux travaux de réflexion collective conduits par Geneviève Emond, Marc Filiatrault, Josée Lachance et Florence Vinit (2016-2018).

**FIGURE 4.2.**

Le rapport entre recherche d'équilibre et transformation

Une des visées possibles de l'apprentissage de la conscience de la corporéité est de permettre à la personne de naviguer autour de son potentiel d'équilibre et d'oser la transformation de soi et de sa pratique. Si elle est accompagnée, la personne peut faire cet apprentissage malgré la possibilité de se heurter à des mécanismes de protection et à des résistances dont elle n'a souvent pas conscience et qui peuvent l'empêcher d'aller plus loin. Ainsi, pour aider un enseignant en formation initiale ou continue à devenir conscient de ses sensations, de ses actions et des transformations à apporter en soi et dans sa pratique, l'accompagnement par une tierce personne, aussi bien un accompagnant-formateur qu'un pair, s'avère bénéfique.

3. L'accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité en formation à l'enseignement

L'apprentissage de la conscience de la corporéité appelle un accompagnement adapté à la réalité personnelle et intime de chaque personne (Bois *et al.*, 2013), car il vise avant tout à « ouvrir le chemin du sens, plus spécifiquement tout ce qui pourrait [lui] permettre [...] d'apprendre à être, à se situer, à devenir (dans le sens du devenir de

l'être) et à assumer son humanité» (Rugira, 2004, p. 67). Il s'agit, selon Paul (2009, p. 96), de *se joindre à quelqu'un* (dimension relationnelle) *pour aller où il va* (dimension temporelle et opérationnelle) *en même temps que lui* (à son rythme, à sa mesure, à sa portée), toute action (p. ex. gestes, paroles) de l'accompagnant se réglant «à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est». L'accompagnement se réalise ainsi dans une dynamique collaborative *pour aller ensemble vers* la transformation de soi et de la pratique (Paul, 2009).

.....
 L'accompagnement se réalise
 ainsi dans une dynamique
 collaborative *pour aller ensemble*
vers la transformation de soi
 et de la pratique.

Selon Rondeau (2017, p. 329), l'accompagnement nécessite la création d'une véritable «reliance éducative», à savoir la création d'un «espace d'accueil caractérisé par une présence bienveillante à soi et à l'autre stimulant l'émergence, voire l'émancipation de soi, facilitant le processus de transformation et améliorant la qualité de présence à soi et à l'autre». Les résultats de l'étude de Rondeau (2017), menée en contexte de formation continue à l'enseignement au primaire, montrent que la reliance éducative repose sur trois conditions de base :

1. une relation respectueuse, ouverte et bienfaitante entre des personnes (p. ex. un accompagnant-formateur, des étudiants-enseignants) et des contextes de vie évolutifs ;
2. un lieu propice à l'apprentissage de la connaissance de soi où la réflexivité est au cœur du travail à réaliser ;
3. une création personnelle de soi soutenue par un engagement volontaire, profond et assumé au sein duquel le sens de son existence et de son expérience s'élabore progressivement par le biais d'interreliances dynamiques entre des personnes et des contextes de formation et de transformation.

L'accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité, prenant appui sur les éléments qui précèdent, fait référence à un accompagnement ouvert et sensible. Il doit, d'une part, tenir compte de la corporéité en tant que subjectivité, soit comme «lieu d'accueil d'une expérience d'une grande profondeur qui ne peut être vécue et atteinte que par une pratique personnelle soutenue et disciplinée» (Varela, 1996, p. 122). D'autre part, il nécessite de l'intersubjectivité, c'est-à-dire qu'il fait appel au dialogue et à des réajustements constants des personnes au cœur de la relation d'accompagnement. Rugira (2008, p. 123) soutient que

la centration sur la subjectivité et le dialogue intersubjectif des personnes en situation est inhérente à la démarche [...] d'accompagnement du changement. Cette posture [...]

engage [l'accompagnant] dans une démarche compréhensive qui questionne également [sa] façon d'être là, auprès des personnes en devenir dans un monde en situation.

Rondeau (à paraître) considère qu'il s'agit là d'une

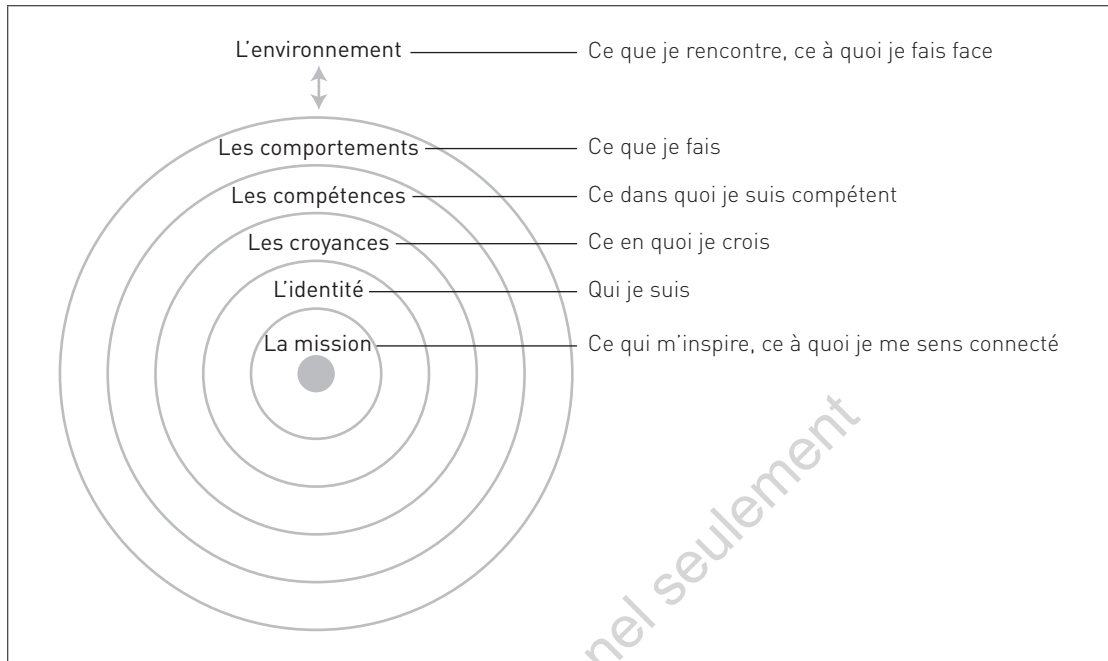
véritable éthique de la rencontre par la qualité de la présence dans l'ici et le maintenant des échanges, une rencontre authentique impliquant le respect de la diversité des postures adoptées et des points de vue exprimés. Cette rencontre s'alimente de la curiosité de chacun des protagonistes ainsi que de leur engagement constant au service de la qualité de ces échanges.

Dans cet espace expérientiel où des intersubjectivités se rencontrent, l'accompagnant-formateur a la responsabilité de faire advenir des moments d'explicitation de l'expérience dans toutes ses dimensions (physique, émotionnelle, cognitive et de sens) en privilégiant des valeurs de base telles que la confidentialité, l'écoute, l'authenticité, le respect, la patience et l'ouverture à la différence.

3.1. Un accompagnement basé sur le modèle de l'oignon de Korthagen (2004)

Le modèle de l'oignon de Korthagen (2004), présentant des niveaux de changement possible de l'enseignant dans sa pratique, propose une catégorisation des contenus de la réflexion qui peut servir de base à l'accompagnant-formateur pour aider l'enseignant à définir son identité et à analyser sa pratique. Ce modèle comporte six niveaux à partir desquels l'enseignant peut réfléchir et opérer des transformations, comme la figure 4.3 le représente.

Selon ce modèle, la réflexion de l'enseignant peut porter sur son environnement (les élèves, la classe, les collègues, l'école, le matériel, l'espace, le temps) et sur ses comportements (son attitude, ses gestes professionnels). Elle peut aussi concerner ses compétences professionnelles et ses connaissances (la manière dont il gère sa classe), ses croyances (l'image de ce qu'est un bon enseignant ou un bon élève pour lui), son identité professionnelle (ses caractéristiques, ses forces, ses défis, ses besoins, ce qui est important pour lui, l'image qu'il a de lui-même comme enseignant, l'image qu'il a de l'enseignant qu'il voudrait être) ainsi que sa mission (ce qui l'inspire, ce à quoi il se sent connecté, ce à quoi il souhaite consacrer sa vie sur le plan professionnel).



Source : Traduit de Korthagen (2009).

FIGURE 4.3.
Le modèle de l'oignon

Même si le modèle de Korthagen (2009) pour l'accompagnement des étudiants en formation initiale à l'enseignement n'intègre pas explicitement la conscience de la corporéité, nous considérons que l'accompagnement de la réflexion peut y faire allusion. En ce sens, les niveaux externes du modèle, soit l'environnement, les comportements et les compétences, font référence à la dimension active et aux dimensions relationnelle et environnementale de la corporéité, et les niveaux internes du modèle, soit les croyances, l'identité et la mission, se rapportent à la dimension vécue (le sentir) de la corporéité. L'exercice proposé à la fin de ce chapitre illustre l'intégration de la réflexion sur l'expérience de la corporéité dans l'un ou l'autre de ces niveaux de changement. Ceux-ci sont interreliés et non hiérarchisés, c'est-à-dire que les uns influencent les autres et qu'aucun n'est plus favorable qu'un autre au développement professionnel de l'enseignant. Toutefois, Korthagen et Vasalos (2005)²

2. Korthagen et Vasalos combinent le modèle de l'oignon au modèle ALACT (*Action, Looking back the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial*) pour accompagner la réflexivité des étudiants en formation à l'enseignement.

expliquent que l'accompagnant-formateur doit aider l'enseignant à atteindre un équilibre dans le choix des niveaux de réflexion pour favoriser son développement intégral et promouvoir sa cohérence interne-externe.

3.2. Le rôle de l'accompagnateur-formateur

Dans cette activité basée sur la réflexivité, l'accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité est mis en œuvre par la combinaison d'une approche non directive et d'une approche plus directive. L'accompagnant-formateur laisse ainsi l'enseignant libre de s'engager là où il le désire, tout en stimulant le développement de sa conscience (*awareness/consciousness*³) (Hoekstra et Korthagen, 2011) et en guidant son processus de réflexion, par exemple par le biais de questions (Korthagen et Vasalos, 2005). Cet accompagnement vise non seulement le raffinement de la cohérence interne-externe de l'enseignant, mais aussi le développement de son savoir-dire (p. ex. dire ses sensations, partager ses apprentissages ou ses connaissances) grâce au *savoir-faire-dire* bienveillant de l'accompagnant-formateur. Lorsque l'enseignant s'y engage volontairement et que le contexte s'y prête, l'accompagnement favorise le passage de l'implicité vers l'explicité (Vermersch, 2014 [1994]) par l'enracinement « dans l'expérience sensori-motrice du corps » (Varela, 1996, p. 118). En ce sens, l'auteur parle d'apprendre à « être en situation [...] dans le corps [*embodiment*] » (p. 119). Rappelons que Emond (2018), quant à elle, fait allusion au *savoir-être son corps en enseignement*.

.....
 Korthagen (2004) considère que les trois niveaux internes du modèle, soient les croyances, l'identité et la mission, sont les plus difficiles d'accès et les grands oubliés dans les formations à l'enseignement et en accompagnement. Pour Emond (2018) et Rondeau (2017), le processus de réflexion devrait inclure un apprentissage à être présent de manière attentive à ses sensations, ses émotions, ses pensées et au sens que l'on souhaite donner à sa vie professionnelle.

Pour arriver à *être en situation dans son corps* et ainsi *savoir-être son corps en enseignement*, l'enseignant doit apprendre à réfléchir avec une plus grande acuité (se percevoir et s'examiner avec plus de clarté sur les plans personnel et professionnel) aux six niveaux de changement proposés par Korthagen (2004) dans le modèle de l'oignon. Korthagen (2004) considère que les trois niveaux internes du modèle, soient les croyances, l'identité et la mission, sont les plus difficiles d'accès et les grands oubliés dans les formations à l'enseignement et en accompagnement. Pour Emond (2018) et Rondeau (2017), le processus de réflexion devrait inclure un apprentissage à être présent de manière attentive à ses sensations, ses émotions, ses pensées et au sens que l'on souhaite donner à sa vie professionnelle. Il s'agit d'être là, de revenir là et de rester là où les choses se vivent, telles qu'elles se vivent (en soi et à l'extérieur de soi), en étant

.....
 3. En anglais, ces deux mots distinguent l'action de prendre conscience à un moment précis (*awareness*), de celle de devenir conscient en tant que processus (*consciousness*).

«curieux [et en ayant] envie d'en savoir davantage plutôt que de chercher à rapidement passer à autre chose» (Rondeau, à paraître). La présence se cultive, elle crée un espace propice au changement et favorise le raffinement de la cohérence interne-externe ainsi que la compréhension de ceux qui nous entourent et de ce qui nous entoure.

Le rôle de l'accompagnateur-formateur est de donner à la personne «la possibilité de faire un pas de recul pour examiner la situation à laquelle [elle] fait face» (Jutras et Rondeau, 2015, p. 29), ou pour simplement prendre contact avec elle-même afin de porter un regard bienveillant sur ce qui se passe pour elle-même et en elle-même dans l'instant présent. En contexte de formation à l'enseignement, l'accompagnant-formateur peut aborder le travail sur la conscience de la corporéité à partir de l'exercice proposé plus bas (tel quel ou en l'adaptant à ses besoins). Il peut d'ailleurs le réaliser personnellement en même temps que l'enseignant ou le groupe d'enseignants accompagné.

.....
 La présence se cultive, elle crée un espace propice au changement et favorise le raffinement de la cohérence interne-externe ainsi que la compréhension de ceux qui nous entourent et de ce qui nous entoure.

4. Les considérations à prendre en compte dans l'accompagnement de l'apprentissage de la conscience de la corporéité

Les frontières entre un accompagnement qui soutient le développement professionnel et un accompagnement thérapeutique sont parfois ténues. L'accompagnant-formateur est responsable de s'assurer qu'il se maintient dans une zone d'intervention qui correspond à ses compétences. Certains indices peuvent signaler à l'accompagnant-formateur que l'enseignant accompagné touche une zone de développement professionnel ou personnel qui requiert une intervention d'ordre thérapeutique, par exemple lorsque d'importantes émotions sont mobilisées, que des douleurs physiques intenses apparaissent ou que l'enseignant se sent déstabilisé au point où il ne semble pas pouvoir poursuivre ses activités professionnelles. Il peut s'agir également de moments où des questions abordées dans le cadre de l'accompagnement ne trouvent pas de réponses ou de solutions et continuent de perturber l'enseignant parfois sans qu'il en comprenne la cause. Lorsque de tels signes apparaissent ou encore que des questions soulevées en accompagnement se rapportent à des traumatismes, des abus ou des événements issus de l'enfance n'ayant peut-être pas encore été partagés, une intervention thérapeutique peut être souhaitable, voire nécessaire. Dans tous les cas, cette éventualité doit être discutée avec l'enseignant accompagné.

.....
 L'accompagnant-formateur est responsable de s'assurer qu'il se maintient dans une zone d'intervention qui correspond à ses compétences.

D'après Korthagen et Vasalos (2009), l'aspect thérapeutique n'a pas à être banni de ce type de formation à caractère expérientiel, car celui-ci est susceptible d'enrichir le potentiel de développement professionnel. L'accompagnant-formateur doit cependant mettre en œuvre une solide éthique balisant clairement les limites de l'accompagnement, ainsi que le type de qualité relationnelle attendue, tout en identifiant des ressources complémentaires pour soutenir, le cas échéant, les besoins et les intérêts exprimés par les étudiants.



EXERCICE

Devenir conscient de la corporéité

L'exercice que nous proposons peut être réalisé seul⁴ (p. ex. par l'accompagnant-formateur ou l'enseignant) ou guidé en groupe (par l'accompagnant-formateur avec un ou des enseignants)⁵. Il gagne à être adapté à divers contextes, selon les besoins et les intérêts des personnes. Il permet d'entrer plus attentivement en relation avec la dimension vécue de la corporéité pour trouver des pistes d'informations susceptibles d'amener l'enseignant à mieux se connaître (niveaux internes du modèle de l'oignon) pour agir plus consciemment, judicieusement, de manière moins réactive et plus pertinente dans l'exercice de ses fonctions (niveaux externes du modèle de l'oignon) afin de mieux faire face à ce qu'il rencontre dans les environnements variés liés à son contexte de travail.

Consignes données oralement par le formateur-accompagnateur

«Installons-nous le plus confortablement possible. Nous pouvons fermer les yeux ou laisser les yeux entrouverts en fixant un point devant nous.»

«Portons attention à ce qui se passe, pour nous et en nous, à cet instant précis. Permettons-nous d'être en contact avec le mouvement de notre respiration (p. ex. ce qui se passe dans mon corps quand je respire ; où cela se passe ; les différents mouvements que cela provoque ; le rythme de ma respiration).»

«Prenons maintenant le temps d'observer attentivement notre expérience du moment présent en portant attention aux sensations physiques, aux émotions et aux pensées, sans les catégoriser, mais bien en les laissant venir à soi telles qu'elles sont. Observons-les simplement avec bienveillance et accueillons-les telles qu'elles sont, sans les juger ni vouloir les changer. Profitons de ce moment pour être là et rester là, avec nous-mêmes (et les autres, s'il y a lieu), dans cet environnement.»

4. L'exercice proposé peut être retranscrit en utilisant la première personne du singulier, par exemple, «Je m'installe le plus confortablement possible. Je peux fermer les yeux ou laisser les yeux entrouverts en fixant un point devant moi».
5. Si l'accompagnant-formateur ne réalise pas l'exercice en même temps que la ou les personnes accompagnées, l'exercice peut alors être retranscrit en utilisant la deuxième personne du pluriel, par exemple : «Installez-vous le plus confortablement possible. Vous pouvez fermer les yeux ou laisser les yeux entrouverts en fixant un point devant vous».

Si l'environnement est propice, l'accompagnant-formateur peut proposer à l'enseignant ou au groupe d'enseignants de se lever et de se mettre en mouvement. Il peut guider la seconde partie de l'exercice de la manière suivante, en le faisant lui aussi et en s'assurant de mentionner à l'enseignant ou au groupe d'enseignants de respecter ses capacités actuelles, sans aller au-delà de ses limites (p. ex. la douleur).

« Levons-nous et prenons une position immobile, les pieds bien ancrés au sol et les bras posés le long du corps. Intéressons-nous à ce corps qui est debout, qui est vivant et qui respire. »

« Sur une inspiration, levons doucement les bras de chaque côté du corps pour former un T, en plaçant la paume de chaque main vers le haut, puis levons les bras vers le ciel, en étirant tout notre corps. Conservons cette position quelques secondes, en respirant naturellement, et peut-être aussi en penchant un peu vers la gauche, puis vers la droite. Sur une expiration, redescendons lentement les bras en portant attention à ce qui se passe pour nous en ce moment, et en observant si ces légers mouvements ont changé quelque chose, s'ils ont eu un effet quelconque sur notre corps (p. ex. sur la tension dans une partie de notre corps, sur notre état d'esprit). »

« Déplaçons-nous maintenant dans la pièce en variant le rythme de notre marche, très lentement, à une vitesse moyenne, rapidement, très rapidement. Observons les changements que ces mouvements provoquent dans notre corps sur le plan des sensations physiques, des émotions, des pensées. Est-ce que je sens des résistances (p. ex. le regard de l'autre, mon désir de vouloir exécuter parfaitement les consignes)? Un sentiment de relâchement, de souplesse, de liberté? Des tensions musculaires, articulaires (p. ex. dans le cou, les jambes)? Une sensation de chaleur, de picotement, d'engourdissement (p. ex. dans les mains, les pieds)? »

« Tout en continuant le déplacement (sans nécessairement donner de consigne par rapport au rythme du pas), soulevons légèrement le bras droit en amorçant le mouvement à partir du torse, puis soulevons le bras gauche en commençant cette fois-ci le mouvement à partir du bout des doigts. Puis-je sentir une différence entre les deux mouvements? Y en a-t-il un qui soit plus confortable que l'autre pour moi? Y a-t-il des points d'ancrage que je sens plus solides dans mon corps, dans le contact avec le sol ou dans une partie précise de mon corps, par exemple? »

« Baissons doucement et lentement les bras (comme s'ils flottaient), ralentissons notre pas (si ce n'est pas déjà fait) et arrêtons-nous en reprenant contact avec notre respiration. Que se passe-t-il pour moi actuellement? Est-ce que le fait de me mettre en mouvement a changé quelque chose par rapport à mon état initial (avant de réaliser l'exercice)? Quelles sont les sensations physiques, les émotions et les pensées qui m'habitent maintenant? Un mot, une image ou un geste pourrait-il représenter mon expérience ou l'état dans lequel je me trouve? Y a-t-il une piste d'information tirée de cet exercice qui pourrait devenir une ressource en enseignement? »

- > La corporéité est la relation qu'une personne entretient avec son propre corps, le corps d'autres personnes et l'environnement. Le corps vécu, par le biais de la perception des sensations d'un être humain, donne accès à la corporéité.
- > L'accompagnement ouvert, sensible et bienveillant de l'apprentissage de la conscience de la corporéité permet à l'enseignant de mettre en lumière certains savoirs tacites (implicites) sur soi et sur sa pratique. Le rôle de l'accompagnant-formateur est de l'aider à s'approcher plus consciemment de ce qu'il est et

QUOI RETENIR



de ce qu'il fait réellement lorsqu'il enseigne et à exprimer ce qu'il vit avec des mots justes prenant appui sur sa cohérence interne-externe.

- > La prise en compte de la corporéité de l'enseignant dans la formation vise à soutenir celui-ci dans le maintien, voire la promotion, de son équilibre, son bien-être et sa santé sur les plans personnel et professionnel. Cet équilibre est constamment à examiner et à (ré)ajuster ; c'est notamment à travers ce processus qu'une transformation significative de soi et de la pratique enseignante peut voir le jour et se vivre au quotidien.

BIBLIOGRAPHIE

- BOIS, D., J.-P. GAUTHIER, M. HUMPICH et J.-M. RUGIRA (2013). *Identité, altérité et réciprocité. Articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, Québec, Éditions Ibuntu.
- DAMASIO, A. (2018). *The Strange Order of Things : Life, Feeling and the Making of Culture*, New York, Pantheon Books.
- EDDY, M. (2016). *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*, Chicago, The University of Chicago Press.
- EMOND, G. (2018). *L'apprentissage de la conscience de la corporéité d'enseignantes et de formatrices et ses influences sur la cohérence interne-externe de leur pratique*, thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- EMOND, G. et S. FORTIN (2016). « Perceptions du corps d'enseignantes en stage », *Éducation & Formation*, 305, p. 77-86.
- GORDON, R. (1992). *Le chemin du Soi* (Trad. par P. Paré), Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec.
- GREEN, B. et N. HOPWOOD (DIR.) (2015). *The Body in Professional Practice, Learning and Education: Body/Practice*, Dordrecht, Springer International.
- HANNA, T. (1976). « The field of somatics », *Somatics, Magazine-journal of the Bodily Arts and Sciences*, 1(1), p. 30-34.
- HOEKSTRA, A. et F. KORTHAGEN (2011). « Teacher learning in a context of educational change : Informal learning versus systematically supported learning », *Teacher Education*, 62(1), p. 76-92.
- HORTON-FRALEIGH, S. (2004). *Dancing Identity: Metaphysics in Motion*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- HUET, B. et N. GAL-PETITFAUX (2011). *L'expérience corporelle*, Paris, Éditions EP&S.
- JOHNSON, M. (1989). « Embodied knowledge. Personal practical knowledge series », *Curriculum Inquiry*, 19(4), p. 361-378.
- JOHNSON, M. (2008). « What makes a body? Rediscovering the body », *Journal of Speculative Philosophy*, 22(3), p. 159-169.

- JOLY, Y. (2002). *L'éducation somatique: au-delà du discours des méthodes*, <https://www.feldenkrais.ch/medien/2017/01/joly_education-somatique.pdf>, consulté le 4 octobre 2018.
- JOLY, Y. (2006). «L'image du corps et la conscience de soi», *Psychologie Québec*, 23(3), p. 21-23.
- JUTRAS, F. et K. RONDEAU (2015). «Le journal réflexif comme outil de construction identitaire», *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(2), p. 28-32.
- KABAT-ZINN, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*, New York, Dell.
- 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), p. 77-97.
- KORTHAGEN, F. (2009). «Professional learning from within», *Studying Teacher Education*, 5(2), p. 195-199.
- KORTHAGEN, F. et A. VASALOS (2005). «Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth», *Teachers and Teaching*, 11(1), p. 47-71.
- KORTHAGEN, F. et A. VASALOS (2009). «From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education», communication présentée lors de la *EARLI Conference*, Amsterdam, mars.
- LANTHEAUME, F. (2008). «Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition», *Pensée plurielle*, 18, p. 49-56.
- LANTIERI, L. et M. NAMBIAR (2012). «Cultivating the social, emotional and inner lives of children and teachers», *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), p. 27-33.
- PAUL, M. (2009). «Accompagnement», *Recherche et formation*, 3(62), p. 91-108.
- ROJO, S. et P. MINIER (2015). «Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec», *Éducation et francophonie*, 43(2), p. 219-240.
- RONDEAU, K. (2014). *Modélisation du travail de nature identitaire d'enseignantes en contexte de formation expérientielle continue à la maîtrise renouvelée en enseignement au préscolaire et au primaire*, thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- RONDEAU, K. (2017). «Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue. Un processus de mise en conscience de soi et de production de sens», *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), p. 313-334.
- RONDEAU, K. (à paraître). «Présence attentive (*Mindfulness*)», dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire de recherche biographique en éducation*, Toulouse, Erès.
- RUGIRA, J.-M. (2004). *La souffrance comme expérience trans-formatrice. Récit autobiographique d'inspiration phénoménologico-herméneutique*, thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- RUGIRA, J.-M. (2008). «La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre : pour une approche perceptive de l'accompagnement», *Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 3, p. 122-143.
- VAN MANEN, M. (2014). *Phenomenology of Practice*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- VARELA, F. (1996). «Le corps et l'expérience vécue», dans Y. Tardam-Masquelier (dir.), *Les chemins du corps*, Paris, Albin Michel, p. 110-123.
- VERMERSCH, P. (2014 [1994]). *L'entretien d'explicitation* (8^e éd.), Issy-les-Moulineaux, ESF.

Pour usage personnel seulement