

## **Les liens entre engagement corporel et développement professionnel chez l'enseignant·e d'éducation physique novice: étude exploratoire**

**François Ottet et Jacques Méard**

*Le corps de l'enseignant·e est peu présent dans les problématiques de formation. L'étude exploratoire présentée ici s'appuie sur le cadre théorique de la clinique de l'activité (Clot, 2008; Leontiev, 1976; Vygotski, 1930/1998) et allie observations vidéos-copées et entretiens d'auto-confrontation auprès de deux enseignant·e-s d'éducation physique novices. Le but est de pointer les liens entre l'analyse de leur engagement corporel et leur développement professionnel. Les résultats mettent en évidence que, dans l'activité, les opérations corporelles participent d'un développement professionnel des acteurs suite aux échanges avec le chercheur. Ces premiers résultats renvoient aux effets potentiels d'une «entrée dans le métier par le corps» dans les pratiques de formation par alternance pour le développement du métier et la santé de la personne au travail.*

### **Introduction**

L'étude présentée ici part du postulat selon lequel les étudiant·e-s en formation initiale à l'enseignement ne sont pas formé·e-s à la dimension corporelle de l'activité enseignante alors que celle-ci représente une dimension décisive du métier. Cette tension est repérée dans les courants de recherche qui questionnent les formes de développement des humains au travail et la conception d'ingénieries de formation (Lussi Borer & Muller, 2014). Mais elle est constatée aussi au jour le jour par l'évocation par les étudiant·e-s, lors d'entretiens post-leçon par exemple, d'une sensation de «chaleur» à propos d'une situation tendue face à la classe, de «jambes qui tremblent» au moment de s'adresser aux élèves pour la première fois, de la «crispation» au moment de réaliser un mouvement ou encore de «l'hyperactivité» manifestée par la répétition peu productive de piétinements. En outre, l'observation de gestuelles, d'attitudes particulières, rend compte d'une réalité corporelle non seulement organique, sensorielle, émotionnelle, mais encore définie dans son interaction avec l'environnement: s'accroupir ou rester debout lors d'une consigne, tendre un bras pour montrer, stopper son

mouvement afin de produire un *arrêt sur image* évocateur. Ces différents indices convergent pour souligner que l'activité enseignante est constituée, pour partie, de manifestations corporelles aux fonctions diverses, tant individuelles que sociales, voire didactiques.

Ces manifestations ne sont pourtant pas souvent évoquées dans les documents de référence. Et l'on peut penser que c'est la dimension souvent infra-consciente, automatisée des actions corporelles (Rogalski & Leplat, 2011) qui explique cet invisibilité relative. Dès lors, on peut légitimement s'interroger sur la possible pertinence, dans une perspective de formation d'enseignant, d'amener à la conscience, de faire porter l'attention sur la réalité de cette dimension corporelle, sur sa fonction et sa signification. Mais l'injonction à la compétence, au service de discours contradictoires, questionne la construction d'une professionnalité (Périsset & Lussi Borer, 2012) pour laquelle une «entrée par le corps enseignant» paraît fertile à propos d'un métier où l'enjeu est autant l'efficacité que la santé (Coutarel, 2008; Coutarel & Andrieu, 2009): dans quelle mesure la personne est-elle consciente, au moment où elle s'engage corporellement, où elle se déplace dans la salle? Comment a-t-elle appris tel geste? S'agit-il d'une technique, comme n'importe quel apprentissage moteur?

## Revue de littérature

En sciences de l'éducation, la question de la dimension corporelle de l'activité enseignante et de son lien avec le développement du travailleur a été abordé il y a quarante ans à partir du concept de langage corporel (Pujade-Renaud, 1977). D'inspiration psychanalytique, ces travaux posaient un regard sur la part symbolique du «corps-à-corps» entre l'enseignant-e et l'élève et mettaient en évidence les non-dits, le non verbal étant perçu comme une «communication corporelle» (Pujade-Renaud, 1977, p. 46). Pujade-Renaud relevait les enjeux d'une formation qui sensibiliserait «l'enseignant aux processus corporels de la relation pédagogique» où l'image du corps ne se réduirait ni à «une image visuelle» propre à être reproduite, ni à être considérée «comme auxiliaire du verbe» (pp. 48-49).

Plus récemment, ces questions sont d'abord reprises dans des travaux d'orientation didactique. S'appuyant sur des démarches cliniques, ces études s'intéressent elles aussi à la dimension de la communication non verbale (Cnv). Elles documentent le recours, dans les pratiques d'enseignant-e-s expert-e-s en éducation physique (Eps), à des postures corporelles et des formes de touchers (Boizumault & Cogérino, 2010: 2012), à l'utilisation de l'espace (Forest, 2006). Ces pratiques prennent les formes très diverses mais souvent infra-conscientes de leur engagement corporel. Les auteurs relèvent que, malgré l'efficacité professionnelle reconnue de ces gestes, les professionnel-le-s ne semblent pas y accorder une attention particulière. En Eps, Jourdan (2006) met en évidence que la mise en lien des notions de «rapport au corps et de rapport aux APSA [*activités physiques*]

*et sportives et artistiques*] apparaît comme un outil intéressant pour rendre compte des logiques professionnelles que construisent les professeurs stagiaires dans leurs premières expériences professionnelles» (Jourdan, 2006, p. 76).

D'autres travaux, dans la veine de Varela, Thompson et Rosch (1993), posent le concept d'expérience corporelle au sens où «la dimension vécue de toute expérience est inséparable de l'engagement corporel, moteur, perceptif et émotionnel de la personne» (Huet & Gal-Petitfaux, 2011, p. 62). Ils montrent que l'activité de l'enseignant-e «repose aussi sur une construction par le corps» (Gal-Petitfaux, 2015, p. 83), par exemple que la nature de ses déplacements change avec l'expérience et avec son explicitation subjective (Marotte, 2008) ou encore qu'un dispositif de vidéo-formation axé sur son expérience corporelle peut favoriser son développement professionnel (Roche & Gal-Petitfaux, 2012) et la possibilité d'une appropriation de gestes professionnels (Durand, Hauw & Poizat, 2015). De même, des études en clinique de l'activité montrent que l'usage incorporé et machinal de gestes rend difficile l'identification de leurs fonctions dans l'organisation de l'action (Tomás, Simonet, Clot & Fernandez, 2009). Ces auteurs plaident dès lors pour une procédure de «révélation» de l'engagement corporel des enseignant-e-s (Laurent & Saujat, 2014).

Enfin, les théories anglo-saxonnes réunies sous le terme d'«*embodiment*» reçoivent un crédit toujours plus important de la part des études en neurosciences, mettant en évidence le lien entre cognition et système sensori-moteur (Kiefer & Trumpp, 2012). Ce concept «offre une alternative au vieux dilemme théorie-pratique au cœur des formations à l'enseignement par alternance» (Kiefer & Trumpp, 2012, p. 15). Focalisé sur la part sensori-motrice et émotionnelle des expériences d'enseignement, il permet de dépasser les connaissances en extériorité sur la corporeité de la pratique enseignante en attirant l'attention sur ce que ressent le corps durant l'apprentissage du métier (Ord & Nuttall, 2016) et d'analyser la relation entre l'apprentissage corporel et l'auto-réflexivité dans le développement de la pratique (Viteritti, 2013). Ces travaux conduisent à des dispositifs de formation qui privilégient le théâtre de la classe (Perry & Medina, 2011), contribuant à un engagement corporel subjectif et orienté dans l'espace et non plus simplement un discours sur cet engagement. Pourtant, dans ce contexte-là aussi, les approches pédagogiques fondées sur le rôle du corps dans l'apprentissage (Aden, 2017; Lapaire, 2016; Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013; Level & Lesage, 2012) semblent rares et plutôt expérimentales (Benzer, 2012; Braun, 2011; Daugbjerg, de Freitas & Valero, 2015).

Cette discrétion du corps est d'autant plus criante en Eps où l'activité du corps y est à la fois objet et instrument de l'activité de l'enseignant (Laurent & Saujat, 2014, p. 1). On constate chez les étudiant-e-s se destinant à l'enseignement de l'Eps un fort attachement à la dimension pratique, physique, de leur activité. D'abord parce qu'elle procure des sensations, du plaisir, elle fait expérience et «marque les esprits», au sens phénoménologique du terme. De plus, pour les étudiant-e-s, c'est la pratique qui est censée construire une expertise comme cela

a été leur cas pour leur propre maîtrise des disciplines sportives. Cette dimension de l'activité est adressée à *soi* dans le sens où le vécu incorpore les éléments retenus comme significatifs par la personne. C'est la manière d'apprendre qui est désignée ici, majorant le rôle de l'activité corporelle dans l'intériorisation « des façons de faire, de penser, de percevoir » (Huet & Gal-Petitfaux, 2011, p. 51). Les effets de ces apprentissages constituent ce que Darmon dans le prolongement de Mauss, définit comme « une socialisation, [soit] l'ensemble des processus sociaux qui forment et transforment l'individu » (cité par Huet & Gal-Petitfaux, 2011, p. 51).

### Cadre théorique

Ces questions sont envisagées ici selon les postulats de la clinique de l'activité (Clot, 2008) qui s'inspire de la psychologie culturaliste (Leontiev, 1976; Vygotski, 1930/1978) et de l'ergonomie francophone (Daniellou, 1996; Schwartz, 2000). En opposition aux différentes conceptions organicistes, cette approche place la question des émotions et des manifestations corporelles du travailleur au centre de la réflexion (Vygotski, 1930/98). Se revendiquant de Spinoza, Clot rejoint Vygotski pour tourner le dos au dualisme de Descartes, entre la « pensée » et « l'étendue » (le corps) (Vygotski, 1930/1998, p. 156). Repérable dans la mobilité globale (le déplacement) ou partielle (la mobilisation de segments), le geste constitue donc le mode d'engagement au monde du sujet. Il est partie intégrante de « l'activité » que Leontiev (1976) présente en trois étages : d'après lui, le sujet agit donc il poursuit des « buts d'action ». Mais ces buts sont doublement indexés : en amont à des « motifs » (qui donnent un sens personnel à ces actions dans un système de significations partagées), en aval à des « opérations » (techniques, procédés de maîtrise d'outils, gestes y compris langagiers qui rendent l'action efficiente). Dès lors, l'engagement corporel du sujet au travail, partie prenante de son activité, est indissociable de ses buts et motifs.

De plus, le geste du travailleur s'inscrit dans un « genre professionnel », c'est-à-dire un ensemble de règles et de savoirs partagés, invisibles de l'extérieur, relevant de valeurs et de normes spécifiques à un métier. Ce concept de genre renvoie à ce que Leontiev définit comme le « système de significations » qui confère une stabilité aux motifs du sujet. Mais ces motifs relèvent avant tout d'un sens profond, personnel, « vital », à l'intérieur de ce système de significations partagées. Ainsi, selon cette conception, l'appropriation du geste professionnel (comme celui du déplacement de l'enseignant-e d'Eps dans la salle de sport par exemple) est basée souvent dans un premier temps sur l'imitation ou l'accompagnement verbal mais, pour intégrer l'activité, elle implique l'investissement d'un sens par l'acteur ainsi que d'une « réinvention » personnelle, un « style ». (Clot, 1999). Schwartz (2000) parle à ce propos d'une « renormalisation du milieu ».

La clinique de l'activité postule aussi que le processus qui concourt à cette appropriation implique une phase consciente (Vygotski, 1930/1978). En effet, dans l'activité, les « opérations » sont le plus souvent automatisées, infra-

conscientes mais, au cours de l'apprentissage ou dans des circonstances inhabituelles, elles peuvent entrer dans la sphère du conscient. Leontiev prend l'exemple du tireur au fusil débutant qui prend une position, met en joue, détermine la ligne de visée, épaulé, retient sa respiration, de façon consciente, considérant momentanément chaque opération comme une action (Leontiev, 1976). On le voit, le développement de l'activité prend la forme d'une maîtrise de ces opérations faisant naître une action plus complexe qui elle-même implique d'autres opérations rendant possibles de nouvelles actions, etc. (Leontiev, 1976, p. 298). Mais cette structuration dynamique de l'activité n'est ni lisse, ni linéaire. Elle émerge au contraire de «conflits intrapsychiques» (par exemple à partir de l'inadéquation de certaines opérations, de la non correspondance d'actions et de motifs, de désaccords, d'écarts avec le genre, etc).

Enfin, Clot base la clinique de l'activité sur ce postulat vygotkien selon lequel l'apprentissage, puis le développement opèrent en situation sociale, avec d'autres qui sont le terreau des conflits intrapsychiques indispensables au développement. Dès lors, on pose que l'activité du sujet est triplement dirigée (Clot, 2008, p. 18): a) vers soi (par exemple, la recherche de «survie» de l'enseignant-e débutant dans certaines situations), b) vers l'objet de l'activité (par exemple, faire participer tous les élèves à une situation d'apprentissage) et c) vers l'activité d'autrui centrée sur cet objet (par exemple, les élèves qui ne veulent pas participer ou un chercheur qui observe la leçon) (Clot, 2011). C'est souvent dans les contradictions entre ces trois orientations et les actions empêchées qu'elles génèrent qu'émergent les potentiels conflits intrapsychiques, terreau du développement professionnel.

Dans ce cadre, les choix méthodologiques de notre étude seront basés d'abord sur des entretiens d'auto-confrontation, au cours desquels l'acteur-trice, confronté aux traces de son activité, revit la situation («vit la situation au carré», selon Clot) et prend ainsi conscience de ses opérations infra-conscientes, «réalise» ce qu'il fait. Le chercheur n'est pas neutre. Il intervient en favorisant les conflits intrapsychiques. Le pari du développement se niche dans cette «activité au carré» qui met à jour ce qui a été réalisé, mais aussi ce qui a été «empêché» et qui produit du conflit intrapsychique (Clot, 2008).

## Question de recherche

Le but de l'étude exploratoire présentée est donc de comprendre dans quelles circonstances les composantes de l'engagement corporel et leur conscience favorisent ou entravent une réorganisation de l'action (effective ou potentielle), témoignant d'un développement de l'activité des personnes en formation. Face à un objet aussi complexe que l'engagement corporel, notre attention portera sur la composante des déplacements de l'enseignant-e.

## Méthode

L'étude a été réalisée dans une Haute École de Suisse romande chargée de la formation à l'enseignement. Deux étudiant·e·s inscrits au programme de formation pour l'enseignement de l'Eps au secondaire 1 y ont participé de façon volontaire, Corinne et Louis. Du fait de la responsabilité qu'ils avaient des classes impliquées dans l'étude, ils ont été considérés comme des «enseignants novices» (Fantilli & McDougall, 2009).

### Recueil de données

Deux types de données ont été recueillis, pour chaque participant·e, à propos de trois leçons successives d'une même séquence d'enseignement d'Eps (même classe et même thème) afin de pouvoir documenter un éventuel développement professionnel dans le repérage de modifications des façons de faire entre la séance initiale et les suivantes:

- des données d'observation: chaque leçon a été filmée par une première caméra, en *plan d'ensemble*, permettant une vue générale de la salle pour l'enregistrement de l'agencement de l'activité des élèves et des déplacements de l'enseignant·e. Une seconde caméra suivait la personne selon un *plan moyen* donnant accès à une observation plus fine de la nature de son engagement corporel: déplacements (marche, course, arrêt, attitude); manipulation du matériel; interaction avec les élèves;
- des données d'entretien d'auto-confrontation: les participant·e·s ont été confronté·e·s aux traces vidéos de leur activité (caméra plan moyen, visionnement «à la sourde» pour orienter leur attention sur leur engagement corporel) après chaque leçon à l'occasion d'un entretien d'auto-confrontation simple. Les séquences soumises à entretien ont été définies par le chercheur en croisant les données enregistrées et observées pour soulever une interrogation à propos de leurs déplacements. Le visionnement pouvait être stoppé, repris, voire relu à volonté à l'initiative des protagonistes. Conformément au cadrage théorique, le chercheur a cherché avec l'aide de l'acteur à traduire les gestes observés (notamment ses placements et déplacements) en opérations et à relever les buts d'action et motifs associés. De plus, le questionnement sur les insatisfactions, contradictions apparentes de ce qui était observé et ressenti par l'acteur·trice, avait pour but de favoriser l'émergence de conflits intrapsychiques pour, à terme, «forcer son développement» (et ainsi être en mesure de l'analyser).

### Traitement

Une partie du traitement visait à documenter l'organisation de l'activité de l'enseignant·e au fil des trois leçons de manière à identifier l'éventuel dévelop-

pement de son activité. Pour cela, les données d'observation ont donné lieu à un codage topographique de ses déplacements dans les diverses parties de chaque leçon. Un croisement avec les données d'entretien a permis de repérer avec les protagonistes des modalités différentes de déplacement et les éléments de la situation retenus comme significatifs de l'organisation de son action.



Figure 1: Exemple de codage des déplacements de l'enseignant-e et de l'organisation de l'action

À titre d'exemple, le traitement d'une séquence d'une dizaine de minutes de la première leçon d'un des participants a montré (Fig. 1): des déplacements répétitifs (pointillés); des déplacements en avant (rouge) et en arrière (vert); des déplacements occasionnels (traitillés) et des changements de direction effectués sur un temps court (C) ou long (L). Pour cette séquence, les données retranscrites ont mis en lumière une organisation autour de quatre éléments: une prise en compte de l'espace (6) *le terrain*, d'un objet (5), des personnes (1) (en l'occurrence *les élèves*) et du rapport au temps (3) (exprimant ici la sensation de retard<sup>3</sup>): «*Je pensais que j'allais repartir à l'écart<sup>6</sup>... Me voilà en train de retourner dans le terrain<sup>6</sup>... Là je me suis enlevé du terrain<sup>6</sup> [...] En fait je m'approche pour peut-être donner un feed-back, mais en fait le temps que j'arrive<sup>3</sup> euh le frisbee<sup>5</sup> est déjà parti<sup>3</sup> de l'autre côté, les élèves<sup>1</sup> sont déjà partis<sup>3</sup>».*

Dans une deuxième étape de traitement, cette documentation topographique a permis le repérage de modifications au fil des séquences des trois leçons, au titre d'indicateurs d'une activité de renormalisation du milieu, et une proposition de typification de l'engagement corporel.

Une dernière étape a consisté à croiser ces résultats avec les éléments prélevés dans les données d'entretiens. Au cours de ceux-ci, cinq éléments ont été interprétés comme indicateurs de développement: a) le changement de motifs des

actions (sens), b) la perspective de nouvelles opérations en fonction de nouveaux buts (efficacité), c) le changement de direction de l'activité (de «vers soi» à «vers l'objet» ou «vers les autres»), d) le glissement d'une instance de métier personnelle (style) à une instance partagée (genre), e) la transposition d'actions dans d'autres contextes (d'autres classes, d'autres thèmes) (Bruno, 2015). Ces indicateurs de développement professionnel ont été traités pour identifier les circonstances dans lesquelles ils apparaissaient, notamment en lien avec la prise de conscience de son engagement corporel par l'acteur (Clot, 2008).

## Résultats

Les résultats de cette étude exploratoire mettent en évidence une évolution de l'engagement corporel des enseignant-e-s au cours du dispositif, en lien avec des indicateurs de développement. La mise en parallèle du traitement des données relatives à nos deux participant-e-s, fait apparaître des similitudes pour qualifier cette évolution et décrire une dynamique de reconfiguration de leur activité dans le sens d'un développement. Nous présenterons dans un premier temps les modalités de l'évolution de leur engagement corporel, puis les reconfigurations d'action envisagées ou réalisées. La discussion portera sur les liens entre ces deux résultats.

### Une évolution de l'engagement corporel des enseignant-e-s

Le premier résultat porte sur la possibilité de proposer une typification des déplacements de nos deux protagonistes et de montrer une dynamique d'évolution de leur engagement corporel au cours des leçons.

En effet, la situation initiale de nos deux participant-e-s est marquée par un engagement corporel récurrent composé de déplacements répétitifs infra-conscients (*«je ne me rendais pas compte que je me déplaçais autant»*) (Corinne, leçon 1(L1), séquence 1(S1)) que nous appelons «déplacement malgré soi». Ces déplacements s'enchaînent sans interruptions marquées durant plusieurs minutes (de 4 à 9 minutes). Ils sont associés à des sensations corporelles désagréables de tension dans le dos, de nervosité (*«lion en cage»* Louis, L1, S2) et vont de pair avec une réduction de la capacité de décision (*«être dedans ou être dehors [...] j'hésite dans mon mouvement»* Louis, L1, S2); *«c'est le bruit de fond qui provoque le déplacement, c'est le fait de pas réussir à gérer, de prendre cette décision [...] qui fait que j'essaye de rattraper d'une certaine manière en me déplaçant, en allant [...] C'est l'inconfort de la situation qui provoque le déplacement...»* Corinne, L2, S3)

L'engagement corporel de nos deux participant-e-s évolue, dès la deuxième leçon. Deux types d'engagement semblent alors être étroitement liés: des déplacements occasionnels, caractérisés par la succession d'un déplacement limité dans l'espace, d'une intervention sur la situation et un retour au point

de départ (souvent en marche arrière), que nous appelons «déplacement volontaire», et un «arrêt» prolongé de tout déplacement en marge de la zone d'activité des élèves. Le «déplacement volontaire» se produit à la suite d'un «arrêt».

Le traitement des données révèle donc bien une modification typique de la nature des déplacements. Un quatrième type d'engagement, que nous appelons «manipulation», a été identifié autour de l'utilisation des mains. La pose des mains «*sur les hanches*» et «*sous la nuque [de l'élève] pour accompagner...*» (Corinne, L2, S3 et S4), la tenue d'un ballon ou d'un cahier de notes (Louis L2, S3 et 4) ont été évoqués comme un moyen de ne pas se laisser entraîner dans la dynamique répétitive des «déplacements malgré soi» («*c'est le signe de: il faut que je me pose et que je regarde*» Corinne, L2, S3; «*De tenir quelque chose c'est comme si je suis rassemblé [...] rien avoir dans les mains fait comme si je m'éclatais un peu... et les jambes venaient me rechercher... rechercher les morceaux...*» Louis, L2, S3).

### Une dynamique de renormalisation de l'action

Ces types d'engagement corporels sont des opérations au sens où le traitement des données montre qu'ils sont liés à la perception de l'environnement et sont articulés aux buts d'action et motifs de l'acteur. Le croisement avec le traitement des données d'entretien permet là-encore de décrire une dynamique typique de réorganisation de l'action, de reconfiguration de l'activité de nos deux enseignant·e·s relativement aux indicateurs d'un développement potentiel.

De manière typique, l'activité initiale de Corinne et Louis se traduit, lors de la première leçon, notamment par une action dirigée «vers soi» prépondérante. Tous deux s'accordent à dire que «*le fait de bouger fait que je suis là. Je suis présent*» (Louis, L1, S1) «*Je bouge, je suis dedans, je suis là*» (Corinne, L1, S1). Elle est marquée par une mobilisation importante de l'attention sur la sécurité («*le souci en fait c'est la sécurité... Je suis un peu obnubilée par la sécurité. Ça me stresse*» Corinne, L1, S1), sur une hésitation quant au rôle à jouer (Louis, L1, S1). L'activité est dirigée de manière unidirectionnelle et répétitive de l'enseignant·e en direction d'un élève ou d'un groupe sur un objet qui ne prend que peu en compte la diversité de l'activité des élèves («*répéter la consigne à chaque groupe*» Corinne L1, S1) et n'est pas reconnue comme efficace par l'enseignant·e («*Je m'approche pour donner un feed-back... le temps que j'arrive... les élèves sont déjà partis*» Louis L1, S1). Cette articulation de l'engagement corporel à leurs buts et motifs se traduit également par une moindre attention aux objets d'apprentissage dans le sens où ces derniers sont peu définis, voire oubliés («*les élèves bougent*» Corinne, L1, S1 et 2; «*je n'ai rien dit de l'objectif que j'avais annoncé*» Louis, L1, S2).

L'évolution se manifeste, dès la deuxième leçon, chez nos deux protagonistes par des reconfigurations de leur activité s'appuyant sur les trois autres types d'engagement corporel: «l'arrêt» prolongé du déplacement, le «déplacement volontaire», dans le sens où sa réalisation est directement intégrée au système de buts et motifs dans l'activité, et la «manipulation». La production de nouvelles

opérations est interprétée comme un indicateur de développement potentiel. Cette dynamique s'organise autour d'une interdépendance plus équilibrée des trois directions par :

- une attention dirigée sur l'activité des élèves relativement à un objet d'apprentissage défini, par exemple: «*le fait qu'ils n'aient justement pas le regard fixé sur le ballon*» (Louis, L2, S3); «*ils font vraiment le saut roulé*» (Corinne, L2, S3);
- une activité organisée autour d'un geste professionnel; l'«*observation*» semble être le point de départ d'une activité dont les buts se diversifient en terme de régulation et de structuration de l'apprentissage: «*je tourne la tête pour voir le reste du parcours [...] je donne plus de corrections à chacun [...] je vais les accompagner un peu plus... sous la nuque... les assurer un peu plus*» (Corinne, L2, S4); Louis (L2, S3) produit deux démonstrations différentes («*Une fois montrer l'erreur qu'ils faisaient*», «*montrer l'exercice que j'attendais d'eux*»), un questionnement «*pour voir comment ils ont ressenti l'exercice*», une variante «*d'accélérer un petit peu*» ainsi que «*ces actions de feedbacks quand les élèves passent devant*»;
- une activité dirigée vers soi caractérisée par une libération d'énergie pour l'action, la concentration et la sensation d'«être à sa place». Louis décrit son activité ainsi (L2, S3): «*mes jambes plantées dans le sol quasiment... pour avoir la tête libre*»; «*Je suis libre de pouvoir observer*»; «*c'est une double liberté... Eux ils sont autonomes [...] Et moi ça me laisse la liberté de prendre du temps à regarder... pis d'arrêter l'exercice quand j'en ai envie, quand c'est acquis et qu'on peut passer à autre chose*»; Corinne, quant à elle, résume (L2, S4): «*après c'est finalement plus agréable quand on est à un seul endroit... quand on se focalise sur une chose [cela] enlève la tension de déséquilibre dans le corps [et] fait que ça libère de la place pour la concentration*».

Les résultats montrent également que deux autres éléments constitutifs de l'organisation de l'action, l'espace et le temps, ont accompagné cette évolution. Corinne et Louis semblent réorganiser leur perception de l'espace au fil d'étapes similaires. D'un engagement corporel initial opérant au «milieu des élèves» (Corinne L1, S2) ou hésitant à «*entrer dans le terrain*» où agissent les élèves (Louis, L1, S1), nos deux participant-e-s envisagent dans un premier temps un espace à l'«extérieur» de la zone d'activité des élèves. Ce nouvel espace met au jour le conflit entre *style* et *genre* qui va les mobiliser: Louis lie l'espace «*hors du terrain*» à «*cette image du prof de gym qui a les bras croisés autour du terrain*» et à son engagement corporel: «*le fait d'être statique pour moi c'est comme si je faisais pas de travail*». Pour Corinne, sortir de l'espace de travail des élèves est renoncer à la «*facilité à être en relation avec trois élèves*» pour révéler la difficulté qu'elle éprouve «à être en relation avec l'ensemble [de la classe]». Pourtant Louis et Corinne, franchiront cet obstacle en opérationnalisant par leur engagement corporel («arrêt» des déplacements répétitifs à l'écart de la zone d'activité des élèves, «manipulation») leur rapport à l'espace. La revendication de cet espace particulier («*un seul endroit... à l'extérieur*» pour Corinne; «*mon coin... ma place*»

pour Louis) va de pair avec la diversification des gestes professionnels évoquée plus haut à partir du geste d'«observation».

Parallèlement, la relation au temps que Corinne et Louis construisent au fil des leçons se modifie. Corinne, lors de la première leçon, enchaîne les déplacements pour «être en relation avec trois élèves... chaque groupe» et dit avoir besoin de «se démultiplier», parce que le temps «passe». C'est en envisageant la modification de son engagement corporel par un «arrêt à l'écart... contre le mur» (L3, S5) qu'elle exprime alors «pouvoir prendre le temps» de «voir tout le monde» et prévoit de «réduire» le nombre de groupes, dans l'organisation de sa leçon, pour favoriser son activité. Cette reconfiguration accompagne le processus de glissement d'une instance de métier personnelle à une instance partagée. Pour sa part Louis décrit et concrétise sa relation au temps, lors de la deuxième leçon, en intervenant dans l'activité des élèves «au moment où j'en ai envie», mettant en évidence la sensation agréable que cette position procure a contrario des sensations pénibles de retard sur l'action vécues lors de la première leçon. Pour lui également, cette dynamique de modification permet in fine d'observer ce glissement des instances de métiers lorsqu'il conclut: «je sors gentiment de mon idée désagréable du prof qui fait rien dans son coin...» (L2, S3).

## Discussion

Notons avant toute chose que les résultats de cette étude exploratoire sont à envisager ici comme autant d'hypothèses pour poursuivre la problématisation sur la dimension corporelle de l'activité enseignante et initier une étude d'envergure sur ce point dans la formation à l'enseignement.

Le traitement des données met en évidence la part importante que prennent les «automatismes» pour l'activité enseignante. Ces automatismes, loin d'être figés dans une forme standardisée, semblent constituer une réponse «actuelle» et personnelle aux éléments perçus dans la situation. Cela appelle deux remarques: la première est que l'action automatique, sans prise de conscience dans la situation, contient bien la façon de penser l'action du sujet. La seconde s'adosse à la première pour envisager dans ces automatismes l'opportunité, pour le sujet, d'accéder à sa manière de «penser» l'action (Leontiev, 1976). Or, il semble que c'est dans l'explicitation des liens entre engagement corporel d'une part et les buts et motifs d'autre part que se dessine l'opportunité de concevoir la prise en compte de la dimension corporelle comme une ressource pour le développement professionnel. Le geste technique est la modalité opérationnelle finalisée et située du pouvoir d'agir (Coutarel, 2009 & Andrieu).

De plus, il apparaît que les automatismes «actualisés» sont l'occasion pour les enseignant-e-s novices, lors des entretiens d'auto-confrontation, de comprendre a posteriori la façon de penser l'action qui les a rendus effectifs. Reconnaître l'automatisme, c'est revisiter l'imbrication des opérations dans l'activité, en lien

avec les autres éléments (les buts et les motifs). Si les opérations automatisées initiales sont apparues contradictoires au cours des entretiens chez les acteurs et le chercheur, c'est bien dans l'incohérence des liens avec les buts et motifs poursuivis qu'il convient de trouver l'origine de ces contradictions. Comme décrit plus haut, par exemple, Louis (L1, S1) évoque ce dilemme en ces termes: *«j'aime pas cette image du prof de gym qui a les bras croisés autour du terrain»* et *«le fait d'être statique pour moi c'est comme si je faisais pas de travail»* mais *«en fait tu fais le même travail sauf que tu es statique mais tu peux au moins observer un peu mieux et sans être absolument au milieu des joueurs»*. Ce type de situation de départ, peut-être typique de l'enseignant·e débutant, génère un déficit de sens et une inefficience qui altèrent son sentiment de «bien faire le métier». Et c'est bien par les auto-confrontations que les contradictions sont apparues. Les conflits intrapsychiques qui en ont résulté ont semblé impacter rapidement l'activité des deux enseignant·e-s (en deux ou trois séances), «forcer leur développement» (Clot, 2008). Autrement dit, une attention à l'engagement corporel, dans sa description «technique, en tant que mobilisation corporelle finalisée et socialement construite, est [bien] un instrument du pouvoir d'agir» (Coutarel, 2008, p. 2).

Dès lors, il est légitime de se demander si le développement professionnel des enseignant·e-s novices n'est pas à privilégier au départ à ce niveau opérationnel, c'est-à-dire à celui de «l'efficacité» (Leontiev, 1976). En effet, la logique des formations en alternance sous-entend au contraire un point de départ de la formation «du côté du sens», autrement dit dans l'établissement et la consolidation préalables de connaissances décontextualisées et généralisables, de motifs partagés avant, dans un deuxième temps, de «mettre en pratique», de décliner ce généralisable dans des situations en classe (on se forme d'abord à l'université, puis en Haute École; d'abord en cours puis en travail dirigé ou pratique; etc.). Or, les premiers résultats de notre étude exploratoire, notamment le développement rapide des acteurs à partir d'une focalisation, d'une conscience et d'une modification d'une séance à l'autre des gestes de métier, abondent dans le sens de Saujat (2010), de Bruno (2015) ou encore de Flavier et Méard (2016) qui montrent que le développement professionnel semble plutôt initié à partir de nouvelles opérations. Dans cette optique, l'acquisition de nouvelles façons de faire, de nouvelles techniques deviendrait la première étape d'un processus qui ferait évoluer l'activité vers de nouveaux buts et de nouveaux motifs, le tout favorisant une augmentation du pouvoir d'agir.

## Conclusion

L'étude exploratoire présentée ici montre que la pratique enseignante n'est transparente ni pour celui qui l'observe, ni pour celui qui agit (Clot, 2008). La complexité des éléments participant à l'activité rend difficile la conscience de ce qui est fait d'un point de vue praxique, au point de provoquer, chez les

enseignant-e-s novices, un engagement corporel « involontaire » et des sensations peu agréables. Les expériences pratiques impliquent la mise en œuvre de savoirs incorporés dans l'action, mais ceux-ci sont situés au point que leur généralisation, profitable en termes de développement, n'est possible qu'au prix d'un effort pour identifier les éléments constitutifs de ces savoirs et les liens qui les unissent aux autres composantes de l'activité.

Une attention particulière au corps de l'enseignant-e novice a bien été l'occasion de montrer que son absence des plans de formation n'est pas sans effet sur les dispositifs et la conception de l'alternance. On peut regretter que les référentiels de compétences, qui soutiennent le principe de professionnalisation, d'une part soient tout entier tournés vers l'efficacité des enseignant-e-s débutants, au détriment d'éclairages sur leur subjectivité, d'autre part soient la plupart du temps formulés en termes de buts d'action et de principes (motifs partagés), c'est-à-dire dans des termes tellement généralisables qu'ils étirent exagérément les liens entre les motifs et les gestes, entre le sens et l'efficacité. Cette occultation ne permet ni aux observateurs ni aux acteurs de décrypter les « rouages » qui rendent ces derniers efficaces et contribuent à leur santé au travail. Sans passer par un travail d'explicitation des mécanismes qui sous-tendent l'intervention de l'enseignant-e sur la situation, le risque est grand de maintenir longtemps le novice à distance de ce qui lui permettrait une compréhension de son engagement utile au développement de son action. Cela constitue en soi un risque d'atteinte à sa santé (Clot, 2008) et, au bout du compte, à son efficacité.

### Bibliographie

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énonctif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14, 1-13.
- Benzer, A. (2012). Teachers' Opinions about the Use of Body Language. *Éducation*, 132, (3), 467-473.
- Boizumault, M. & Cogérino, G. (2010, septembre). Les touchers en Eps: catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves. In L. Mottier Lopez, C. Martinet, & V. Lussi (coord.), *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Genève, Suisse: Université de Genève.
- 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, (98), 67-79.
- Braun, A. (2011). "Walking Yourself around as a Teacher": Gender and Embodiment in Student Teachers' Working Lives. *British Journal of Sociology of Education*, 32, (2), 275-291.
- Bruno, F. (2015). Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire: étude de cas en classe de sixième de collège. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Aix-Marseille Université. Repéré sur: [www.theses.fr/2015AIXM3100.pdf](http://www.theses.fr/2015AIXM3100.pdf)
- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible. Apprendre autrement aujourd'hui, 10<sup>ièmes</sup> entretiens de la Villette. Repéré sur: [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes\\_seminaire/clot\\_le\\_geste\\_transmissible.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/clot_le_geste_transmissible.pdf)

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France: PUF.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Éd.). *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 17-39). Paris, France: PUF.
- Coutarel, F. (2008). Le corps à l'effort: un instrument du pouvoir d'agir. In G. Boëtsch, D. Chevè, & P. Blanchard (Éd.), *Corps et couleurs* (pp. 108-111). Paris, France: CNRS.
- Coutarel, F. & Andrieu, B. (2009). Corps au travail. *Corps*, 1, (6), 11-13.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques*. Toulouse, France: Octares.
- Daugbjerg, P. S., de Freitas, E. & Valero, P. (2015). Mapping the Entangled Ontology of Science Teachers' Lived Experience. *Cultural Studies of Science Education*, 10, (3), 777-801.
- Durand, M., Hauw, D. & Poizat, G. (2015). *L'apprentissage des techniques corporelles*. Paris, France: PUF.
- Fantilli, R. & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, (6), 814-825.
- Flavier, E. & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *@ctivités*, 13, (2), 1-16. Repéré sur: <http://activites.revues.org/2781>
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 1, (21), 73-94.
- Gal-Petitfaux, N. (2015). L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon: interactions et engagement intentionnel. *eJRIEPS*, 34, 62-89. Repérés sur: [http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJ34\\_Gal.pdf](http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJ34_Gal.pdf)
- Huet, B. & Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris, France: Éditions EP&S.
- Jourdan, I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques, sportives et artistiques et logique professionnelle Deux études de cas en formation initiale en Eps. *Aster*, 42, 57-78.
- Kiefer, M. & Trumpp, N. M. (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, 15-20.
- Lapaire, J. -R. (2016). The choreography of time: metaphor, gesture and construal. In R. Gabriel & A. C. Pelosi (Éd.), *Linguagem e cognição: emergência e produção de Sentidos* (pp. 217-234). Florianopolis, Brésil: Insula.
- Laurent, Y. & Saujat, F. (2014). Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'Eps et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. *Recherches & éducatives*, 12, 5-6.
- Léontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme, problèmes*. Paris, France: Éditions sociales.
- Level, M. & Lesage T. (2012). Objets sportifs et corps sensibles: entre cultures matérielles et expériences corporelles. *Staps*, 4, (98), 23-38. doi:10.3917/sta.098.0023
- Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational Researcher*, 42, (8), 445-452.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement, *Activités*, 11, (2). Repéré sur: <http://activites.revues.org/967>
- Marotte, E. (2008). L'Analyse de l'expérience spatiale de l'enseignant dans la classe. Une analyse anthropologique et phanéroscopique. In CREAD, *Actes du colloque international Efficacité et équité en éducation*. Renne, France: IUFM de Bretagne.
- Ord, K. & Nuttall, J. (2016). Bodies of knowledge: The concept of embodiment as an alternative to theory/practice debates in the preparation of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 355-362.
- Périsset, D. & Lussi Borer, V. (2012). Éditorial. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 15, 7-18.
- Perry, M. & Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in Pedagogy Research Investigating the Possibility of the Body in Curriculum Experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27, (3), 62-75.

- Pujade-Renaud, C. (1977). Du corps enseignant. *Revue française de pédagogie*, 40, (1), 51-82.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'Eps en situation de classe. *Staps*, 4, (98), 95-111.
- Rogalski, J. & Leplat J. (2011). L'expérience professionnelle: expériences sédimentées et expériences épisodiques, *Activités*, (8-2). Repéré sur: <https://activités.revues.org/2556>
- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Aix-Marseille Université.
- Schwarz, N. (2000). Emotion, cognition, and decision making. *Cognition and Emotion*, 14, (4), 433-440.
- Tomás, J. -L., Simonet, P., Clot, Y. & Fernandez, G. (2009). Le corps: l'œuvre du collectif de travail. *Corps*, 1, (6), 23-30.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris, France: Editions du Seuil.
- Viteritti, A. (2013). It's the body (that does it)! the production of knowledge through body in scientific learning practice. *Scandinavian Journal of Management*, 29, 367-376.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. (Original work published 1930)
- Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris, France: L'Harmattan. (Original work published 1930)

**Mots-clés:** Corps, développement professionnel, formation, éducation physique, activité

## Die Beziehung zwischen körperlichem Einsatz und beruflicher Entwicklung bei Sportlehrpersonen-Novizen: explorative Studie

### Zusammenfassung

Der Körper der Lehrperson wird in der Ausbildung wenig beachtet. Die Studie, die hier vorgestellt wird, basiert auf dem theoretischen Rahmen «Klinik der Aktivität» (Clot, 2008; Leontiev, 1976; Vygotski, 1930/1998) und kombiniert videografische Beobachtungen und Selbstkonfrontationsgespräche mit zwei Sportlehrpersonen-Novizen. Ziel ist es, die Zusammenhänge zwischen der Analyse ihres körperlichen Einsatzes und ihrer beruflichen Entwicklung aufzuzeigen. Die Ergebnisse zeigen, dass während der Aktivität und nach dem Austausch mit dem Forscher, die körperlichen Handlungen Teil der beruflichen Entwicklung sind. Diese ersten Ergebnisse verweisen auf die möglichen Auswirkungen eines «Einstiegs in den Beruf über den Körper» im Wechsel von praktischer Ausbildung, beruflicher Entwicklung und Gesundheit der Person bei der Arbeit.

**Schlagworte:** Körper, berufliche Entwicklung, Ausbildung, Sportunterricht, Aktivität

## **I legami tra impegno fisico e sviluppo professionale nell'insegnante principiante di educazione fisica: studio esplorativo**

### **Riassunto**

Il corpo dell'insegnante è poco problematizzato nell'ambito della formazione degli insegnanti. Lo studio esplorativo descritto nel presente articolo si basa sul quadro teorico della clinica dell'attività (Clot, 2008; Leontiev, 1976; Vygotski, 1930/1998) e combina osservazioni videoregistrate e interviste di auto-confronto con due insegnanti di educazione fisica alle prime armi. L'obiettivo dello studio è capire il legame tra l'impegno del corpo e lo sviluppo professionale degli insegnanti. I risultati mostrano che dei legami tra le operazioni corporee e lo sviluppo esistono. I risultati, ancora parziali, richiedono l'elaborazione di nuove ipotesi per capire «come l'insegnante sta imparando il lavoro», migliorare le pratiche di formazione e rafforzare la salute delle persone sul posto di lavoro.

**Parola chiave:** Corpo, sviluppo professionale, formazione, educazione fisica, attività

## **The Links Between Teachers' Bodily Involvement and the Professional Development of Physical Education Novice Teachers: Exploratory Study**

### **Abstract**

The body of the teacher is not very present in teacher education issues. The exploratory study presented in this paper is based on the theoretical framework of the «clinic of activity» (Clot, 2008; Leontiev, 1976; Vygotski, 1930/1998) and combines the observation of classroom videos recordings and auto-confrontation interviews with two physical education novice teachers. The aim is to point out the links between teachers' bodily involvement and their professional development. The results show that, in their activity, bodily operations participate in the professional development of the teachers, following the auto-confrontation interviews with the researcher. These initial results prompt many assumptions about a better understanding of «how a novice learns the profession of teacher» in order to improve vocational training practices and strengthen the health of the person at work.

**Keywords:** Body, professional development, teacher training, physical education, activity