

# Corps et théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apports d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique

> Jérôme Visioli (1), Luc Ria (2), Jean Trohel (3)

(1) UFR STAPS, Université Rennes 2 ; (2) IUFM, PAEDI, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand ; (3) UFR STAPS, CREAD, Université Rennes 2

---

**RÉSUMÉ** • L'objectif de cette étude était de s'intéresser au corps et à la théâtralité dans l'activité d'enseignants d'éducation physique expérimentés. Huit études de cas ont été réalisées avec des classes de collège et de lycée. Pour ce faire, nous avons choisi d'articuler le cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006) avec les travaux sur la communication non verbale (Winkin, 1986), et notamment ceux concernant la proxémie. Cette recherche contribue à rendre compte du travail enseignant au quotidien en interaction avec l'activité des élèves, et permet selon nous d'obtenir un gain supplémentaire en termes d'analyse de la dialectique entre ce que le corps donne à voir et le vécu de l'enseignant, avec une visée de ressource pour la formation initiale et continue.

**MOTS-CLÉS** • Enseignement, corps, théâtralité, émotions, activité, cours d'action.

---

## CONTEXTUALISATION

Selon Goffman (1973), la métaphore théâtrale est un outil intéressant afin d'analyser la mise en scène de la vie quotidienne. Cette proposition nous semble particulièrement pertinente concernant l'activité d'enseignement, qui est régulièrement comparée à celle d'un comédien évoluant sur scène (Runtz-Christian, 2000). En effet, il suffit d'évoquer les acteurs, l'entrée en scène, le besoin de tenir son public ou de produire un

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

*Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*



effet sur lui, pour décrire ce qui se passe dans une classe. Plus précisément, si l'objectif du professeur est de travailler en relation avec des élèves dans un but de transformation de leur personne, cela le conduit à vivre et tenter d'orienter un ensemble de relations complexes qui ont un caractère public (Ria & Gal-Petitfaux, 2001). Dès lors, il s'expose constamment au regard des élèves, ce qui l'amène à s'inscrire dans un « face à face » avec eux. C'est en ce sens que Pujade-Renaud (1983) qualifie de « théâtralisation pédagogique », le corps de l'enseignant « mis en scène » avec tout ce qu'il implique de gestuelle, de paroles, de regards.

Cette activité de théâtralisation nous semble particulièrement intéressante à analyser dans le contexte spécifique du cours d'Education Physique et Sportive (EPS), qui se caractérise par une grande richesse des interactions entre l'enseignant et les élèves, en lien avec la diversité des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA). De plus, l'adolescence est une période sensible, notamment dans la relation à l'autre, pendant laquelle le « *le corps, sujet et objet de l'EPS, constitue le lieu particulier où s'exprime et se vit le ressenti de ces émotions* » (Pasquier & Paulmaz, 2004). A ce titre, il faut souligner que la gestualité de l'enseignant apparaît comme une préoccupation actuelle des recherches portant sur cette discipline. Par exemple, dans une perspective didactique, il s'agit de s'intéresser aux « techniques didactiques » (Loquet, 2007) au cœur des interactions entre professeur, élèves et savoirs. Dans une autre recherche s'inscrivant dans une perspective en action située, Gal-Petitfaux (2000) met en évidence les « accounts » des enseignants d'EPS lors de leçon de natation, c'est-à-dire leur capacité à traduire explicitement pour leurs élèves leurs intentions de communication, en adoptant des attitudes corporelles particulières.

Cependant, par rapport à ces travaux, nous pensons qu'il est possible d'affiner l'analyse des relations entre ce que le corps donne à voir (point de vue extrinsèque) et le vécu de l'enseignant (point de vue intrinsèque). Pour ce faire, nous avons choisi le cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006) qui a déjà été utilisé pour l'analyse de l'activité des enseignants (Durand, 2008), et notamment en EPS (Ria, 2001). L'objet théorique du cours d'action est l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables. Cependant, au regard de notre objet de recherche, l'originalité de notre proposition réside dans la tentative d'articulation de ce cadre théorique principal avec les travaux sur la communication non verbale (Winkin, 1986), et notamment ceux concernant la proxémie (Hall, 1971), c'est-à-dire l'étude des distances interpersonnelles.

## METHODOLOGIE

Pour étudier les modalités d'usage du corps dans la classe, huit études de cas ont été réalisées avec des classes de collège et de lycée. Les participants à cette recherche étaient cinq enseignants « experts » selon les critères proposés par Tochon (1993) : (a) l'expérience professionnelle : le nombre d'années de pratique de l'enseignant ; (b) la connaissance didactique : le niveau académique dans la discipline ; (c) la connaissance pédagogique : le niveau du concours de recrutement en tant qu'enseignant ; (d) la pratique réflexive : la participation à des « recherches - action » ou des innovations pédagogiques ; (e) la reconnaissance sociale de l'expertise : la notoriété et la recommandation par les pairs.

Deux catégories de données ont été systématiquement recueillies : (a) des données d'enregistrement pendant l'action : l'enregistrement vidéo de l'action des enseignants et des élèves durant la leçon ; (b) des données d'autoconfrontation a posteriori : l'enregistrement vidéo des verbalisations lors d'un entretien d'autoconfrontation des enseignants à propos de leur leçon, ainsi que l'auto-estimation des émotions sur une échelle de « Plaisir – Déplaisir ». Les données ont ensuite été traitées en six étapes : (a) la construction de protocoles à deux volets, présentant la description des comportements et des verbalisations des enseignants et des élèves, (b) la construction d'un récit réduit à partir du découpage de l'expérience des enseignants en Unités élémentaires, (c) les procédures de sélection et de réduction du corpus, (d) l'analyse locale d'épisodes de leur expérience documentée par les six composantes des signes hexadiques, (d) l'analyse globale du cours d'expérience en lien avec les fluctuations de la dynamique émotionnelle, (e) la modélisation inter-cas de l'activité des enseignants d'EPS (pour des éléments de précision, voir Visioli, 2009).

L'originalité de notre méthodologie correspond surtout à la tentative de documentation complémentaire des comportements à partir des outils de la nouvelle communication, afin d'enrichir notre observatoire. Nous avons analysé les moments les plus saillants lors de l'entretien d'autoconfrontation, mais avec un regard différent correspondant à une analyse « à la sourde » (Forest, 2006), c'est-à-dire que les observations sont réalisées le son coupé. Cette méthodologie permet de focaliser sur la communication non verbale en classe. Le découpage de chaque extrait en plans successifs, illustrés par des vignettes, a permis de rendre compte de la dynamique des comportements. Le découpage, effectué toutes les 5 secondes, a ensuite été accompagné d'une description des comportements du professeur à l'aide des catégories retenues pour l'analyse proxémique. En nous inspirant des propositions de Forest (2006), nous avons notamment retenu les distances interpersonnelles, les aspects liés à l'orientation du corps, ainsi que les aspects liés au regard.

Sur la base de cet effort d'analyse des données, nous avons travaillé à une mise en intrigue de la situation d'enseignement : un premier para-

phe rend compte du point de vue de l'enseignant à partir de la documentation du signe hexadique et de l'échelle d'estimation du plaisir / déplaisir. Un second paragraphe analyse ce qui est donné à voir corporellement par l'enseignant, en croisant (a) les points de vue de l'enseignant et du chercheur lors de l'entretien d'autoconfrontation, (b) le point de vue des élèves lors des entretiens ponctuels, (c) le comportement des élèves, (d) le point de vue du chercheur issu des allers-retours entre l'observation « à la sourde » proprement dite des extraits vidéos et la documentation du signe hexadique correspondant (pour des éléments de précision, voir Visioli, 2009).

## RESULTATS

L'analyse des huit corpus de l'activité des enseignants a permis de mettre en évidence plusieurs résultats, dont certains concernent spécifiquement la mise en jeu du corps et la théâtralité.

En premier lieu, les enseignants ont développé une capacité à rendre significatif par leur comportement (ou parfois à masquer) leurs propres intentions d'action pour les élèves : c'est entre autre par des postures, gestes, placements et déplacements qu'ils donnent à voir et à comprendre ce qu'ils attendent des élèves. Notamment en éducation physique, la rencontre de l'enseignant et de l'apprenant favorise une proximité particulière des corps et parfois un contact physique, occasionnés par la mobilité des acteurs, la nécessité d'une correction de mouvement et l'utilité des ajustements continus de la gestualité. Par exemple, une enseignante use de la proxémie, mais également de gestes professionnels variés, afin d'influer sur la nature de la relation pédagogique et de rassurer les élèves dans le cadre d'une activité, en l'occurrence la Danse, qui induit un effort affectif important dans l'acceptation de la présentation de soi face à autrui : « *Je me déplace au milieu d'elles pour leur montrer que l'on travaille ensemble. On ne fait pas que les faire travailler. On travaille avec eux. Il se passe quelque chose, il y a une entité là. Et je pense que ça change les choses. Ça change les modes de relation* » (Entretien d'Auto-Confrontation). Ces enseignants mobilisent la dimension expressive de leurs gestes professionnels afin d'exploiter une large palette d'émotions et d'obtenir des effets variés sur les élèves : réprimer, inhiber, atténuer les émotions des élèves, faire diversion, mais aussi imprimer une tonalité, établir une ambiance qui soit à la fois studieuse et détendue.

Plus précisément, notre méthodologie permet d'obtenir un gain supplémentaire en termes d'analyse de la dialectique entre ce que le corps donne à voir et le vécu de l'enseignant. Notamment, nos résultats documentent finement des moments où le corps « théâtralisé » exprime une émotion ne correspondant pas au ressenti de l'enseignant. Par exemple, lors d'un début de cours, un enseignant simule une fausse colère afin de recadrer les élèves de sa classe de 6<sup>e</sup> SEGPA : « *Là, je veux leur montrer*

*tout de suite que j'ai tout vu. Et aussi que je ne suis pas content. (...) Mais surtout leur montrer que je suis attentif à ce qu'ils font. Je ne suis pas du tout énervé, c'est plutôt comme un jeu... Bon je suis pas très content quand même de ce qui s'est passé. Mais en fait, c'est plutôt amusant. Le truc, c'est de réussir à être expressif tout en étant calme à l'intérieur. Mais j'y pense pas sur le moment, c'est un truc classique pour moi. J'ai fait ça des dizaines et des dizaines de fois » (EAC). Les enseignants très expérimentés qui ont participé à notre recherche ont développé une capacité à jouer de ce décalage entre ce qui est ressenti et ce que leur corps donne à voir.*

En retour, les enseignants expérimentés perçoivent et reconnaissent directement les formes de corps que les élèves donnent à voir comme des significations permettant d'évaluer le degré de convergence ou de divergence entre leurs attentes et préoccupations et celles des élèves. Par exemple, pendant la première séquence d'une leçon de Danse, une enseignante recherche des indices concernant l'implication des élèves : « *Je les regarde, comment dire, je regarde si elles sont toutes molles, les mains dans les poches, pas vraiment dedans, ou si elles ont changé de posture. Ce qui est pour moi un indice sur « on rentre dedans ». On se déplace, on marche, on écoute, on essaye d'être dans le rythme, etc... au départ, c'est ça que je regarde, sur le début de séance » (EAC). Notre observatoire permet de ré-intégrer les émotions dans la compréhension de ce processus : les enseignants évaluent constamment les circonstances auxquelles ils sont sensibles, de manière largement implicite, et réagissent conformément à cette appréciation, en référence à des valeurs personnelles. Autrement dit, les éléments du contexte sont spontanément rendus significatifs par le fait qu'ils correspondent à une expérience ou une série d'expériences vécues positivement ou négativement.*

Enfin, l'un des aspects les plus frappants de l'intervention de ces enseignants très expérimentés est leur « présence » de tous les instants, leur attention aiguë aux comportements des élèves et à leurs fluctuations, aux événements imprévus. Par exemple, après avoir sermonné sévèrement un élève, un enseignant évolue progressivement vers une attitude d'écoute à son égard : « *Là tout d'un coup je commence quand même à me poser des questions : je vois son attitude, il est tête basse, il bafouille... Là il parle plus, le gamin il est un petit peu perdu, donc là ça me dérange. Et là, j'essaye de voir si il n'y a pas quelque chose, tout en lui disant qu'il n'est pas forcément obligé de m'en parler » (EAC). Rappelons que l'empathie est une capacité propre à la nature humaine : ressentir les émotions des autres, les communiquer et y réagir de manière appropriée. Cette communication principalement non verbale repose sur les propriétés de mimétisme et de résonance motrice qui chez l'homme, expliquent la contagion émotionnelle et les phénomènes de facilitation sociale (Berthoz et Jorland, 2004).*

## DISCUSSION

Ces résultats sont tout d'abord discutés en lien avec des perspectives épistémiques. Si les recherches précédentes dans le cadre du cours d'action se sont déjà intéressées à la mise en relation des comportements des acteurs et de leur expérience, notre méthodologie (échelle d'évaluation du plaisir / déplaisir, observation à la source, découpage vidéo, analyse détaillée des photos, modélisation proxémique...) permet selon nous d'obtenir un gain supplémentaire en terme d'analyse de la dialectique entre ce que le corps donne à voir et le vécu de l'enseignant. En particulier, il devient possible de documenter finement des moments où (a) le corps de l'enseignant le trahit en dévoilant son ressenti aux yeux des élèves ; (b) le corps masque le ressenti de l'enseignant par une attitude neutre ; (c) le corps « théâtralisé » exprime une émotion ne correspondant pas au ressenti de l'enseignant ; (d) le corps traduit de manière « sincère » l'expérience de l'enseignant.

Nos résultats rejoignent l'idée avancée par Tochon (1993) d'un fonctionnement improvisé sur la base de routines incorporées que les enseignants utilisent selon les circonstances. Par exemple, tout en présentant son projet de leçon aux élèves, un enseignant use simultanément de gestes professionnels, dont la signification apparaît plus clairement aux yeux de l'acteur lors de l'entretien d'autoconfrontation : « *Alors ça c'est important. Tu vois, être en déplacement, mes gestes tout ça : c'est une manière de capter leur attention. Ca je fais souvent, des déplacements, des grands gestes... mais là, je sais que si tu restes immobile, il y a un moment où ils décrochent. Alors je sais pas si je le fais consciemment ou inconsciemment...* » (EAC). A ce titre, Masciotra, Roth et Morel (2008) évoquent l'idée d'une intelligence incorporée. Ils soulignent en particulier que la capacité à opacifier ses intentions ou à ne montrer que ce que l'on veut que l'autre voit n'est pas aisé, justement parce qu'on pense en acte et avec son corps, au moyen d'une gestuelle relativement transparente. Garder pour soi les visées de ses gestes, comme on cherche à le faire dans les sports d'opposition, nécessite des années d'expérience et un raffinement perpétuel de sa gestuelle.

Notre recherche permet ainsi d'aborder la délicate question de la qualité de présence de l'enseignant, de sa disponibilité en classe dans l'ici et maintenant, et à un niveau plus abstrait, de « l'inscription corporelle de l'esprit » (Varela, Thompson & Rosch, 1993). En effet, notre observatoire permet une mise en relation fine des données intrinsèques et des données extrinsèques qui ouvre à la documentation de la distinction proposée par Varela (1996) entre action duelle, dissociée ou intentionnelle, et action non duelle, unifiée et sans intention : « *De notre point de vue habituel, il semble absurde de renoncer aux intentions. Mais l'action sans intention n'est pas une action aléatoire ou purement spontanée. C'est une action qui est devenue un comportement incarné à la suite d'un long apprentissage* » (p. 60-61). A ce titre, tendre vers l'expertise, improviser, être pré-

sent dans l'instant, revient à apprendre à laisser à l'involontaire la part qui lui revient, et à n'utiliser la conscience que dans l'exigence de ne pas interférer avec ce qui, spontanément, fonctionne naturellement.

Ces résultats sont également discutés en lien avec des perspectives transformatives. Ils débouchent tout d'abord sur une réflexion concernant les effets formatifs pour les enseignants ayant participé à la recherche : le protocole consistant à se regarder en vidéo en train d'enseigner a été perçu comme extrêmement formateur par les différents enseignants. Ils insistent notamment sur le sentiment de surprise lié à ce changement de point de vue, qui leur permet de prendre conscience de la manière dont ils se présentent corporellement face aux élèves, et qui peut parfois être en décalage avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. L'usage du corps n'est pas toujours explicite et la vidéo favorise un enrichissement, comme le souligne un enseignant lors d'un entretien visant un bilan de la part des acteurs de la recherche : « *Je pense que c'est un outil de formation potentiel très riche. Le fait de se voir, de se percevoir parfois différemment de ce que l'on pense. (...) L'image que je donne de moi aux élèves, et que je perçois là, qui n'est pas tout à fait en adéquation avec l'image que j'ai de moi-même face aux élèves. C'est un point très intéressant. En ce qui me concerne, je trouve que je suis très crispé, quand je me vois. C'est pas ce que je vis intérieurement* » (Entretien Bilan). La procédure de l'autoconfrontation amène les enseignants à se questionner sur leur manière d'enseigner, sur ce qui est devenu automatisé, inconscient, routinier (Terret, 2005). Plus globalement, elle apparaît comme un moyen pour explorer l'identité professionnelle des enseignants.

Enfin, dans le prolongement de notre travail, il semblerait intéressant de constituer un conservatoire de l'activité des enseignants en classe sous la forme d'une vidéothèque électronique. Ce conservatoire répond à l'idée de prendre au sérieux les gestes professionnels et d'en réinterroger leur nature pour proposer aux enseignants en formation des matériaux susceptibles de transformer leur propre potentiel d'activités. Ce travail d'analyse gagnerait à être articulé avec des séquences permettant un travail sur le corps (atelier de danses, relaxation, improvisation théâtrale...) envisagé comme le premier médiateur de la relation que l'enseignant établit avec ses élèves. Si l'activité d'enseignement repose sur la mobilisation de techniques corporelles et mentales pour « prendre » et « faire » la classe, « *ces techniques s'alimentent à une double histoire en devenir : celle, collective, du genre professionnel, et celle, personnelle et subjective, de l'appropriation singulière et stylisée de ce même genre* » (Saujat, 2008). En formation, il semble intéressant de penser que ces genres constituent moins des normes achevées que des systèmes ouverts de ressources partagées mises à disposition pour que chaque enseignant puisse en disposer, c'est à dire les mettre à sa main en les stylisant à travers son activité propre. Ces techniques « stylisées » sont susceptibles de constituer des contributions personnelles au développement professionnel en formation, dans la mesure où ces créations peuvent être mises en pa-

trimoine dans un milieu de travail et élargir ainsi le répertoire des gestes de métier possible.

**Jérôme VISIOLI**

Jerome.visioli@uhb.fr

## **BIBLIOGRAPHIE**

BERTHOZ, A., JORLAND, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Editions Odile Jacob.

DURAND, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 2(3), 97-121.

FOREST, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Rennes 2.

GAL-PETITFAUX, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en « file indienne »*. Thèse de Doctorat en STAPS non publiée, Université de Montpellier.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.

HALL, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil.

LOQUET, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), *Le didactique*. Paris : Revue EPS.

MASCIOTRA, D., ROTH, W.M., MOREL, D. (2008). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : Editions de Boeck.

PASQUIER, G., PAULMAZ, E. (2004). La gestion des émotions et les implications dans les apprentissages. *Les cahiers de l'académie de Nantes*, 31, 17-21.

PUJADE-RENAUD, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

RIA, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS sous la responsabilité de Marc Durand. Université de Montpellier 1.

RIA, L., GAL-PETITFAUX, N. (2001). Apprendre à enseigner l'Éducation physique. In M. Récopé (Ed.). *L'apprentissage* (105-118). Paris : Revue EPS.

RIA, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF.

- RUNTZ-CHRISTIAN, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.
- SAUJAT, F. (2008). Le métier d'enseignant. In S. Chaliès & S. Bertone (Eds.), *L'enseignement* (11-28). Paris : Revue EPS.
- TERRET, T. (2005). Pour des contenus renouvelés et des enseignants experts : innovation et épistémologie en EPS. In G. Carlier (Ed.), *Et si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique et sportive ?* (329-338). Montpellier : Editions AFRAPS.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- TOCHON, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- VARELA, F.J., THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- VARELA, F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.
- VISIOLI, J. (2009). *Emotions, corps et théâtralité. Contribution à une modélisation de l'expertise quotidienne de l'activité des enseignants en Education Physique et Sportive*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education sous la responsabilité de Luc Ria. Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- WINKIN, Y. (1986). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.