



HAL
open science

Ouvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité

Michel Récopé, Denis Barbier

► To cite this version:

Michel Récopé, Denis Barbier. Ouvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité. G. Carlier (Ed.),. L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique, Presses Universitaires de Louvain., pp. 17-46, 2015. hal-01898056

HAL Id: hal-01898056

<https://uca.hal.science/hal-01898056>

Submitted on 17 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité

M. Récopé, D. Barbier

M. Récopé : Clermont Université, Université Blaise Pascal, Laboratoire ACTé (EA 4281).
UFR STAPS, BP 104, 63172 Aubière cedex. Michel.Recope@univ-bpclermont.fr

Denis Barbier : Agrégé d'EPS, Collège Michel de l'Hospital, 63200 Riom. Formateur académique. Denis.Barbier@ac-clermont.fr

1. Introduction

Notre expérience d'acteurs engagés dans la formation initiale et continue des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) nous porte à ériger en principe général que la connaissance (y compris la nôtre) procède de la pratique, en ceci que l'embaras, l'insuccès et l'échec sentis signalent une crise de la pratique actuelle (Lecourt, 2008), invitent à s'interroger sur les résistances et à comprendre ce qui leur est sous-jacent. Que, de même, tout formateur devrait être un spécialiste des raisons des difficultés d'apprentissage d'autrui autant qu'un spécialiste des conditions favorisant les transformations attendues. Or le bilan est pour le moins contrasté : les résistances sont avérées, tenaces, durables, le rendement didactique parfois faible. Les transformations espérées de la pratique, tant celles des élèves que des enseignants, sont souvent réduites et de plus très variables : beaucoup n'apprennent pas ce qu'on souhaite qu'ils apprennent, malgré leur bonne volonté et un fort investissement des formateurs, au point que malheureusement l'inégalité face aux apprentissages creuse les différences (Récopé, Rix-Lièvre, Fache & Boyer, 2013).

Ce tableau insatisfaisant porte atteinte à l'identité professionnelle des formateurs et nous incite à questionner l'impact des formations sur les enseignants.

2. Présentation de l'étude

Notre étude, inscrite dans une approche énaïve, se concentre sur les actions de formation continue (à public volontaire, à public désigné et d'initiative locale) des enseignants

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

d'EPS du second degré que nous avons conduites depuis une vingtaine d'années au sein de l'académie de Clermont-Ferrand (France). Il s'agit de mieux comprendre les raisons de la grande diversité interindividuelle des bénéfices retirés de ces formations en étudiant l'activité des divers acteurs impliqués.

Cette étude se restreint à la sphère des transformations dites motrices en escalade et en volley-ball. Elle poursuit deux objectifs : comprendre l'activité des formés dans leur rapport aux propositions faites en formation ; approcher ce qui, en eux et en relation avec leur histoire, constitue un levier ou un obstacle aux transformations.

2.1. Position théorique

2.1.1. Une position énaactive actualisée

L'étude s'adosse à une position énaactive qui englobe la vie, la cognition, l'action et l'expérience dans les contextes culturels de la vie quotidienne, où ce qui compte comme pertinent dépend du sens commun. Les concepts de *clôture opérationnelle*¹, de *couplage structural*² et de *dérive naturelle*³ soulignent qu'il n'y a pas d'*a priori*, pas de syntaxe formelle régissant la façon de catégoriser les éléments du monde, mais une immense diversité de monde phénoménaux (Umwelts) non superposables les uns aux autres. Ces concepts caractérisent un processus historique de validation interne des interactions opérées par une identité autonome⁴ caractérisée par son mode de cohérence propre, dans sa relation à son monde. Les conséquences essentielles de cette position sur l'humain sont les suivantes :

- C'est un agent, véritable centre de perspective et d'activité sur le monde, qui produit et spécifie son propre champ de problèmes et d'actions : « les interactions ont une pertinence

¹ Loin d'être synonyme de fermeture ou d'absence d'interaction, cette « clôture » caractérise une forme d'interaction médiée par le fonctionnement autoréférentiel caractéristique de toute vie ; « opérationnelle » souligne que les opérations réalisées s'opèrent dans l'espace de transformations caractéristique de tout système vivant.

² Il y a un couplage structural, c'est-à-dire que le vivant et son monde se co-construisent au cours d'une histoire individualisée d'interactions ; cette co-constitution signifie qu'il n'y a pas au préalable une existence séparée d'un organisme et d'un monde. Les événements informationnels sont littéralement *in-formati*, c'est-à-dire formés au sein de ce couplage.

³ La dérive naturelle désigne le processus d'évolution des formes vivantes qui englobe la temporalité des histoires vécues des espèces, des cultures et des individus. Elle postule une créativité adaptative débouchant sur une multiplicité de voies évolutives qui sont possibles parce qu'elles satisfont une seule condition : l'exigence suprême de viabilité.

⁴ Les vivants sont autonomes, car ils constituent et maintiennent leur identité en générant eux-mêmes leurs propres fins et objectifs.

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

pour -et des conséquences sur- l'identité unitaire [...] qui est la source des valeurs informationnelles, intentionnelles ou sémantiques » (Varela, 2010, p. 52).

- Il est un système créateur de signification (Di Paolo, 2005) : il énonce un monde signifiant à partir de ce qui, à des degrés variés, est bon et mauvais pour lui. Tout ce qui est rencontré est éprouvé comme plus ou moins important, pertinent, attirant ou repoussant, en fonction des normes et des valeurs produites au sein du processus par lequel l'organisme affirme son identité et régule ses interactions.

- Ce processus est cognitif, incarné et intrinsèquement affectif : l'affectivité fait référence essentiellement à une sensibilité ou un intérêt pour quelque chose (Colombetti, 2014). Perception, cognition et action s'ancrent dans nos normes, valeurs, et donc dans les affects correspondants, selon des critères de nécessité et de satisfaction propres (Maturana & Varela, 1994). Il est donc nécessaire d'appréhender ces aspects par lesquels nous engageons notre monde à un niveau qui précède et sous-tend nos perceptions et nos expériences (Johnson, 2014).

- « La connaissance se construit à partir de petits domaines localisés ; c'est-à-dire à partir des micro-mondes et des micro-identités » (Varela, 2010, p. 235). L'homme n'est pas envisagé comme un soi unique, mais comme un être pluriel (Lahire, 1998), une constellation de micro-identités référant chacune à l'un des multiples domaines d'activité socioculturelle, d'intérêts intersubjectifs, de valeurs sociales/culturelles, avec lesquels il a interagi au cours de son histoire personnelle (par exemple, tel enseignant en formation continue est une combinaison complexe : il est à la fois citoyen, parent, formateur, formé, footballeur, juge-chronométrateur, etc.). Chaque micro-identité établit ses propres intérêts pratiques (parfois conflictuels avec d'autres micro-identités simultanément à l'œuvre), et renvoie à un micro-monde historiquement constitué.

- Notre vie et nos actions effectives expriment nos micro-identités déjà constituées, sans que nous ayons un contrôle délibéré des situations formant notre monde au moment considéré (Varela, 2010). Chacune des micro-identités contraint, au moment considéré, un champ d'expérience propre, parce qu'elle ouvre et clôt un espace d'interactions avec l'environnement : « Seule une petite partie des dynamiques environnementales prend le statut de perturbation au sein du domaine de pertinence propre à tel organisme. Toutes les autres

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

interactions envisageables échappent à ses possibilités d'expérience » (Weber & Varela 2002, p. 118).

Nous radicalisons cette position éactive (Récopé, Rix-Lièvre, Kellin & Boyer, 2014), essentiellement par :

- la proposition que la *sensibilité* à présente le statut de « sens structurant » : elle instaure un « couplage structurant » qui oriente le processus de signification et la nature des interactions correspondantes ;
- le recours à la conception des normes et des valeurs, de l'allure de vie et de la constitution des qualités des objets de Canguilhem (2007), prolongée par les tenants de l'ergologie (Schwartz, 2011).

2.1.2. De la sensibilité...

Pour Claude Bernard (1878), la sensibilité est la caractéristique du vivant, le *primum movens* de tout acte vital. Elle assure la fonction essentielle d'échange et de relation avec l'environnement, trouvant des expressions et des modalités particulières chez les organismes de chaque espèce. Le processus d'évolution des espèces par dérive naturelle permet donc d'envisager la sensibilité comme à la fois le vecteur et le produit de la co-constitution d'un monde senti et d'un corps sentant ce monde : elle est l'entité de l'incarnation affective de l'esprit. Loin de se limiter à l'ordre sensitif, elle est la faculté désirante à l'œuvre dans toute forme de vie. Ainsi Ribot (1896, p. 2) affirme que l'affectivité et les expériences affectives vécues lui sont subordonnées : « la sensibilité, c'est la faculté de tendre ou de désirer et *par suite* d'éprouver du plaisir et de la douleur ». Il opère ainsi une distinction cruciale entre « sensibilité » et « affectivité » : si la seconde renvoie bien à des vécus hédoniques (c'est-à-dire agréables ou pénibles), la nature et l'intensité des affects éprouvés en situation sont déterminées par une sensibilité sous-jacente.

En soulignant l'orientation du mouvement vivant, Canguilhem (2007) met l'accent sur un aspect ignoré par la science classique, qui élimine toute considération de sens : pour lui, un sens, du point de vue biologique et psychologique, c'est une appréciation de valeur en rapport avec un besoin ou un désir. C'est pour qui l'éprouve et le vit un système de référence irréductible et par là absolu. En conséquence, nous concevons le sens comme indissociable de la sensibilité. Pour Canguilhem, ceci renvoie au triplet vie-normes-valeurs : la vie est une

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

activité de maintien des normes d'un vivant ou de renouvellement de ses normes. Elle est caractérisée par des normes par lesquelles le vivant affirme son identité en posant ses valeurs. La norme est en effet « l'expression d'une préférence » : « sous quelque forme implicite ou explicite que ce soit, des normes réfèrent le réel à des valeurs, expriment des discriminations de qualités » (Canguilhem, 2007, p. 178). Il s'agit de valeurs qualitatives, tissées dans l'activité (Schwartz, 2011) : ce qui importe est instauré par un vivant apte à qualifier sa vie selon ce qui la favorise ou l'entrave. La norme est donc fondamentalement position inconsciente de valeur et appréciation par la polarité normal-anormal (ou bon-mauvais) que tout vivant exerce nécessairement, en référence aux normes qu'il s'est construites au moment considéré. Ainsi, l'expérience concrètement vécue en situation s'articule autour d'un rapport à ce qui est normal ou anormal. Le triplet vie-normes-valeurs est le fondement de la sensibilité. Émergeant d'une histoire d'interactions spécifique de chaque espèce, la sensibilité assure une extraordinaire diversité de formes de vie viables. En tant que produit, elle contraint au moment considéré la nature des interactions nécessaires et celle des interactions possibles pour telle forme de vie : on observe, en toute rigueur, que le terme générique de « sensibilité » caractérise à la fois ce qui est commun aux espèces vivantes et ce qui est particulier à chacune d'entre elles.

Reste alors à considérer la sensibilité à l'échelle des individus humains, c'est-à-dire la sensibilité individuée émergeant d'une histoire personnelle au sein des multiples contextes socioculturels de la vie ordinaire. « Tout vivant s'individualise par les valeurs qu'il actualise » (Canguilhem, 2007, p. 84). La question n'est pas neuve : Kant (1989) professait que la sensibilité porte le sujet vers des objets particuliers lui procurant un plaisir personnel. De même, pour Ribot (1896), les conduites et affects de tel individu sont la conséquence de sa sensibilité, qui s'est fixée dans des objets de désir particuliers et qui présente une aversion pour ce qui les contrarie. Barbaras (2003) rejoint Ribot : le désir, en tant que mode d'exister fondamental qui rend compte de l'unité du sujet par-delà la différence de l'affectivité et de la connaissance, est au cœur du sentir. Il est tendance, aspiration, mouvement vers se rapportant à des objets extérieurs comme lieu ou condition de sa satisfaction possible. Pour Bounoure (1948), qui préfigure la position énaïve, l'être vivant considéré comme un sujet n'est sensible et ne réagit qu'aux situations qui ont pour lui une signification et une valeur vitales. Au plan individuel, la sensibilité semble être l'instance monadique indissociablement

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

cognitive, affective et motrice, responsable de « notre mode de perception, notre manière de nous orienter et d'interagir avec les autres objets, événements ou personnes » (Johnson, 1987, p. 14, cité par Varela et al., 1993, p. 211).

2.1.3. ...vers la sensibilité à

Nous avons proposé le concept de *sensibilité à* (Récopé, Fache & Fiard, 2011 ; Récopé et al., 2013, 2014) comme modalité individuée, d'origine socioculturelle, de la sensibilité. Elle rend compte d'une sensibilité individuée à *tel* objet, l'objet préférentiel qui détermine notre manière personnelle de nous orienter et d'interagir dans chacun des domaines d'activité socioculturelle que nous rencontrons dans notre vie quotidienne. Il caractérise au sein de chacun d'entre eux notre propre micro-identité, c'est-à-dire notre mode d'inscription incarnée en référence aux règles, normes et valeurs d'origine socioculturelle qui y sont en vigueur. Il relève du processus général de la normativité sociale (Canguilhem, 2007), sachant que l'humanité est en prise à une extrême diversité des normes et valeurs, en raison de l'avènement d'objets culturels, technologiques, idéaux, etc.

La *sensibilité à* est l'expression d'une norme prévalente assignant la valeur directrice qui oriente l'activité au sein d'un contexte particulier d'activité socioculturelle en fonction de ce qui est existentiellement « vital »⁵, c'est-à-dire de ce qui importe et ce pour quoi on s'emporte. Elle est à nos yeux *le* sens structurant qui contraint l'action et à la construction de signification(s) au sein de ce contexte. Le terme « structurant » est inspiré de la définition de Lalande : « orientation d'ensemble dominant une mentalité et l'organisant autour d'une idée de valeur directrice » (1991, p. 1032). Mais notre inscription théorique nous conduit à récuser le caractère mentaliste et idéal de cette définition pour retenir « une orientation d'ensemble dominant les actes et les organisant à partir d'une sensibilité de valeur directrice » (Fache, Récopé & Fiard, 2010, p. 72). Elle y instaure la relation actualisant concrètement et pratiquement une orientation privilégiée portant l'individu vers un objet (matériel, événementiel, idéal ou idéal) connu selon sa valeur, ses qualités, et sa pertinence pour la vie personnelle.

Les propriétés de la *sensibilité à* (tel « objet ») peuvent être ainsi résumées :

- elle est la modalité culturelle et sociale individuée/incorporée de la sensibilité.

⁵ Elle est l'individuation du triplet vie-norme-valeur dans chacun des contextes socioculturels.

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

- elle actualise *in situ* ce que l'agent tient pour pertinent en tant que (plus ou moins) bon ou mauvais, et instaure ce qui vaut comme situation pertinente dans un domaine particulier d'activité socioculturelle ;
- elle est l'instance/entité monadique de l'activité qui détermine une micro-identité et un micro-monde culturel correspondant ;
- elle organise et contraint notre mode de pratique au sein de ce domaine : elle ouvre et elle clôt la nature des interactions (ce qu'il y a lieu de faire) et celle des apprentissages possibles. Notre radicalisation énaïve provient précisément du statut structurant que ces quatre propriétés affectent à la *sensibilité* à (Récopé et al., 2014).

2.2. Position méthodologique

2.2.1. Une approche ethnographique : l'éthologie phénoménologique

Notre méthodologie relève d'une éthologie phénoménologique qui s'efforce de relier les aspects phénoménaux pour nous, observateurs extérieurs, et les phénomènes pour l'acteur. Il s'agit d'une perspective descriptive et comparative des actes, initiée par Thinès (1980), s'efforçant de saisir les relations signifiantes de certains vivants avec leur monde. Elle a été retenue parce que c'est la méthode ethnographique la plus compatible avec notre position énaïve (comme en témoigne son appellation phénoménologique) ; de plus car sa perspective permet de discriminer différentes population.

Les matériaux et leur traitement accordent le primat aux diverses régularités que nous repérons progressivement en relation aux actions de formation continue (ayant impliqué environ 200 enseignants d'EPS). En effet, quel que soit le type de système autonome que nous étudions, nous ne pouvons l'aborder qu'à partir de certaines régularités de son comportement, qui sont intéressantes pour nous, observateurs extérieurs, parce que nous avons un accès conjoint au fonctionnement du système et à ses interactions (Varela, 1989). Nos matériaux sont les régularités émergentes, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas été constituées *a priori*, mais se sont progressivement constituées et imposées à nous au cours de notre expérience de formateurs⁶ et d'observateurs impliqués, attentifs au point de vue des formés et aux aspects

⁶ Il ne peut en être autrement vu notre inscription théorique : pour Varela, l'information émerge de régularités et de catégorisations liées à l'histoire de cycles perception actions : il n'y a pas d'*a priori*, pas de syntaxe formelle

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

observables de leurs interactions avec la formation. Nous n'avons retenu que les régularités qui se sont avérées mémorables (c'est-à-dire robustes) et typiques (caractéristiques de certaines populations particulières de formés et permettant de discriminer celles-ci) à l'issue de nos analyses successives. Elles sont détaillées ci-dessous.

2.2.2. Matériaux et traitement

Ce sont les régularités qui ont été repérées sur deux temps :

- lors des interactions en situation de formation. Nous n'opérons *a priori* aucune restriction : il peut s'agir de la nature des interventions des formés en cours d'action, qu'elles soient spontanées ou en réaction à nos propositions (par exemple des questions, des objections, des demandes de précision...), de leur participation suite à nos invitations à produire individuellement ou collectivement des documents, schémas ou réflexions, de leurs attitude, mimiques, regards ; nous sommes attentifs au contenu des propos, au ton employé pour les formuler, à la nature et au moments ou circonstances des échanges (en aparté, en public...)

Ces interactions sont les plus facilement constatables et ont progressivement constitué des indices permettant d'envisager une catégorisation de populations ;

- suite à des retours sur les pratiques post-formation. Ces régularités prennent également des formes diverses, non définies *a priori*. Elles sont repérées grâce à quatre types de retour. Elles peuvent émerger des retours « spontanés » des formés eux-mêmes (qui, par exemple, lors de rencontres informelles, nous reparlent du stage, de ses apports, ou évoquent des points d'approfondissement ; ou qui nous contactent à leur initiative pour des précisions ou pour nous soumettre certaines propositions). Ensuite, grâce aux retours qui nous parviennent hors de toute initiative directe de notre part, liés à notre proximité avec le milieu professionnel local (en provenance des collègues du formé, de ses élèves, voire de son chef d'établissement ; d'autres régularités surgissent du corps d'inspection pédagogique évoquant l'influence perçue de la formation). Puis des retours de suivi de stage que nous sollicitons : les régularités renvoient alors à la réponse effective des formés à notre invitation à nous envoyer des exemples de mise en œuvre, des demandes de précision, ou encore des bilans des

régissant nos façons de catégoriser les éléments du monde. L'information est « in-formati » au sein du couplage sujet-monde (Varela, Thompson et Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit*, 1993).

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

modifications qu'ils ont tentées, etc. Enfin, la présence à des stages s'inscrivant dans la continuité d'actions antérieures constitue la dernière forme de ces régularités.

Les multiples retours sont parfois surprenants et contredisent certaines de nos prédictions issues des régularités repérées en formation, en raison de la discrétion ou de l'impassibilité de certains formés, mais également de la nécessité d'un temps de maturation plus ou moins long. Notre expérience nous enseigne que ces retours constituent des matériaux délicats (y compris en termes éthiques, car ils participent d'un « contrôle » inquisiteur) mais très significatifs de l'impact réel de la formation. Nous ne mentionnerons les régularités liées à ces retours dans les résultats de notre étude que lorsqu'ils s'avèrent discriminants d'une population donnée.

Quoi qu'il en soit, nos matériaux sont d'ordre qualitatif : ce sont des régularités tendanciennes, c'est-à-dire qu'elles ne renvoient pas à un degré de significativité statistique. C'est souvent la combinaison de certaines régularités –des configurations d'interactions régulières– qui a présidé à nos catégorisations de formés. Celles-ci n'ont à nos yeux qu'un caractère d'hypothèse heuristique.

Le traitement des matériaux procède, par comparaison des (configurations de) régularités identifiées, à la distinction de plusieurs populations typiques de formés. Cette distinction est le produit de notre éthologie phénoménologique aboutissant, suite à un processus inductif, à la constitution de populations distinctes. Chaque population a progressivement émergé (après une série de boucles hypothèse – vérification – remaniement) à partir de cas particuliers, puis à partir des regroupements de ces cas dans une population (ou sous-population) en fonction des régularités qui leur étaient communes. C'est donc par l'identification d'interactions régulières typiques d'une population donnée que nous tentons d'inférer la nature de la micro-identité caractérisant tel type de formés, et d'approcher quelques aspects de leur micro-monde correspondant.

Cette étude ethnographique a le statut de bilan : loin d'être une enquête ponctuelle, elle constitue notre « retour d'expérience » d'une vingtaine d'années d'imprégnation en formation continue.

3. Positionnement de notre formation, une des références du positionnement des formés

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Avant d'indiquer nos résultats, il nous paraît indispensable, pour deux raisons au moins, de présenter notre positionnement commun à l'égard de la formation : d'abord car il est l'effet de notre *sensibilité* à qui détermine notre micro-identité de formateurs ; ensuite, car le positionnement des formés s'opère dans l'interaction avec notre propre positionnement. Celui-ci est esquissé ci-dessous (pour plus de précisions, voir Récopé & Boda, 2008).

3.1. Notre sensibilité à en tant que formateurs

Nous avons jusqu'à présent exposé notre sensibilité en tant que chercheurs, il reste à préciser nos autres micro-identités se rapportant à la formation.

3.1.1. En tant qu'humains

Notre *sensibilité au vivant* renvoie à notre position théorique et méthodologique (voir sous 2.1 et 2.2) indissociable d'une ontologie, c'est-à-dire d'une manière englobante de poser l'être et son rapport au monde. L'être vivant est un être sensible, évolutif, un complexe de micro-identités assignant chacune sa perspective et son activité. Au moment considéré de son histoire, c'est d'abord un être agissant, qui a une raison d'agir lorsqu'une de ses micro-identités au moins rencontre une situation problématique qui la menace : l'action vise à transformer cette situation pour préserver cette identité. C'est indissociablement un être connaissant : la connaissance est un moyen fonctionnel périssable, n'ayant aucune valeur en soi, mais que si elle sert à agir efficacement. Et c'est, sous conditions, un être apprenant : il a une raison d'apprendre lorsque ses pouvoirs d'actions actuels ne suffisent plus, il se mobilise alors pour se transformer en les transformant pour mieux agir ; dans tous les autres cas, il préserve son organisation par conservatisme assimilateur.

3.1.2. En tant que formateurs « se formant »

Nous avons une *sensibilité* à la réduction de l'insatisfaction relative aux difficultés vécues lors de notre parcours personnel. Nos échecs et nos errances (en tant qu'enseignant/entraîneur) ont balisé une histoire mémorable d'interrogations nous portant vers un idéal : que plus de pratiquants apprennent mieux et plus vite, notamment ceux qui désespèrent de ne pas progresser. Nous considérons qu'un élève qui n'apprend pas est une

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

personne menacée d'impuissance apprise et que l'enseignant est professionnellement concerné par une éventuelle « non assistance à personne en danger ».

3.1.3. En tant que formateurs engagés dans la formation continue

Nous avons une *sensibilité* à la proximité entre des « se formant », seule en mesure de réduire la distance entre les « formés » et « formateurs ». Il s'agit de « désacraliser » le statut de formateur pour consolider celui, commun, de « se formant », en indiquant d'emblée les difficultés auxquelles nous avons été et sommes encore en prise.

Nous avons une *sensibilité* à l'empathie à l'égard des « formés », qui nous fait nous efforcer à tout moment d'approcher leur point de vue (c'est-à-dire leur perspective et leur activité), de l'admettre et de le respecter.

3.2. Notre *sensibilité* à en tant que passionnés d'enseignement de l'EPS

Elle nous pousse à concevoir un enseignement plus efficace pour tous les élèves reposant sur une mobilisation des ressources actuelles des élèves dans la pratique de chaque Activé Physique, Sportive et Artistique (APSA) avant de prétendre accroître celles-ci. Cela passe notamment par deux impératifs :

- susciter le plus rapidement possible l'incorporation d'une *sensibilité* à l'enjeu de pratique correspondant au fond culturel de l'APSA considérée (l'enjeu le plus global et le plus significatif de la culture spécifique, exprimé en termes d'effet le plus global/essentiel à produire pour être efficace pour réussir et/ou gagner) qui correspond à nos yeux à la norme ou à la valeur fondatrice de la pratique en tant que construit socioculturel spécifique. C'est notre interprétation des programmes d'EPS stipulant de confronter l'élève « aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA »⁷ ;
- repérer et redouter les principaux contresens et obstacles didactiques qui nuisent généralement aux progrès des élèves et en conduisent certains dans des impasses.

3.2.1. Propositions essentielles en tant que formateur en escalade

⁷ Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

- Valoriser le sens structurant de l'escalade pour que tous les élèves soient sensibles à son enjeu de pratique :

Vivre et ressentir l'enjeu que représente l'atteinte de « sommets » nouveaux ou difficiles (se confronter à des voies valorisantes car révélant –et relevant d'– un véritable défi pour soi) ;

Tout mettre en œuvre pour relever le défi auquel on accepte de se confronter : s'efforcer de prévenir, éviter, réduire les crises qui doivent se présenter (affectives, informationnelles, énergétiques, d'équilibration, etc.) ;

Tout faire pour éviter la chute (sanction acceptée en cas d'échec), sans laquelle la réussite aurait moins de saveur et de valeur : la présence du risque de chute rajoute au défi et suscite une émotion mobilisatrice ;

Incorporer le cadre éthique garantissant la validité de ses exploits par la reconnaissance de ses pairs et des experts (faire partie de la communauté des grimpeurs) ;

Construire le rôle de l'assureur de la cordée comme indissociable de la réussite du grimpeur (assurer/rassurer/partager) : permettre l'engagement en toute sécurité.

- Agencer un contexte de pratique approprié :

Des voies qui semblent abordables mais qui se révèlent pour certaines résistantes et donc désirables ;

Des voies dont les prises, combinées les unes avec les autres, rendent les sommets accessibles à une majorité d'élèves ;

Des prises plutôt grosses et de saisies confortables présentant des orientations variées, mais ne nécessitant pas une musculature ou une morphologie spécifique.

Des cordées affinitaires associant chacun de ses membres dans les réussites et les échecs (les assureurs y trouvent un statut et des fonctions essentiels) ;

Des consignes de sécurité claires, adaptées aux caractéristiques du public et à la forme de pratique proposée, dont le respect est facilement contrôlable par l'enseignant ;

Et bien entendu, du matériel adapté et conforme.

- Favoriser l'inscription de l'activité des élèves dans une confrontation acceptée à des défis révélant une capacité à se mettre en difficulté *sans jamais* se mettre en danger ni mettre son partenaire en danger.
- Redouter en escalade des « contresens » et « obstacles didactiques » qui valorisent (souvent inconsciemment) :

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.

In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

- les aspects sécuritaires en tant que condition préalable à toute pratique motrice (comme contenu premier et essentiel). Cette centration quasi-exclusive va à l'encontre du sens de l'activité qui vise la recherche d'un véritable engagement (oser s'aventurer) : en résulte souvent une transmission de la peur de la chute qui valorise l'image d'un sport dangereux ;
- la seule référence à la cotation qui pose rarement la question de savoir quelles solutions motrices appellent effectivement les contraintes du milieu et les configurations de prises notamment au regard des ressources des élèves : en résulte une forme d'ignorance par l'enseignant de ce dont l'élève a besoin ou ce qu'il apprend, rendant difficile les possibilités de régulation de ses interventions pédagogiques. Dès lors celles-ci se résument souvent à des injonctions liées au guidage des déplacements (« mets ton pied là », « va chercher la prise avec ta main gauche », etc.) considérant qu'il suffit de dire à l'élève ce qu'il faut faire pour qu'il le fasse, sans connaissance des causes réelles de ses difficultés ;
- une entrée par les tâches souvent liée à l'utilisation de contraintes parfois très artificielles (ex : mains et/ou pieds attachés etc.) : en résulte une mise en activité souvent décontextualisée des problèmes concrets posés par la réalité des crises (affectives informationnelles, énergétiques etc.) vécues par le grimpeur ;
- des conditions de pratique qui permettent difficilement un travail de l'équilibre et un véritable engagement des élèves, et qui survalorisent la performance individuelle au détriment de son aspect collectif et solidaire que devrait incarner la cordée (notamment au niveau de la sécurité par l'intérêt et la vigilance que porte l'assureur à son grimpeur).

3.2.2. Propositions essentielles en tant que formateur en volley-ball

- Valoriser le sens structurant du volley-ball pour que tous les élèves soient sensibles à son enjeu de pratique :

Vivre et ressentir l'opposition à l'adversaire en référence à l'enjeu de rupture de l'échange (éviter et aider à éviter la rupture au détriment de son équipe ; aider à assurer et assurer la rupture au bénéfice de son équipe) ;

S'efforcer de créer des crises spatio-temporelles chez l'adversaire et de les éviter ou de les réduire pour soi et ses partenaires : réduire systématiquement pour l'adversaire les conditions de la visée et de la précision et favoriser systématiquement celles-ci pour soi et pour ses partenaires ;

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Tout mettre en œuvre pour être avant le ballon là où il n'est pas encore (aller au ballon car le ballon vient rarement à soi).

➤ Agencer un contexte de pratique approprié

Un ajustement des effectifs, des tailles de terrain, de la hauteur du filet, du poids du ballon, des services aux possibilités actuelles des pratiquants, pour éviter des crises spatio-temporelles non compensables ;

Des formes jouées correspondant systématiquement à un bon compromis respectant à la fois le fond du volley-ball et les possibilités actuelles des pratiquants : construction progressive du jeu et du règlement à partir de l'évolution des possibilités d'attaque et de défense ;

Des situations de défi où l'on se mobilise systématiquement en référence à l'enjeu de rupture de l'échange ;

Des situations d'opposition à des adversaires de valeur équivalente, présentant une réelle menace de perdre l'échange, où il faut s'employer pour conquérir chaque échange.

➤ Redouter des « contresens » et « obstacles didactiques » en volley-ball qui valorisent (souvent inconsciemment) :

- les formes gestuelles canoniques lors du contact avec le ballon et des interventions des élèves dans des positions statiques, artificiellement favorables : elles suscitent en réalité un statisme et valorisent l'image d'un sport de circulation du ballon, d'un jeu de mains, de passes ou de renvoi ;

- l'organisation des rôles au sein de l'équipe et la répartition de zones du terrain ; une intelligence tactique abstraite et générale ; la prescription de déplacements formels des joueurs et/ou du ballon : elles se détachent des problèmes concrets et des crises provoquées par l'opposition ;

- une entrée essentiellement par la « tâche » ou par les formes réglementaires achevées, au détriment d'entrées par la constitution d'un climat centré sur l'enjeu de l'opposition et par une empathie s'efforçant de comprendre l'activité « réelle » des pratiquants avant de prétendre la transformer.

3.3. Conséquences de notre positionnement

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Ces précisions sur notre positionnement à l'égard de la formation continue attestent un caractère contextualisé et situé. Il s'accompagne d'une nécessaire relativisation de la portée et de la généralisation des résultats qui seront désormais présentés : l'activité des formés survient dans l'interaction, selon leur positionnement micro-identitaire, avec ces positions ; et l'impact de nos formations en est forcément affecté. Nous reviendrons sur cet aspect lors de la discussion.

4. Résultats

Dégageant par induction des régularités typiques essentielles, robustes, nos résultats tendent à identifier plusieurs populations de formés, leur positionnement, ainsi que leurs attentes à l'égard de la formation : autant d'aspects qui influencent l'impact que la formation peut avoir sur leur pratique.

Suite à comparaison et regroupement des (configurations de) régularités identifiées, nos résultats distinguent quatre grandes populations typiques de formés, soit quatre rapports à la formation et aux formateurs. Les deux dernières sont elles-mêmes composées de sous-populations identifiables.

4.1. Population A, dont l'insatisfaction est le levier d'un bouleversement

Lors de la formation, il y a évolution d'une *sensibilité* à un enseignement actuellement insatisfaisant vers une *sensibilité* à une promesse de voie féconde.

L'identité personnelle ainsi que la micro-identité d'enseignant de ces collègues vivent mal une situation insatisfaisante dont ils se sentent en partie responsable. La venue en formation s'opère avec un espoir réel mais discret : la personne est disponible pour un changement, une modification de sa manière d'enseigner, avant la formation.

Régularités : à un moment donné, le formé « accroche » ; le regard se fait très intense, très attentif, la personne semble concentrée ; elle décroche parfois du regard et semble entrer en évocation de certains souvenirs et impressions ressenties lors d'épisodes professionnels marquants qui font écho aux propositions faites en formation, dans lesquelles « elle se retrouve » ; elle se sent séduite par ce qui se révèle à elle, mais continue de se questionner et

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

semble avoir besoin de temps pour faire face à cette « bascule », s'approprier et remettre les choses en place, mais aussi car elle semble avoir peur d'être déçue. Elle s'exprime discrètement, en aparté, souvent à la fin de la formation, par des remerciements sobres mais sincères, des propos du genre : « c'est nouveau pour moi », « ça m'a bouleversé », « ça change tout », « ça me parle ». Elle indique qu'elle aurait beaucoup de questions à poser, mais ne les décline généralement pas. Le formé montre tôt ou tard, après la formation, sous des formes diverses, qu'il a tenté de concrétiser la voie prometteuse qu'il a découverte.

Il y a avènement d'une nouvelle *sensibilité* à, apparition d'une micro-identité naissante, et révélation d'un nouveau mode/monde d'enseignement induisant un large espace de changements prometteurs. La personne a l'intuition qu'il y a beaucoup à apprendre, qu'une impulsion s'est produite. Il y a véritablement trans-formation identitaire en cours de formation, comme une rupture temporelle induisant une renaissance professionnelle et un enrichissement personnel.

4.2. Population B, dont l'adhésion est source d'approfondissement

Avant la formation, il y a une *sensibilité aux* progrès rapides et à l'enrichissement personnel de tous les élèves. Ces personnes connaissent déjà les orientations des formateurs, y adhèrent largement, et viennent en visant une satisfaction accrue de leur micro-identité personnelle et professionnelle.

Régularités : les personnes sont attentives et concentrées dès le début ; elles interviennent publiquement pour débattre des propositions avec exigence et sans complaisance ; elles nuancent ou formulent des objections à l'égard de certaines d'entre elles, arguments empiriques à l'appui (en donnant des exemples y compris dans d'autres APSA). Ces collègues posent des questions difficiles voire embarrassantes pour les formateurs ; les interventions portent sur la démarche globale, mais également sur des points de détail ou en relation avec la démarche. Les aspects de cohérence, de pertinence et d'efficacité des propositions sont passés en revue, l'accent étant mis sur la concrétisation avec leurs élèves au regard de leurs conditions d'enseignement : ils n'hésitent pas à montrer des documents déjà rédigés par eux, ils ont souvent un rôle dynamisant dans les productions sollicitées en cours de formation, et

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

répondent généralement aux invitations de suivi du stage et sont régulièrement assidus à de nombreuses actions de formation continue.

Ces collègues ont des convictions et un positionnement largement partagés avec ceux des formateurs. Leur positionnement par rapport à la formation est cependant paradoxal, car ils ont à son égard à la fois une exigence et des attentes farouches (vigilants, ils ne s'en laissent pas compter) par rapport aux pairs particuliers que sont les formateurs et ont conscience d'appartenir à une communauté travaillant collectivement dans une bonne direction (le risque de co-contamination, de constitution d'un cercle, voire d'une école dogmatique, ainsi que le risque d'un sentiment de former une élite, sont présents).

Le temps officiel de formation continue est prégnant, mais c'est un moment s'inscrivant dans un processus durable, évolutif, de plus long terme : ces personnes sont actrices de leur auto-socio-formation permanente (parfois débordante, y compris dans leur vie personnelle). Ce sont de véritables « chercheurs » qui créent et suggèrent des affinements jamais perçus comme des détails, mais comme des aboutissements provisoires (portant sur la notation des élèves, sur l'évaluation des compétences, sur l'investissement des élèves, etc.) jamais suffisants. Le professionnel et la personne visent une démarche d'enseignement trans-APSA et des conquêtes progressives (de meilleurs « trucs » non isolés de la démarche d'ensemble) afin d'arriver à une situation moins insatisfaisante, de mieux comprendre l'activité des élèves.

4.3. Population C, ayant une préoccupation source d'extraction sélective

Avant la formation, il y a une préoccupation majeure qui exprime une sensibilité préexistante orientant les attentes à l'égard de la formation. Les membres de cette population ne ressentent pas d'atteinte réelle de leur micro-identité professionnelle dans le cadre de leur enseignement. La formation continue est pour eux un temps circonscrit, étiqueté « formation », de type épisode de recyclage. Ils semblent venir pour recevoir des « informations » transmises par le formateur.

Le repérage de régularités différentes nous conduit à identifier trois sous-populations dont les préoccupations et les attentes sont distinctes.

4.3.1. *Sensibilité* à sa reconnaissance et à son approbation par le formateur

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Régularités : ces collègues sont sélectivement attentifs aux aspects qui leur permettent de valider leur pratique actuelle. Ils n'interagissent avec le formateur en aparté qu'à propos d'aspects ponctuels ou de traits de surface (telle situation, tel constat) par lesquels ils croient reconnaître ce qu'ils font, et ne semblent pas concernés par le fond de la démarche proposée. Ils ne retiennent que les propos qui confortent leur enseignement, en affirmant « ça, je le fais » sur un ton convivial. Il n'y a jamais d'évocation de questions difficiles, complexes, ni d'objections. Ils ne viennent pas pour modifier leur pratique, et ne répondent pas aux sollicitations de suivi post-stage. L'important, c'est la relation humaine : ils viennent pour établir des échanges complaisants avec le formateur, entre personnes de bonne compagnie : ils semblent s'assurer de la reconnaissance du formateur et de son approbation, comme si leur personne en avait régulièrement besoin avant de retourner à l'enseignement. Les bénéfices éventuels qu'ils retirent de la formation viennent par surcroît, de manière périphérique, à la marge, car ils ne sont d'abord pas là pour se transformer. Ce sont parfois des collègues responsables de formation continue dans d'autres APSA, leur statut de formateur les poussant à rechercher l'affiliation avec le formateur (vu leur statut commun) sans pour autant adhérer au fondement des propositions de ce dernier.

4.3.2. Sensibilité aux contenus spécifiques liés aux APSA (moins fréquente en escalade qu'en volley, car les attentes des collègues sont plutôt liées à la sécurité et à l'entrée dans l'activité)

Régularités : ces collègues sont intéressés par les informations qui ont directement rapport avec l'APSA concernée par la formation. Ils viennent se faire former par un spécialiste reconnu (par l'institution et par la communauté des professeurs d'EPS, mais mieux encore s'il l'est aussi par le milieu associatif fédéral) de cette APSA et posent des questions sur les contenus et les comportements moteurs de leurs élèves. Leurs interventions se réfèrent au terrain, aux réactions de leurs élèves, et déplorent souvent des échecs d'apprentissage. Mais à travers leurs propos et questions, c'est la technique à acquérir, conçue comme « bonne solution repérable » mise en œuvre par ceux qui réussissent, qui est la référence la plus importante ; il n'y a pas d'échange à propos de l'activité des élèves pas plus qu'à propos des raisons des difficultés que rencontrent les plus faibles, donc pas de considération d'une technique problématisée et fonctionnelle. Signalons que ceci survient moins fréquemment en escalade qu'en volley, car les attentes et préoccupations des collègues sont davantage liées à

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

la sécurité et à l'entrée dans l'activité. Mais en règle générale, ils viennent chercher des vérités que doit forcément avoir le formateur (sinon il est soupçonné d'incompétence), bien que celui-ci les mette en garde à ce sujet. Ces collègues ont une identité et une cohérence forte et durable marquée par une certaine conception de la motricité, de l'apprentissage, et de l'EPS. Ils affirment leurs convictions sur l'importance du travail de répétition, sur les bons gestes, sur le goût de l'effort et aussi leur passion pour le sport. Ils accumulent tous les documents mis à disposition par le formateur, et vont jusqu'à en demander d'autres.

Lorsqu'on les rencontre après le stage, ils indiquent souvent à regret que les solutions qu'ils ont glanées ne fonctionnent pas : ils se sont rendus compte que « ça ne marche pas si bien que ça », et « pas avec tous les élèves, seulement avec les bons ». Mais ils ne cherchent pas davantage à modifier leur enseignement ni leur conception, ils restent en quête de meilleures solutions, de précisions supplémentaires sur les gestes, et des vrais bons exercices à appliquer à cette fin.

4.3.3. Sensibilité à la transmission de « ficelles » commodes

Régularités : ces collègues sont marqués par quelques aspects ponctuels de la démarche proposée qui les séduisent immédiatement parce qu'ils leur semblent facilement utilisables et intégrables dans leur enseignement actuel. Leurs interventions, tant publiques que privées lors du stage, portent exclusivement sur ces aspects « magiques » en soi (un dispositif de travail, une grille d'évaluation prête à l'emploi, une tâche particulière) à propos desquels ils demandent des précisions sur le « comment faire ». C'est le règne du copier-coller : ils vont les « essayer », mais sans les ancrer dans une démarche globale, une construction progressive avec leurs élèves. Isolées, brutalement appliquées, ces « ficelles » prometteuses s'avèrent inefficaces : ces collègues ne perçoivent pas l'incompatibilité de cette irruption étrangère à leur enseignement habituel, ni des difficultés de cohérence que cela introduit. Ils peuvent poursuivre un certain temps l'usage de ces aspects plaqués, et ont alors le sentiment d'avoir bénéficié du stage (« maintenant, je fais du X » [X est le nom du formateur]). Mais le temps qui passe conduit à les abandonner progressivement la plupart du temps.

La formation est un temps de récupération de solutions prêtes à l'emploi, à appliquer : on vient se faire former. Ils ne sont pas engagés dans les réflexions ou productions sollicitées en

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

cours de formation, ni pour se questionner, ni pour chercher des solutions, mais pour qu'on leur donne des solutions commodes, « pratiques », non coûteuses. Ils ne répondent pas aux sollicitations post-stage.

4.4. Population D, marquée par une focalisation source de résistance

Avant la formation, il y a une focalisation opérant comme point de blocage rendant d'emblée peu disponible à l'égard de la formation. Les membres de cette population manifestent une identité personnelle et professionnelle peu compatible avec l'action de formation, pour des raisons diverses, mais toujours liées à un passé qui les fait résister et conforte leur position. Ils ne viennent pas d'abord pour se former, mais pour manifester un problème existentiel.

Régularités : dans tous les cas, leurs interventions publiques, plus ou moins véhémentes, souvent dès le début de la formation, consistent en des objections, des contestations proférées à partir de leur cohérence propre. Ces collègues font preuve d'inertie, ils sont réticents à entrer dans le cadre des tâches et des productions collectives/individuelles (ils ne peuvent accepter d'emblée le jeu ni les propositions de la formation). Il n'est pas rare qu'après avoir été ostensiblement ponctuels pour le début de l'action, et après s'être exprimés, ils arrivent en retard voire ne reviennent pas lors de la (des) demi-journée(s) suivante(s). Leur présence en formation est parfois due à un cadre institutionnel (« action à public désigné »), c'est une tribune pour proclamer leur identité personnelle et/ou professionnelle menacée.

Ces collègues présentent une forte cohérence et la conscience claire de vivre une difficulté inconfortable, source de conflit difficilement supportable. Cette focalisation est tellement envahissante qu'elle les rend peu disponibles pour la formation professionnelle. Ils ne sont pas disponibles pour le changement professionnel, ils ne cherchent pas d'abord à se transformer : ils ne se mettent pas en cause en tant que professionnels, ne s'attribuent pas de responsabilité dans leur situation douloureusement vécue. Ils renvoient celle-ci à une cause « externe », dont la nature nous conduit à identifier cinq sous-populations.

4.4.1. Sensibilité à un passé idéalisé

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité. In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Régularités : elles renvoient à l'expression d'une nostalgie, d'un vif regret lié à la détérioration du contexte d'exercice professionnel. Ces collègues comparent des contextes en fonction de leur ancienneté dans le métier ; « c'était mieux avant », « c'est plus dur maintenant » (en référence aux populations d'élèves et éventuellement de parents), voire « c'est plus le même métier ». Ils font preuve d'une convivialité particulière à l'égard de leurs « contemporains », avec qui ils évoquent des bons souvenirs et des moments partagés. Pour eux, la cause des difficultés d'enseignement rencontrées réside dans un changement d'époque, induisant une dégradation quasi irréversible : s'ils sont en péril, ils ne s'en attribuent pas la responsabilité mais accusent l'évolution des élèves, des effectifs, de la culture, de la formation initiale. Le rejet des propositions faites en formation est renvoyé à une détérioration des conditions d'exercice qui rend difficile une transformation permettant d'y faire face : « avant, on pouvait faire ça, maintenant on ne peut plus ». Il y a renoncement sans sentiment de culpabilité, en raison d'un rapport coûts/bénéfices trop défavorable. S'ils restent fixés sur un passé révolu, regretté, ils viennent en formation pour souligner qu'ils restent attachés au métier.

4.4.2. Sensibilité à son expertise dans l'APSA

Régularités : elles attestent, sous des formes diverses, d'une centration sur les statuts respectifs du formateur et de soi en tant que formé. Les interventions, souvent en début de formation, ont un caractère plus ou moins critique et évaluatif, elles visent à rappeler qu'on est soi-même spécialiste de l'APSA, et qu'on pourrait être (d'ailleurs on a parfois été) le formateur. Elles portent sur l'APSA concernée, et comportent des signes de sa connaissance affinée. Elles peuvent aller jusqu'à remettre en question les propositions de contenu du formateur, parfois jusqu'à la formulation de contre-propositions et donc plus ou moins directement sa compétence. C'est en quelque sorte le choix de tel formateur qui est remis en cause. Lorsqu'il y a véritablement divergence de conception ou d'approche, ces collègues n'envisagent pas de changement possible de leur enseignement, sous peine d'atteinte à sa personne, de reniement de son passé, de sa manière actuelle d'être et d'enseigner.

L'implication présente et/ou passée de ces collègues dans le milieu fédéral ou associatif leur confère une légitimité qu'ils revendiquent publiquement. La formation est une vitrine publique permettant de préserver leurs identités personnelle et professionnelle, leur statut de

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

concurrent à l'égard des identités correspondantes du formateur. Il s'agit de conserver une image positive au sein de la communauté des enseignants d'EPS.

4.4.3. Sensibilité à des conceptions jugées incompatibles avec celles du formateur

Régularités : une option au moins, portant sur des aspects de fond (la conception de l'éducation, de l'école, de l'EPS, de la motricité, de l'apprentissage, de la connaissance, etc.) sous-jacents aux propositions du formateur, provoque une mise à distance ou un rejet. Les interventions sont discrètes (de type « oui, mais... ») ou manifestent publiquement un désaccord sur les orientations de fond (« j'entends, mais je ne partage pas », « je suis pas d'accord avec ça », « ça peut pas marcher comme ça »). Ces collègues expriment une conviction affichée, font valoir un point de vue cohérent reposant généralement sur des arguments et des exemples tirés de leur expérience. À partir des propositions du formateur, ils engagent un débat critique exigeant une justification de la pertinence de ses options, par comparaison –et en référence à– leurs propres options. Les membres de cette sous-population viennent se former, mais découvrent en cours de formation un aspect rédhibitoire qui les bloque et sur lequel ils se cristallisent, ce qui affecte largement leur disponibilité à l'ensemble des propositions du formateur et donc l'impact de la formation. Les discours post-formation attestent que cet aspect les a marqués : plus ou moins déstabilisés par les échanges et débats, ils conservent généralement leur position et ne transforment pas leur pratique d'enseignement.

4.4.4. Sensibilité à sa situation professionnelle jugée déplorable

Régularité : il y a saisie de la moindre opportunité (par exemple, la nécessité d'un travail d'équipe, d'une continuité et progressivité de l'enseignement d'un niveau de classe au suivant) pour évoquer la difficulté de sa situation actuelle : « comment peut-on s'investir vraiment dans une équipe quand on ne sait pas où l'on sera l'an prochain ». Ces collègues, souvent sans affectation fixe, se livrent à des interventions décalées par rapport à l'objet réel du stage car leur malaise est dévorant. Ils manifestent leur souffrance personnelle et la maltraitance professionnelle et institutionnelle dont ils sont victimes, exposent leur sentiment d'injustice et en appellent à la compassion des participants, formateur compris. Ce dernier n'est pas contesté en lui-même, mais en tant que porte-parole du « meilleur des mondes » d'enseignement. Plus ou moins apaisés, ils sont généralement disponibles pour un « retour en

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

formation » dès lors que leur situation déplorable a été admise, voire explicitement dénoncée par les personnes présentes. La venue en formation est d'abord pour ces collègues l'occasion d'informer l'ensemble des participants sur un sort professionnel peu enviable, difficilement vécu. Accaparés par leur malaise, ils ne s'engagent pas dans une transformation réelle de leur pratique tant qu'ils n'ont pas connu de modification significative de leur sort.

4.4.5. Sensibilité à des orientations institutionnelles condamnables

Régularités : ces collègues interviennent souvent auprès du formateur quelques minutes avant l'ouverture « officielle » de l'action pour lui signifier leur opposition. Dans tous les cas, leurs interventions publiques, véhémentes (dénonciation de la dérive programmatique, de la confiscation de la formation continue ; valorisation d'arguments corporatistes, etc.), souvent dès le début de la formation, contestent la formation et le formateur, soupçonnés d'être les agents d'une institution « conformatrice » (pour des questions d'orientations politiques et/ou syndicales et/ou sociales). Il y a remise en cause, non de la personne ni des compétences du formateur, mais de son statut de représentant-complice d'une institution critiquable. Quelles que soient les raisons de la présence, d'ailleurs assidue, aux actions de formation (qu'elles soient à public volontaire ou désigné), le mobile premier est de manifester l'existence d'un contre-pouvoir. L'identité de formé est, au moins dans un premier temps, recouverte par celle de combattant-militant d'une cause. Largement investis dans le métier, ces collègues participent très sélectivement aux mises en travail proposées, souvent de façon très active et constructive, pour les aspects de la formation qu'ils estiment compatibles avec leur idéologie. Il y a donc oscillation tout à fait compréhensible entre des moments de consensus et de divergence. Il va de soi que le positionnement global à l'égard de la formation institutionnelle est critique et qu'il limite les transformations possibles, sous peine de reniement de sa personne et de son idéal.

4.5. Une catégorisation simplificatrice

Malgré l'effort de rigueur, cette catégorisation rend mal compte de la complexité (la multiplicité des micro-identités à l'œuvre) et des évolutions en cours (pendant ou après la formation). On observe ainsi des collègues membres de deux populations, des « bascules » en

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

cours de formation aussi. Par exemple, un formé présumé *sensible* à une promesse de voie féconde peut au final s'avérer *sensible* à sa reconnaissance/son approbation par le formateur ; un autre, *sensible* à des orientations institutionnelles condamnables peut également s'avérer *sensible* aux progrès rapides et à l'enrichissement personnel de tous les élèves ; de même, on peut être à la fois *sensible* à des conceptions jugées incompatibles avec celles décelées chez le formateur et *sensible* à son expertise dans l'APSA.

5. Interprétation et discussion

Les différentes populations et sous-populations repérées, sans doute non exhaustives, plus mouvantes que cette photographie ne le laisse penser, semblent disposer chacune d'une cohérence propre. Celle-ci est susceptible d'évoluer au gré de l'histoire personnelle, ce qui est d'ailleurs la caractéristique du vivant soulignée par l'approche éactive (le processus de dérive naturelle) et la pensée canguilhemienne (la normativité). Une étude plus longitudinale semble nécessaire pour en rendre compte. La présente étude suggère que chaque mode de cohérence interne trouve à son fondement une *sensibilité à*, en tant que sens structurant, c'est-à-dire valeur directrice orientant le positionnement et l'activité des enseignants à l'égard de la formation continue.

Nos résultats étendent aux enseignants les conclusions issues de travaux sur le statut de la *sensibilité à* dans l'activité et l'expérience des pratiquants de volley-ball et son influence sur les acquisitions qu'ils sont en mesure d'opérer (Récopé et al., 2013). Ils identifient chez les enseignants une diversité de valeurs, d'enjeux de pratique des APSA (Barbier & Récopé, 2008), de relations entre identités professionnelle et personnelle, de positionnements à l'égard de la formation, influençant l'impact qu'elle peut avoir sur leur pratique.

S'ils confirment l'existence de mondes propres, évoqués à partir d'une perspective éactive, chez les enseignants (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008) et les enseignants débutants du secondaire (Ria, 2012), ils suggèrent que la configuration et l'émergence de ces mondes relèvent d'un processus identitaire gouverné par une *sensibilité à*. Cette hypothèse mérite d'être éprouvée par des études plus fines. **La perspective de Clerx (voir dans ce volume)** nous semble extrêmement prometteuse à cet égard.

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Ces résultats gagnent à être interprétés à la lumière de deux propositions associées de Maturana et Varela (1994). La première stipule que « l'éventail des comportements possibles d'un organisme est déterminé par sa structure. Cette structure spécifie son domaine d'interaction » (p. 164). La seconde distingue l'ontogenèse, « l'histoire individuelle des changements structuraux » et l'*apprentissage*, « l'expression d'un couplage structural qui veille à maintenir la compatibilité des interactions de l'organisme opérant et de son environnement » (p. 165). Nous en concluons que les transformations ontogénétiques sont développementales, elles désignent un épisode changement structural et des actions correspondantes (en termes de théorie des systèmes dynamiques, il y a un changement du paysage des attracteurs du système); en revanche, les transformations de type « apprentissage » désignent les acquisitions qui, au sein d'un couplage structural inchangé, permettent d'accroître l'efficacité et la compatibilité des interactions (en termes de systèmes dynamique, il n'y a pas de changement des attracteurs). Ces précisions nous permettent de distinguer théoriquement, désormais, les notions de « développement » et d'« apprentissage ». Adossés au fait qu'« à mesure que les actions changent, la perception du monde fait de même. » (Varela et al., 1993, p. 223), nous suggérons, après examen de nos résultats, le prolongement théorique suivant : la *sensibilité à*, en vertu de son statut structurant, contraint au moment considéré les interactions, les expériences et les transformations possibles des enseignants, selon quatre temporalités liées aux processus de formation personnelle :

- celle du *développement* (que nous avons identifié chez les membres « avérés » de la population A qui vivent une évolution d'une *sensibilité à* un enseignement actuellement insatisfaisant vers l'émergence d'une *sensibilité à* une promesse de voie féconde) : cette transformation est de type révolution identitaire, en vertu de l'évolution de la *sensibilité à* ; il y a avènement d'une nouvelle micro-identité ouvrant l'accès à de nouvelles interactions et à de nouveaux apprentissages, qui restent à produire et à concrétiser ;
- celle de l'*apprentissage* (que nous identifions chez les membres de la population B qui conforte l'efficacité et la compatibilité des moyens de satisfaire leur actuelle *sensibilité aux* progrès rapides et à l'enrichissement personnel de tous les élèves) : les transformations ont le statut de moyens permettant un agir plus efficace sans modification de la *sensibilité à* caractérisant la micro-identité actuelle ;

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.

In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

- celle des *acquisitions précaires* (que nous avons repérées dans les sous-populations C, dont les sensibilités actuelles restent inchangées et étrangères à la sensibilité qui structure nos propositions) : il s'agit de transformations de surface qui portent sur des aspects ponctuels, artificiellement isolés, extirpés d'une démarche étrangère à la *sensibilité* à caractérisant la micro-identité actuelle ;

- celle de la *résistance* (que nous avons identifiée dans les sous-populations D, dont les sensibilités actuelles s'avèrent peu compatibles avec la sensibilité qui structure nos propositions ou avec la situation institutionnelle de formation) : il y a indisponibilité aux transformations en vertu d'un fonctionnement assimilateur qui fait prévaloir la conservation d'une organisation préexistante.

La considération de ces quatre temporalités, de la nature et de l'ampleur des transformations qui se produisent (ou pas) en formation continue amène à penser que celles-ci ne dépendent pas seulement du contenu de la formation, de ses modalités. Elles dépendent aussi (surtout ?) des conditions (d'insatisfaction, d'adhésion, de préoccupation ou de focalisation) par lesquelles les formés entrent en relation avec la formation et avec les propositions du formateur. Nous faisons donc l'hypothèse que la *sensibilité* à des formés peut être l'expression d'une *sensibilité* à préexistant à la formation (chez les populations B et D), mais aussi l'hypothèse que la *sensibilité* à des formés se forme (se façonne) dans et par leur relation à la *sensibilité* à sous-jacente aux propositions des formateurs (chez les populations A et C).

La transformation des pratiques des formés, et donc l'impact avéré de la formation, renverraient *au fond* à des questions d'identité personnelle et de sensibilité professionnelle.

Favoriser les transformations, ce serait ainsi selon nous, *a minima*⁸ :

- susciter un développement chez les membres de la population A et les accompagner durablement par un suivi et des actions postérieures (avec alternances récurrentes formation - retour sur le terrain), afin que l'enseignant entre effectivement dans la population B (apprentissage) ;

- être attentif aux sollicitations et préoccupations permanentes des membres de la population B (mise en place d'un réseau, etc.) ;

⁸ Selon notre idéal, favoriser les transformations *a maxima*, ce serait susciter l'entrée de tous les formés dans la population B. Mais notons qu'avant d'être membre de celle-ci, on passe nécessairement, à un moment de sa vie, par la population A et on migre vers B lorsque le développement (la révolution) est accompli(e).

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

- attirer l'attention des membres de la population C sur le fait de s'assurer que leurs emprunts sélectifs et ponctuels trouvent un véritable ancrage dans leur pratique ;
- comprendre et respecter la cohérence des membres de la population D, sachant que le conflit ne peut qu'amplifier leur résistance.

Quoi qu'il en soit, il semble au vu de nos analyses terminales qu'œuvrer au développement professionnel pour que les élèves apprennent mieux, c'est dans l'idéal viser un développement identitaire, chose qui ne se décrète pas, et qui n'est envisageable qu'à la condition que la révolution ne porte pas atteinte à l'identité personnelle.

6. Conclusion

Nous en sommes venus à croire que la *sensibilité* à est précisément à l'origine de la résistance avérée et des difficultés à se détacher des opinions personnelles (trajectoire et histoire culturelle-sociale) et du sens commun (**voir Carlier, ce volume**). Et que, s'il y a bien quelque chose qui ne peut-être prescrit de l'extérieur, c'est bien la sensibilité. Pourtant, sensibiliser, c'est aussi un processus fondamental d'influence sociale, c'est susciter l'adhésion d'un autrui à des valeurs. Nous sommes convaincus que, quoi qu'il en dise, un formateur est un manipulateur. L'essentiel est peut-être qu'il l'admette et le redoute à la fois : c'est pourquoi nous considérons qu'il doit assumer son statut de manipulateur lucide et responsable. Former, c'est normer, c'est con-former, mais cela suppose des acteurs se formant (se trans-formant en cours de formation, se dé-formant suite à des échecs mémorables, se co-formant dans les interactions avec les collègues. Cette entreprise ambitieuse/redoutable présuppose un formateur cherchant à se décentrer de son point de vue, à s'inscrire dans une tentative empathique. Pour progresser vers l'idéal jamais atteint de devenir spécialiste des raisons des difficultés d'apprentissage et des conditions favorisant les transformations espérées, une voie semble possible : la considération de la sensibilité des formés et le respect de leur cohérence propre actuelle. La formation pourrait ainsi reposer sur un principe de décentration, d'intersubjectivité sensible, d'inférence ou d'empathie, essentiel à la communication et aux interactions humaines, pour nous approcher de la perspective d'autrui afin de comprendre ses pensées et ce qu'il éprouve (Cosnier, 2006 ; Pacherie, 2004). Pris dans les méandres de la sensibilité, y compris de la sienne, le formateur est nécessairement

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

impliqué dans un jeu complexe d'intersubjectivités sensibles et évolutives. Il doit en prendre la mesure, et nous l'invitons à s'intéresser à comprendre pourquoi, à des degrés divers, *ça marche* ou *ça résiste*.

Autant de valeurs et de méandres qui seraient à explorer davantage.

Qu'apprennent les enseignants en situation de formation continue ? Où, quoi, quand, comment, à quelle condition ?

Notre étude suggère que la nature, l'ampleur et la temporalité des transformations qui se produisent (ou pas) en formation continue ne dépendent pas seulement du contenu de la formation, de ses modalités, mais surtout de la relation qui s'instaure entre la *sensibilité* à des « formés » et celle qui est sous-jacente aux propositions du formateur.

Les acquisitions en situation de formation continue sont différentes selon les enseignants car elles dépendent de leur appartenance à l'une (ou plusieurs) des quatre populations identifiées. Pour nous, ceux qui « apprennent », au sens strict, sont membres de la population B, leur proximité avec la sensibilité à du formateur conforte l'efficacité des moyens de satisfaire leur *sensibilité aux progrès rapides* et à l'enrichissement personnel de tous les élèves.

Quels bénéfices en tirent-ils ? Pour eux-mêmes ou pour leurs élèves ?

Il semble que les bénéfices personnels les plus prometteurs de la formation continue sont tirés par les membres de la population A dès lors que ceux-ci accomplissent effectivement un développement professionnel identitaire. Ils entrent alors dans la population B.

Les membres avérés de la population B ont plus de chances de tirer des bénéfices à court terme pour eux-mêmes comme pour leurs élèves car ils sont engagés dans l'appropriation et la construction de moyens pour que tous leurs élèves apprennent mieux et plus vite.

Il est beaucoup plus difficile de statuer sur le cas des membres de la population C (retirant des acquisitions précaires de la formation continue) ainsi que de la population D (dont la position est caractérisée par une *sensibilité à* qui ne les rend pas totalement disponibles à l'égard des propositions faites en formation continue).

De plus, nous soulignons que la catégorisation en quatre populations, telle qu'elle émerge de notre étude, relève d'un instantané réducteur qui ne rend pas compte de la dynamique de la trajectoire personnelle et professionnelle des enseignants, laquelle relève précisément des

Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité.
In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

méandres de la sensibilité. Gageons que des recherches plus fines seraient mieux à même de rendre compte de ces méandres et des processus complexes qui les produisent.

Bibliographie

Barbier, D., & Récopé, M. (2008). Escalade. In M. Récopé & B. Boda (Eds.), *Raisons d'agir, raisons d'apprendre* (pp. 109-133). Dossiers EPS n°76. Paris : Editions EP.S.

Barbaras, R. (2003). *Vie et intentionnalité. Recherches phénoménologiques*. Paris : Vrin.

Bernard, C. (1878). *Leçons sur les phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux*. Paris : Baillière.

Bounoure, L. (1948). *L'autonomie de l'être vivant*. Paris : P.U.F.

Canguilhem, G. (2007). *Le Normal et le Pathologique*. Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1996).

Carlier, G. (à paraître). dans ce volume (à préciser)

Clerx, M. (à paraître). dans ce volume (à préciser)

Colombetti, G. (2014). *The Feeling Body*. Cambridge, MA: MIT Press.

Cosnier, J. (2006). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

Di Paolo, E. A. (2005). Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 429-452.

Fache, H., Récopé, M., & Biache, M.-J. (2010). Une éthologie phénoménologique de l'expérience de volleyeurs en situation. *Travail et Apprentissages*, 6, 56-76.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago: University of Chicago.

Johnson, M. (2014). Commentaire (quatrième de couverture) de G. Colombetti, *The Feeling Body. Affective Science Meets the Enactive Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kant, E. (1989). *Critique de la raison pratique*. Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1788).

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : P.U.F.

- Récopé, M., Barbier, D. (2015). Œuvrer au développement professionnel des enseignants afin que les élèves apprennent mieux : les méandres de la sensibilité. In G. Carlier (Ed.), *L'apprentissage en situation de travail. Itinéraires du développement professionnel des enseignants d'éducation physique* (pp. 17-46). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Lecourt, D. (2008). *Georges Canguilhem*. Paris : PUF.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In A. Berthoz & G. Jorland (Eds.) *L'empathie* (pp. 149-181). Paris : Editions Odile Jacob.
- Récopé, M., & Boda, B. (2008). *Raisons d'agir, raisons d'apprendre*. Dossiers EPS n°76. Paris : Editions EP.S.
- Récopé, M., Fache, H., & Fiard, J. (2011). Sensibilité, conceptualisation et totalité [activité-expérience-corps-monde], *Travail et Apprentissages*, 7, 11-32.
- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Fache, H., & Boyer, S. (2013). La *sensibilité à*, organisatrice de l'expérience vécue. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, Activité, Apprentissage* (pp. 111-133). Paris : PUF.
- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Kellin, M., & Boyer, S. (2014). Une appropriation singulière par les STAPS des hypothèses de l'énaction. In M. Quidu (Ed.), *Les Sciences du sport en mouvement : tome II* (pp. 94-115). Paris : L'Harmattan.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (pp. 107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ribot, T. (1896). *La psychologie des sentiments*. Paris : Alcan.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? *Travail et Apprentissages*, 7, 148-182.
- Thinès, G. (1980). *Phénoménologie et sciences du comportement*. Liège : Mardaga.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (2010). *El fenomeno de la vida*. Santiago de Chile : J.C. Saez.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Weber, A., & Varela, F. (2002). Life after Kant. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 97-125.