



HAL
open science

Développer des compétences : une approche didactique à partir de la phénoménologie de l'imprévu appliquée aux événements artistiques.

Nicolas Pinelli

► To cite this version:

Nicolas Pinelli. Développer des compétences : une approche didactique à partir de la phénoménologie de l'imprévu appliquée aux événements artistiques.. Education. Université Pascal Paoli; Codirection Université Aix-Marseille I, 2010. Français. NNT : . tel-00762527

HAL Id: tel-00762527

<https://theses.hal.science/tel-00762527>

Submitted on 7 Dec 2012

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.

UNIVERSITÉ DE CORSE-PASCALE PAOLI

Faculté de Lettres, Langues, Arts, Sciences Humaines et Sociales



Nicolas PINELLI

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE CORSE
Mention: Sciences de l'éducation

**Développer des compétences : une approche didactique de la
phénoménologie de l'imprévu appliquée aux événements artistiques.**

Directeurs de Thèse

Professeur Jean-marie COMITI
Université de Corse

Professeur Yves SCHWARTZ
Université d'Aix-Marseille 1

Thèse soutenue publiquement le 9 Juillet 2010

Membres du Jury

Jean-Marie COMITI, Professeur, Université de Corse

Gérard DUCHAMP, Professeur, Université de Paris XIII

Franck GATTO, Maître de conférences HDR, Université de Paul Valéry de Montpellier

Eugène GHERARDI, Maître de conférences, Université de Corse

Cécile RIOLACCI, Maître de conférences HDR, Université de Corse

Yves SCHWARTZ, Professeur, Université d'Aix-Marseille 1

Mention : Sciences de l'éducation

Thèse de Doctorat

Nicolas PINELLI

« Développer des compétences : une approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu appliquée aux événements artistiques. »

Résumé

Pour développer des compétences, cette approche didactique tente de retrouver des voies de passage des savoirs aux compétences. Pour cela, une démarche déductive installe un dialogue entre six modèles théoriques (pédagogie, didactique, formation, management, socioconstructivisme et cognitivisme). Parallèlement, une démarche inductive construit un modèle expérimental (comportements, stratégies et typologie situationnelle), soutenu par un diagnostic situationnel. Ce diagnostic évalue et repère des imprévus dans l'activité de travail, avec des paramètres situationnels (individus, faits, objets, lieux et moments). Ils sont classés en invariants, variables et prodromes, selon des critères d'existence, de récurrence, de concordance et de causalité. Ils agissent aussi comme des catalyseurs situationnels.

La phénoménologie de l'imprévu analyse des situations, vécues par des professionnels et des étudiants, issues des événements artistiques (cirque, danse, musique et télévision). Elle va alors surprendre des flagrants délits d'ingérence. Trois concepts théoriques (procédural, ergologique et systémique) guident notre réflexion tout au long de cette double démarche. Les résultats de cette recherche s'appuient sur des observations, des entretiens et un questionnaire.

Des voies de passage s'expriment à travers des liens statistiques de convergence, de divergence (modèle expérimental), de pertinence (modèles théoriques) et de cohérence (tous les modèles). Une congruence didactique complète cette relation entre des savoirs disponibles et des compétences prescrites. Il en ressort un modèle situationnel et didactique transférable dans un dispositif de formation et pour la prévention des risques socioprofessionnels.

Mots clés : compétences, savoirs, didactique, imprévu, événements artistiques.

« Develop skills : a didactic approach of the phenomenology of the unforeseen applied to the artistic events. »

Abstract:

To develop skills, this didactic approach tries to find ways of passage of the knowledges in the competence. For that purpose, a deductive approach installs a dialogue between six theoretical models (pedagogy, didactics, formation, management, socio-constructivism and cognitivism). At the same time, an inductive approach builds an experimental model (behavior, strategies and typology situationnelle), supported by a situationnel diagnosis. This diagnosis estimates and locates unforeseen in the working activity, with situationals parameters (individuals, facts, objects, places and moments). They are classified in invariants, variables and prodromes, according to criteria of existence, recurrence, concordance and causality. They also act as situationnels catalysts.

The phenomenology of the unforeseen analyzes the situations, lived by professionals and students, resulting from artistic events (circus, dance, music and television) and surprises flagrante delictos of inference. Three theoretical concepts (procedural, ergologique and systematism) direct our reflexion throughout this double approach. The results of this research leans on observations, conversations and a questionnaire.

Ways of passage exist through statistical links of convergence, divergence (experimental model), relevance (theoretical models) and coherence (all the models). A didactic congruence completes this relation between available knowledges and prescribed competences. It comes out from it a situational model and transferable didactics in a device of formation and for the prevention of the socioprofessional risks.

Keys words : skills, knowledges, didactics, unforeseen, artistic events.

« Ce qui est important, c'est de transmettre ce que l'on a appris, s'il n'y a qu'une seule chose importante pour l'homme, c'est la connaissance. »

Paul Emile Victor

« L'Art reçoit la beauté d'Aphrodite - le rythme d'Apollon - l'équilibre de Pallas et il doit à Dionysos le mouvement et la vie. »

Gaston Castel- Opéra de Marseille

Remerciements

Aux Professeurs Jean-Marie COMITI et Yves SCHWARTZ pour avoir accepté de m'accompagner dans ce travail de recherche.

Au Professeur Jean-Pierre ASTOLFI, disparu trop tôt, pour avoir manifesté ses encouragements et un intérêt certain dans ce questionnement sur l'imprévu.

Aux productions, artistes, musiciens, danseurs et techniciens aux côtés desquels j'ai travaillé, pendant ces cinq années, comme ostéopathe et formateur : les Festivals Solidays et Rock en Seine; les comédies musicales de Fame, Grease, Barhathi il était une fois l'Inde, Merlin l'Enchanteur, Cléopâtre la Reine d'Égypte et de Notre Dame de Paris; les compétitions de danses sportives et les Perles du Nord, la Fête de l'Humanité, l'Académie Fratellini devenue le Centre international des arts du spectacle, les concerts de Johnny Hallyday et les émissions de télévision du « Plus grand cabaret du monde » .

Aux structures artistiques, à leurs personnels, aux étudiants et aux professionnels pour leur excellent accueil, il s'agit de la Cité de la musique, de l'École supérieure du spectacle, de l'Orchestre symphonique de l'académie de musique, de l'Académie internationale de la danse et du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris.

Aux Professeurs Jean-Jacques BONNIOL et Michèle GENTHON, qui m'ont fait découvrir et donné l'envie de poursuivre dans les sciences de l'éducation.

À l'imprévu, et même lorsqu'il n'aura pas été favorable...

SOMMAIRE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCTION..... | 8 |
| PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE..... | 33 |
| 1.1 Les comportements sont-ils réellement anticipables ?..... | 34 |
| 1.2 Comment bien développer des compétences ?..... | 39 |
| 1.3 Des compétences en situation : oui, mais pourquoi faire ?..... | 42 |
| 1.4 Le transfert des savoirs : un vrai dilemme !..... | 52 |
| 1.5 Transmettre des savoirs expérientiels : trois paradoxes d'apprentissage..... | 54 |
| 1.6 Existe-t-il des variabilités situationnelles dans l'activité de travail ?..... | 56 |
| 1.7 Les activités artistiques..... | 61 |
| 1.8 Objectifs de la recherche, motivations et intérêt de cette recherche..... | 64 |
| 1.9 Du concept procédural à l'ébauche d'un diagnostic situationnel..... | 64 |
| 1.10 Du concept ergologique à l'ébauche d'un modèle expérimental..... | 67 |
| 1.11 Intérêt du concept systémique dans une classification des compétences..... | 68 |
| | |
| DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE..... | 72 |
| 2.1 Question de recherche..... | 73 |
| 2.2 Dispositif de recherche..... | 75 |
| | |
| 3 TROISIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE..... | 151 |
| 3.1 Le recueil et l'analyse statistique des données..... | 152 |
| 3.2 Modèle expérimental : les liens de cohérence..... | 155 |
| 3.3 Diagnostic situationnel..... | 168 |
| 3.4 Modèles théoriques : les liens de cohérence..... | 194 |
| 3.5 Les dominantes par activités..... | 218 |
| 3.6 Dialogue des modèles théoriques : des liens de pertinence..... | 230 |
| 3.7 Modèle expérimental : des liens de convergence et de divergence..... | 269 |
| | |
| 4 QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION..... | 282 |
| 4.1 Confrontation des résultats aux concepts théoriques..... | 283 |
| 4.2 Les voies de passage du modèle expérimental..... | 310 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 Les voies de passage des modèles théoriques..... | 313 |
| 4.4 Transfert du modèle didactique et du diagnostic situationnel dans la prévention des risques socioprofessionnels..... | 314 |
| CONCLUSION..... | 318 |
| GLOSSAIRE..... | 330 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 340 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 348 |
| | |
| ANNEXES..... | 355 |
| Annexes 1 : Les événements artistiques..... | 356 |
| A.1.1 Les arts du cirque..... | 357 |
| A.1.2 Le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris..... | 366 |
| A.1.3 Les différentes danses actuelles..... | 369 |
| A.1.4 La Société Française de Production..... | 372 |
| A.1.5 Entretien avec un danseur en formation..... | 377 |
| A.1.6 Entretien avec un responsable pédagogique..... | 378 |
| Annexes 2 : Éducation et formation..... | 380 |
| A.2.1 Cartographie des savoirs et des compétences : résultats Master 2..... | 381 |
| A.2.2 Entretiens préalables sur les savoirs et les compétences..... | 382 |
| A.2.3 Triangle pédagogique de Jean Houssaye..... | 384 |
| A.2.4 Modèle d'apprentissage socioconstructiviste..... | 385 |
| Annexes 3 : Résultats de l'enquête..... | 386 |
| A.3.1 Pyramide des âges..... | 387 |
| A.3.2 Cirque..... | 388 |
| A.3.3 Danse..... | 422 |
| A.3.4 Musique..... | 456 |
| A.3.5 Télévision..... | 490 |
| A.3.6 Événements artistiques..... | 524 |
| A.3.7 Liens de convergence et de divergence..... | 561 |
| A.3.8 Liens de pertinence des savoirs..... | 567 |
| A.3.9 Liens de pertinence des compétences..... | 584 |
| A.3.10 Regroupement des modèles théoriques..... | 603 |
| A.3.11 Regroupement du modèle expérimental..... | 609 |

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Au cours d'un mémoire de recherche précédent, dans un Master en sciences sociales et humaines, nos objectifs ont consisté à comprendre comment des étudiants en ostéopathie pouvaient acquérir des compétences professionnelles. Le diagnostic manuel examine des restrictions de mobilité du corps humain et s'intéresse à ce que nous appelons les dysfonctions ostéopathiques. Ces dysfonctions sont suivies de traitements manuels, lesquels s'appuient sur des techniques très spécifiques, comme par exemple pour la région crânienne (Gallat, Hulin, Julien, Tassery, 2007). Dans la persistance de ces troubles, l'évolution peut se faire vers des syndromes ou des pathologies, selon des paramètres individuels (physiologiques, antécédents médicaux et chirurgicaux, âge, etc.).

Nous avons trouvé à ce moment-là des pistes de travail concernant les savoirs issus des expériences professionnelles, en rapport avec des situations prévues et imprévues. Une cartographie des relations significatives avec les compétences était envisagée à la fin de notre précédente recherche (A.2.1). Les ostéopathes sont confrontés régulièrement à des situations différentes et variées au cours de leurs études, et ils doivent faire le transfert de leurs connaissances théoriques pour actualiser des savoirs en situation, ce qui n'est pas toujours facile à réaliser dans la pratique. De plus, il est plus difficile de transmettre des savoirs lorsque l'appréciation est subjective (main de l'ostéopathe).

Outre ces objectifs de recherche, un étudiant en formation semble osciller entre deux paradigmes. D'une part, le premier paradigme s'exprime probablement dans l'intuition au cours de consultations. L'individu tente d'éclaircir ce que nous appelons, en ostéopathie, les chaînes ou les mécanismes dysfonctionnels, lesquels expliquent les compensations, les adaptations, les décompensations physiologiques et biomécaniques. Elles interagissent sur le processus de l'homéostasie. Des perturbations à plus ou moins longue échéance peuvent ainsi influencer la tonicité, l'élasticité, la rénittance et la mobilité de tous les tissus du corps humain. L'anatomie permet d'identifier ces structures et de mieux comprendre ces dysfonctions. De plus, l'intuition liée au ressenti palpatoire est très utile pour le diagnostic ostéopathique, puisqu'elle va orienter le traitement du patient.

D'autre part, l'autre paradigme repose sur une cohérence nécessaire entre les

diagnostics et les traitements pour la pertinence des consultations. C'est-à-dire que l'utilité est aussi de pouvoir transmettre des savoirs, des compétences, et de les communiquer à des confrères. C'est d'ailleurs pour cela que ces actes de soins nécessitent d'appliquer des protocoles, des méthodes ou des stratégies selon des normes, des règles reconnues par une communauté représentative de la profession, avec comme objectif principal de maintenir la bonne santé du corps humain du patient qui vient consulter.

À cette difficulté de diagnostiquer, de sélectionner et de comprendre les dysfonctions du corps humain en évaluant des informations liées à l'histoire d'un patient, se rajoute la complexité dans laquelle se joue l'histoire de celui-ci dans une situation donnée. Aussi, pour Edgar Morin, « la complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble, mou) de constituants hétérogènes inséparablement associés [...]. La complexité est effectivement le tissu des événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal [...]. D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitudes, désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser... » (Morin, 2005). Ces rapports entre la complexité de l'activité humaine et les savoirs vont sans doute aussi éclaircir, ouvrir des pistes de recherche sur le développement des compétences individuelles ou collectives qui apparaissent en situations professionnelles.

Dans certaines symptomatologies cliniques, la découverte d'une pathologie est quelquefois précédée de prodromes anodins, lesquels passent le plus souvent inaperçus. Ces signes avant-coureurs annoncent l'arrivée d'une pathologie et d'une maladie. Ils apparaissent de façon inattendue ou spontanée, comme pour les accidents ischémiques transitoires ; ils se traduisent, par exemple, par un petit trouble momentané de la parole ou de la vision. Seulement, ils peuvent précéder la survenue d'un accident vasculaire cérébral dont le pronostic est plus grave. Cette notion de prodromes semble très intéressante, car il semblerait qu'il existe des signes dans les événements artistiques. Ces signes annoncent un dysfonctionnement, la survenue d'un problème éventuel. Seulement, cette démarche souvent liée à l'observation ne semble pas s'utiliser en apprentissage. L'intérêt serait alors de s'en servir pour mieux repérer les situations de travail et pour développer des compétences adaptées. Cela permettrait peut-être de mieux communiquer les compétences expérientielles, lesquelles sont si difficiles à transmettre. De plus, nous pourrions mieux prévenir les risques ou les accidents professionnels. Prendre en compte un contexte suppose une analyse précise d'une

situation, avec tout ce que cela représente en termes de paramètres humains, environnementaux, matériels, temporels, spatiaux, etc. Développer des compétences, c'est aussi probablement repérer et modifier l'environnement de travail tout en s'accommodant des nécessités et des aléas d'une situation.

C'est d'ailleurs avec certains professionnels de l'environnement de travail, comme les ergonomes ou les ergologues, que des solutions sont envisagées pour prévenir les troubles musculo-squelettiques¹. Les entreprises aménagent les postes de travail pour leurs salariés, afin de diminuer les douleurs articulaires et musculaires. Ce sont, par exemple, les fatigues oculaires sur écran d'ordinateur ou les lombalgies d'effort lors de la manutention de lourdes charges. Par conséquent, la santé et la productivité du salarié s'améliorent, grâce à la prise en compte ou la modification de l'environnement de travail. C'est le cas dans les milieux sportifs, lorsque les matériaux sont adaptés à l'activité pour diminuer les contraintes sur les structures anatomiques (ex. : les prothèses en fibres de carbone utilisées aujourd'hui, pour les athlètes des jeux Paralympiques).

Au-delà de cette interaction inévitable entre l'environnement et les individus, il existe dans l'activité de travail une différence inexorable entre l'activité réelle et l'activité prescrite. Lorsque l'on parle de l'activité humaine, c'est accepter qu'il existe toujours une différence entre le travail prescrit et le travail réel. Yves Schwartz distingue « le travail prescrit (ici, pensé théoriquement, à l'avance) et le travail réel (ce qui a été fait réellement par une personne dans un lieu particulier) [...]. L'écart entre le prescrit et le réel est universel » (Schwartz, Y., 2003). Les incidents techniques ou les erreurs humaines en sont la preuve et ce, malgré toutes les précautions d'usage. Seulement, en apprentissage, les erreurs sont utiles, puisqu'il faut « les laisser apparaître – voire même quelquefois les provoquer – si l'on veut réussir à mieux les traiter » (Astolfi, 2009). Tout cela nous questionne sur la nécessité de négocier en permanence avec cette différence entre l'activité prescrite, prévisionnelle,

¹ Avec près de 20 000 cas reconnus en 2000, les troubles musculo-squelettiques constituent la première cause de maladies professionnelles en France comme dans la plupart des pays européens et progressent dans beaucoup d'entreprises (+ 20% par an). Syndromes du canal carpien ou encore tendinites, les TMS affectent principalement les muscles, les tendons et les nerfs des membres supérieurs et inférieurs au niveau du poignet, des épaules, du coude ou des genoux. Ces affections se manifestent par des douleurs et une gêne dans les mouvements pouvant entraîner un handicap sérieux dans la vie professionnelle et dans la vie privée. (www.anact.fr)

théorique et l'activité réelle, produite en situation vécue et éventuellement transformée ensuite par les individus. Cette différence liée probablement à l'imprévu des situations permettra-t-elle, à un moment donné et selon le contexte, l'émergence d'une compétence et d'une performance individuelle ou collective ?

L'imprévu pourrait-il agir comme catalyseur pour activer des compétences cachées, implicites, immergées ou insoupçonnées ? Ainsi, la maîtrise des situations serait utile aux individus pour développer des compétences.

C'est justement avec Gérard Vergnaud que sont repérés deux « types d'imprévus » – ou deux classes de situations – pour lesquels « le sujet dispose dans son répertoire [...] des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation... », ou « ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec » (Perrenoud, 1999). Les tentatives avortées vont à la fois révéler des difficultés, des incapacités éventuelles pour construire les savoirs expérientiels. Seulement, il ne suffit pas de savoir pour connaître, « si l'on désigne par savoir la capacité qu'un individu a acquise de désigner, de discriminer, de décrire des objets extérieurs à lui et par connaissance l'appropriation des savoirs » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998). C'est pourquoi Bernard Donnadieu considère que « l'apprentissage ne peut plus être assimilé à un stockage de savoirs transmis » (Donnadieu, Genthon et Vial, 1998).

Il existerait probablement une imprégnation ou une transformation des savoirs venant de l'environnement ou des autres qui évoluent sans cesse, créent du sens dans l'activité de travail, voire développent de nouvelles compétences. Des « empreintes » se réalisent constamment dans l'activité de travail. À travers cette forme particulière d'apprentissage, génétiquement programmée, un comportement inné se relie à des objets spécifiques qui, plus tard, le déclencheront (Lorenz, cité par Weil-Barais, Mialaret, 2005). Cette empreinte intervient, selon les auteurs, dans les situations qui impliquent une forme quelconque de relation entre un objet et une réponse. De plus, l'appropriation de ces savoirs permet d'acquérir des connaissances par l'apprentissage de compétences professionnelles.

Dans le travail de recherche précédent, nous avons remarqué également que certains savoirs se mobilisent et se combinent très facilement les uns avec les autres, alors que les compétences s'utilisent et s'associent plus difficilement entre elles. La situation et les relations humaines intervenaient comme facteurs favorisant ou déclenchant pour développer des compétences. D'autre part, la mobilisation des savoirs et surtout leurs associations ne

favorisaient que très sporadiquement l'apparition des compétences.

Ainsi, la situation jouait un rôle déterminant dans le développement des compétences. Dans les événements artistiques, il existe de nombreux facteurs situationnels qui favoriseraient aussi, de notre point de vue, l'émergence de compétences professionnelles et cela, de façon plus ou moins visible.

Nous avons trouvé des liens en rapport avec des modèles théoriques procéduraux et processuels qui permettaient les passages plus aisés des savoirs vers les compétences. Seulement, ils restaient moins significatifs dans l'approche situationnelle. Nous avons remarqué également d'autres facteurs qui participent de l'émergence des compétences. C'est le cas pour certains paramètres utilisés dans des processus d'apprentissage lorsque l'activité de l'individu devient nécessaire. C'est en particulier dans les situations d'urgence, notamment au cours d'imprévus, que la recherche actuelle prend tout son sens. En effet, il existe probablement des dénominateurs communs à certaines situations qu'il serait intéressant de découvrir pour mieux les appréhender. De plus, ces dénominateurs interviennent vraisemblablement dans chaque activité professionnelle sur des processus de développement des compétences.

À partir de ces paramètres situationnels, nous avons construit une cartographie des relations entre les savoirs et les compétences. Ils représentaient des liens de passage procéduraux et processuels pertinents. Dans l'intérêt de l'expérimentation, au cours de nos activités professionnelles, des situations nouvelles ou inédites nous montrent que des individus en formation utilisent différemment des savoirs ou des compétences en situation d'exercice professionnel. Cela nous apprend que des mécanismes opératoires ou des schèmes d'action se mettent en place implicitement et quelquefois inconsciemment, selon les individus. « Le schème [...] n'est qu'une virtualité, et ne désigne pas l'action elle-même, mais la structure générale commune à un ensemble d'actions. Les schèmes ne sont donc pas les actions ni les opérations en elles-mêmes, mais ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou de différenciable d'une situation à la suivante » (Astolfi, 2009). La recherche de ces mécanismes va interroger notre analyse. En effet, c'est probablement par ces derniers que la transmission des savoirs expérientiels se réalise.

Dans la littérature, l'imprévu n'est pas souvent associé à la notion de compétences. La construction des compétences y fait référence avec cette gestion de l'imprévu adaptée pour

des « événements dont la réalisation est prévisible [...], la compétence consistant à la construire par anticipation, puis à la mettre en œuvre, en l'adaptant au moment opportun » et avec « des événements inédits [...]. La compétence consiste à improviser une réponse adéquate... » (Perrenoud, 1999). La situation nouvelle est prévisible ; seul le paramètre temporel est incertain, alors que la situation inédite peut apparaître sous différentes formes. C'est pourquoi l'auteur nous précise qu'enseigner, c'est « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1999). À partir de ces hypothèses semblent se décliner deux types de compétences. Celles que l'on peut anticiper, prévoir, adapter ou modifier selon le contexte ; et celles que l'intuition, l'improvisation ou l'expérience vont permettre d'actualiser et de faire émerger. Nous serons à l'affût des imprévus pour en vérifier les effets dans les deux cas de figures. Dans cette optique, nous verrons si des paramètres situationnels interviennent pour faciliter ou pour inhiber le développement des compétences dans l'activité de travail.

Nous constatons que dans l'activité de travail, il existe, pour un individu, deux façons de procéder afin d'exercer une compétence en situation. La première se caractérise par l'appropriation de données situationnelles, comme pourrait le faire un médecin dans un diagnostic. Cette analyse permet de repérer puis de sélectionner habilement, parmi des paramètres apparents, constants ou non – que nous appellerons arbitrairement les variables (qui apparaissent de temps en temps) et les invariants (qui apparaissent à chaque fois, pour un type de situation). Des savoirs spécifiques vont alors se mobiliser ou se combiner pour les rendre opérationnels, efficaces, en d'autres termes utiles et ce, quelle que soit la situation.

Par ailleurs, il semble difficile de mobiliser des ressources lorsque l'intention, l'imagination et l'intuition s'associent à la réflexion dans une situation inédite. En effet, l'individu doit transformer ses façons de faire et souvent agir sur le contexte ou l'environnement pour être efficace et donc compétent. Quelles démarches processuelles ou procédurales l'individu va-t-il réaliser pour obtenir des résultats, des réussites spontanées, à l'instar de ce qui se produit dans les résolutions de problèmes ? En revanche, dans le cadre de situations nouvelles (c'est-à-dire non inédites), quelles seront les orientations, en particulier des savoir-faire, pour éviter d'aboutir à des tentatives avortées ?

Trois notions semblent essentielles dans la régulation de ces démarches : la motivation, la négativité et l'altérité (Ardoino, 2000). Les théories de la motivation au travail nous conduisent à réfléchir sur l'influence positive des satisfactions, des récompenses et des évaluations des réussites. La motivation implique « la volonté de faire des efforts [...], la

concrétisation de cette intention en comportement effectif, au mieux des capacités personnelles » (Maugeri, 2004). Ces efforts dépendent souvent des tâches à réaliser et des objectifs imposés par les autres ou par soi-même. Nous constatons que dans les activités artistiques, l'altérité sert efficacement l'individu pour s'approprier une situation et identifier des modes opératoires. C'est ensuite par la généralisation d'un mode d'emploi que l'individu réutilise le même schème d'action dans une situation similaire. C'est le cas avec les partitions pour un musicien. Des ressources vont alors se mobiliser, s'investir socialement, psychologiquement ou mentalement dans une situation. L'individu va reproduire quelque chose de déjà connu.

C'est aussi dans les implications professionnelles que l'individu va retrouver du sens à sa motivation, « en tant que capacité à s'autoriser de se faire soi-même au moins coauteur de ce qui sera produit socialement » (Ardoino, 2000). L'actant cherche aussi à mener le milieu à un état final déclaré gagnant et à éviter les états « perdants » (Brousseau, 1998). La connaissance est alors un moyen de choisir une stratégie ou d'en écarter certaines autres. La connaissance détermine une situation qui peut engendrer une stratégie de réussite. Cette production serait-elle réduite à l'application d'une procédure ou d'un processus ? L'individu devra-t-il transformer ou adapter l'environnement ? Pour cela, la distanciation par rapport à son activité permettra probablement d'adapter ses savoirs, selon les besoins d'une situation. Le développement des compétences se fera-t-il aussi dans la négativité, ou avec le bilan de ses incapacités à intervenir et donc à accepter de ne pas agir ? D'ailleurs, serons-nous dans un processus d'habituation ? Celle-ci « consiste dans la diminution relative permanente d'une réponse à la suite d'une présentation répétée d'une stimulation. L'habituation traduit la capacité d'apprendre à ne pas réagir à certains stimuli [...] » (Mialaret, 2005).

Pour les situations d'apprentissage en alternance, des étudiants en formation doivent acquérir des compétences professionnelles en réalisant des transferts de savoirs, de la théorie vers la pratique. Cela n'est pas toujours facile. En effet, les schèmes vont « s'habiller » (Astolfi, 2009) différemment selon les situations. De plus, la construction des compétences individuelles est fonction des expériences situationnelles, du vécu de chacun, de ses acquisitions et expériences antérieures.

L'activité de travail choisie, dans le domaine événementiel artistique, suppose des situations très variées et souvent complexes. L'idée sera de repérer, avec des professionnels de terrain, des déstabilisations, des hésitations, des erreurs ou des réussites de stratégies selon les situations rencontrées. D'autre part, il est probable que des incidents ou des

dysfonctionnements surviennent. Seront-ils soumis à des influences temporelles ou spatiales, reliées aux paramètres situationnels que nous avons évoqués plus haut ? Nous tenterons de comprendre, par ce biais, comment se réalise l'émergence des compétences professionnelles.

Nous examinerons l'évolution des processus liés à l'inné, à l'improvisation, à l'intuition, lors de la mobilisation des savoirs enfouis ou implicites ; et nous verrons comment activer des compétences incorporées, innées ou tacites. Les compétences incorporées sont probablement relatives à ces savoirs enfouis. Elles « font corps avec les actions qui les expriment [...], sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » (Leplat, 1995). Elles existent de deux façons. D'une part, elles apparaissent entre les « compétences prescrites » et les « compétences effectives » ; elles s'appellent les « compétences tacites » et expriment « la compétence de mise en œuvre non prévue » (Leplat, 1995). D'autre part, elles s'expriment par des « compétences complémentaires » (Leplat, 1995) non acquises en formation. Ce serait le cas avec les intuitions et les réactions spontanées, qui se développent au cours de l'action dans les domaines artistiques. Les séquences de répétition sont utiles pour favoriser l'émergence de ces compétences, lesquelles sont nécessaires à l'exécution d'une représentation. Seulement, les entraînements ne semblent s'intéresser qu'aux compétences prescrites. Comment et pourquoi l'individu – avec sa propre histoire, son vécu, ses expériences professionnelles et personnelles – va-t-il passer à l'acte, être dans l'action ou l'inaction, prendre une décision utile ou nécessaire ? Quels sont les choix qui vont le guider selon le type de situation et les problèmes rencontrés ?

Nous sommes face à des problématiques similaires dans de nombreux métiers, où il faut à la fois associer des actions procédurales – comme la mise en œuvre de méthodes, de stratégies – , et des actions relevant du processus mêlant de l'inventivité, de l'expérience, de l'expérimental, de l'imaginaire ou du créatif. Cela est sans doute un peu plus vrai dans les milieux artistiques. C'est d'ailleurs pour cette raison que notre travail de recherche s'est orienté dans cette direction. L'événementiel apporte de l'inattendu dans la résolution urgente de problèmes spontanés. Cependant, pour certains musiciens, il n'est pas nécessaire d'associer ces deux activités. Il suffit de lire des partitions pour jouer, sans devoir les réinventer.

Toutefois, cette activité suppose une certaine appropriation d'une œuvre, pour se rapprocher plus fidèlement de l'idée du compositeur. Cette appropriation va probablement faire émerger des compétences incorporées afin que les techniques apprises s'adaptent le mieux possible à l'œuvre musicale. Le musicien peut alors trouver du sens, transformer, façonner à sa manière une harmonie ou varier les sonorités avec des dissonances, tout en

respectant le thème du compositeur. C'est ce qui se passe pour les musiciens de jazz. Existerait-il une certaine forme de créativité, utile au développement des compétences ? Serait-elle liée à une appropriation ou à une adaptation des savoirs déjà codifiés par d'autres, selon des ressentis ou des émotions du moment ?

L'artiste transmet ses émotions à travers des productions musicales, théâtrales, cinématographiques, etc. Il va donner du sens en créant des œuvres littéraires, des peintures, des tableaux, des poteries, des compositions musicales, etc. Il y a aussi, dans la créativité, quelque chose de l'ordre de l'imprévisible. C'est-à-dire que la production d'une œuvre est à la fois le résultat de techniques apprises mais aussi l'élaboration d'un processus d'inventivité, de découvertes opportunes et inattendues. Lorsque le compositeur part d'une idée, d'une émotion, la mélodie va se créer progressivement, un peu comme un ouvrier qui découvre des savoir-faire sur le terrain. C'est d'ailleurs avec une idée de départ très générale, servant de ligne directrice ou de fil conducteur, que la suite mélodique se construit. Le cheminement du processus créatif va alors s'exprimer au fur et à mesure de l'avancée de la composition. Pour l'artisan, c'est aussi une façon d'imiter, de copier, en utilisant des procédés similaires avec des objectifs de réalisation et de réussite pour obtenir une reproduction identique à une œuvre initiale. Les lithographies représentent bien ce genre de travail.

Seulement, l'activité créatrice permet d'opérer une distinction entre une œuvre initiale et ses reproductions. L'impossibilité de reproduction parfaite relève-t-elle aussi de cette différence entre le prescrit et le réel dont nous parlions plus haut ? À notre avis, c'est dans l'imprévu que ces différences apparaissent plus importantes. C'est pourquoi la découverte de stratégies, de techniques inédites, de nouvelles expériences professionnelles devrait nous amener vers des processus de gestion face aux situations nouvelles et inédites. Nous entendons par gestion une prise de conscience, par l'individu, de la nécessité de résoudre un problème à un moment donné. Gérer l'imprévu ne veut pas dire nécessairement le résoudre à tout prix. C'est prendre en compte ses difficultés, évaluer probablement ses propres capacités à y faire face. En tout cas, notre approche tentera de comprendre, d'observer, de provoquer s'il le faut, la mise en œuvre de ces processus individuels et collectifs.

Les formations professionnelles dans les domaines artistiques ne préparent pas toujours les individus à développer des comportements improvisés. C'est pourquoi des professionnels développent des compétences expérientielles selon leurs choix personnels et leurs orientations professionnelles, pour mettre en œuvre des stratégies adaptées à chaque

nouvelle situation. Des connaissances individuelles interviennent probablement dans ces stratégies résolutive. Jean-Marie Barbier distingue, dans les savoirs, d'une part les connaissances dites « extra-individuelles », qui sont « objectivées » (Raynal et Rieunier, 2003), « généralisables, transférables et communicables à une communauté scientifique et professionnelle » (Eymard, 2003) ; et d'autre part, les connaissances dites « individuelles [...], indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui » (Raynal et Rieunier, 2003). Seulement, leurs transmissions sont difficiles en apprentissage, car elles sont très peu formalisées, sans doute liées à leur caractère imprévu et implicite. Leurs repérages associés à notre recherche permettent peut-être de développer des compétences pertinentes et un agir « ici et maintenant », au sens de Louis Durrive et d'Yves Schwartz (Durrive et Schwartz, 2003). Nous examinerons, en parallèle avec le contexte, l'environnement, le temporel et le spatial, les opérations effectuées par les activités humaines. C'est-à-dire que nous prendrons aussi en compte tous ces paramètres individuels ou collectifs avec leurs interactions et leurs interrelations.

Pour comprendre et repérer les processus et les procédures utilisés par des individus dans le cadre des événements artistiques, nous dégagerons des critères spécifiques pour actualiser des savoirs liés à l'émergence de compétences professionnelles. Des indicateurs seront choisis avec des critères d'évaluation (Bonniol, Genthon, 1989) correspondant à des savoirs et à des compétences probables. Cette recherche permettra, d'une certaine façon, « la mise à jour et l'intelligibilité des savoirs agis, ancrés dans l'expérience [...], des ingéniosités mises en actes, des compétences incarnées... » (Eymard, Thuilier, Vial, 2004). Des modèles théoriques serviront de base à notre recherche pour comprendre le développement de ces compétences en situation d'apprentissage. L'analyse contextualisée par le procédé de la clinique des situations, avec des entretiens programmés sur l'activité de travail, permettra de découvrir d'autres liens. Ces derniers, qui existent dans le développement des compétences, seront appelés « les voies de passage ». En effet, ils permettent, de notre point de vue, les passages implicites ou invisibles des savoirs aux compétences. Ces voies peuvent aussi nous éclairer sur l'imprévu, dans la mesure où il y a mise à nu des savoirs enfouis qui s'actualisent en ingéniosités et deviennent des compétences opérationnelles ou fonctionnelles.

Les paramètres situationnels apparaissent plus ou moins régulièrement, occasionnellement et de façon variable ou invariable. D'autres sont des prodromes, comme

ceux que nous avons décrits précédemment dans les symptomatologies cliniques. Il semble intéressant de repérer, de hiérarchiser ces liens, des savoirs aux compétences, dans une cartographie. Cela se fera en l'élargissant à quatre disciplines artistiques à la fois complémentaires et différentes : la danse, la musique, le cirque et la télévision. Pour chacune d'entre elles, il existe des activités spécifiques, que nous verrons plus loin. En revanche, les enregistrements de télévision en différé sont moins soumis au caractère événementiel. Il sera donc intéressant de voir comment réagissent les individus. Cela nous permettra sans doute de dégager des idées plus générales et de vérifier la transversalité des paramètres, quelle que soit la discipline.

Si l'on considère, dans certains cas, que « la situation se déroule à l'image d'un protocole expérimental » (Schwartz, 1997), nos objectifs seront de comprendre en quoi et comment une situation peut modifier l'efficacité d'une pratique et comment préparer des étudiants ou des professionnels à mieux développer des compétences professionnelles dans les situations imprévues. L'identification de ces paramètres nous apportera-t-elle des réponses significatives quant à ces questionnements ? En revanche, si la situation ne se déroule pas selon un protocole expérimental, nous réfléchirons aussi sur l'influence des paramètres situationnels pour mieux développer des compétences dans l'imprévu. C'est sans doute dans cette double recherche de paramètres situationnels que nous pourrions identifier des indices, des pistes sur la transmission des savoirs expérientiels. Aussi, comment favoriser ou utiliser l'intuition en situation professionnelle ? Étant donné l'influence des savoirs expérientiels sur l'activité de travail et de cette différence entre l'activité prescrite et réelle, il existe probablement d'autres voies de passage à découvrir, lesquelles pourraient nous amener plus généralement vers le développement des compétences dans l'activité humaine.

La complexité de l'activité humaine rend difficile l'anticipation des pratiques. L'apprentissage des gestes professionnels par la mise en situation, dans différents domaines, permet à un individu de résoudre un problème ou de s'approprier un nouvel environnement. Les stages de professionnalisation et les formations en alternance participent favorablement à cette action. C'est en créant des conditions favorables et en donnant des moyens à l'apprenant que le formateur va lui faire découvrir de nouvelles expériences. De plus, c'est « chez les anciens professeurs que surgissent le plus d'imprévus didactiques ; et chez les nouveaux professeurs le plus d'imprévus pédagogiques » (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Nous verrons si c'est le cas dans les formations des disciplines artistiques.

Les situations artistiques dans l'événementiel nécessitent régulièrement un transfert

des savoirs théoriques. C'est par l'intermédiaire des émotions et des sentiments que se réalise cette activité. Les savoirs expérimentiels, le plus souvent liés aux perceptions individuelles, aux intuitions du moment et aux stratégies issues des expériences passées, n'ont pas forcément été formalisés ou régulés. C'est pourquoi les compétences qui en résultent sont difficilement communicables ou transmissibles. Pourtant, ces savoirs sont indispensables lorsque les professionnels veulent mettre en place des actions pertinentes en situation inattendue. C'est la raison pour laquelle nous utiliserons des observations de terrain pour étudier et traduire des comportements spontanés, et des réactions non conscientes des individus confrontés aux situations imprévues. Nous essaierons alors d'identifier des stratégies, des comportements individuels ou collectifs, innés, improvisés, formalisés ou non, à l'origine probable de transformations et d'élaborations de compétences professionnelles.

Dans l'intérêt de cette recherche, dans un premier temps, nous allons reprendre les savoirs répertoriés par différents auteurs en sciences de l'éducation et en psychologie. Puis, nous tenterons de comprendre comment ils se construisent dans l'activité humaine. Par exemple, l'élaboration des savoirs et le développement des compétences passent-ils par les mêmes démarches cognitives ou intuitives ? Cette approche didactique nous permettra-t-elle de découvrir les évolutions nécessaires pour développer des compétences ? Pour cela, nous nous appuierons essentiellement sur des modèles théoriques d'apprentissage, de la formation et du management, pour retrouver encore plus de liens dans le développement des compétences.

Le dialogue et la confrontation des modèles théoriques seront analysés dans une démarche ergologique, c'est-à-dire en considérant les relations entre l'environnement de travail et l'individu. La mobilisation des savoirs et l'utilisation de compétences associées seront recherchées dans les activités des milieux artistiques. Toutes les données seront recueillies et traitées avec ces objectifs. De plus, la compétence du professionnel est de « savoir gérer une situation complexe » (Le Boterf, 2000). Dans les événements artistiques, les situations sont à la fois variées et complexes. Nous y trouverons donc matière à analyse. Certains auteurs différencient la capacité et la compétence, comme « une sorte de savoir-faire décontextualisé » (Raynal, Rieunier, 2003). La notion de situation, de contexte ou d'environnement prend alors ici tout son sens dans le développement des compétences.

Nous reprendrons l'influence des procédures et des processus d'apprentissage pour vérifier si le transfert de ces concepts théoriques se réalise aussi facilement dans le cadre des

activités artistiques. Pour nous aider à comprendre ces transferts de compétences, le concept ergologique défini par Yves Schwartz et le concept systémique expliqué par Edgar Morin nous apporteront probablement des explications et alimenteront nos réflexions. En effet, c'est à travers ces explications que nous pourrions dégager des relations significatives entre les savoirs et les compétences. Ce sont d'abord celles que les individus vont repérer dans le milieu du travail, que nous analyserons ensuite avec eux. C'est aussi par la confrontation et la différenciation des modèles théoriques que nos analyses prendront probablement tout leur sens. Pour cela, les compétences seront analysées par le biais des activités artistiques. De plus, il sera intéressant de découvrir si les relations et les interactions entre les compétences potentialisent ou inhibent leurs développements. Il est possible que d'autres liens apparaissent avec d'autres pistes de réflexion au cours de notre recherche, du fait de ces interactivités. Ces réflexions pourront éclaircir ces voies de passage dont nous parlions plus haut, lesquelles agissent sur le développement des compétences. Il sera tout aussi intéressant de repérer, en fonction des typologies situationnelles, les stratégies personnelles, les habiletés du moment, les ruses dans l'action et les capacités intuitives qu'empruntent les individus pour agir et être compétents.

C'est en commençant par des observations et des entretiens de terrain, de façon directe ou croisée, que nous tenterons d'analyser et de comprendre les stratégies, les réflexions et les moyens mis en œuvre par les individus. Comment des compétences se construisent, s'utilisent, évoluent, se développent ou se dégradent-elles ? C'est pour cela que nous partirons de l'idée d'un diagnostic situationnel qui repose sur l'analyse des paramètres situationnels. Nous examinerons, avec les individus, une autre approche des conditions de travail selon leurs ressentis du moment, dans l'action. Toutes les disciplines seront analysées en fonction de leurs applications à l'événementiel. Aussi, nous rechercherons s'il existe des facteurs favorisant ou déterminants qui influent sur la gestion des imprévus. Cela pourrait probablement nous amener à découvrir d'autres liens intervenant comme catalyseurs ou médiateurs de développement de compétences et installant des conditions d'apprentissage plus favorables.

Notre réflexion s'orientera aussi sur cette recherche d'un dispositif de formation efficace qui permettrait de gérer les imprévus en situation d'événements artistiques. Nous partirons probablement de la découverte de facteurs favorisant ou déclenchant, comme éléments nécessaires à la mise en place des conditions d'apprentissage et donc au développement des compétences en formation. Une typologie situationnelle sera utile pour

décrypter et répertorier si possible des caractères spécifiques liés aux invariants, aux variables et aux prodromes situationnels, et directement ou indirectement aux activités artistiques. Notre recherche pourra aussi réfléchir sur les transferts possibles dans le milieu des entreprises.

Nos analyses gardent à l'esprit cette différence inévitable entre le travail prescrit et le travail réel. L'intérêt sera de confronter les méthodes, les consignes ou les modes d'emploi à la réalité des compétences utiles dans l'activité humaine. Existe-t-il des types de situations plus adaptées pour réduire cette différence entre le prescrit et le réel ? Pour cela, nous devons probablement considérer l'intuition, l'émotionnel, l'inné comme nécessaires aux processus de développement des compétences. Nous envisagerons deux approches : d'une part, ce qui relève du protocole ou du prescrit ; et d'autre part, ce qui relève du non protocolaire ou de l'expérimental. C'est pourquoi l'activité humaine sera aussi examinée avec un modèle expérimental dans une démarche inductive. Des comportements, des stratégies et des typologies situationnelles en feront partie, avec des indicateurs situationnels. Ces derniers ont été choisis car ils semblent bien définir une situation. Ils sont liés aux individus, aux espaces, aux moments, aux objets et aux faits. Cela nous permettra sans doute de mieux distinguer des facteurs situationnels qui entérinent, engèrent ou tout simplement contribuent au développement de certaines formes de savoirs ou de compétences.

Nous vérifierons également comment les modèles théoriques sont interprétés en situation d'événements artistiques et s'il est nécessaire d'apporter des modifications à certains d'entre eux. L'analyse et la confrontation de ces différents modèles théoriques vont donc nous servir de dialogue pour alimenter les réflexions futures entre les professionnels. Nous pourrions compléter notre recherche par la découverte de liens entre les modèles venant pour la plupart des sciences de l'éducation et du management. Nous utiliserons six modèles théoriques : le modèle de la situation-problème de Jean-Pierre Astolfi ; le modèle de l'activité venant du triangle pédagogique de Jean Housaye (A.2.3) ; le modèle de formation de Gilles Ferry ; le modèle de management situationnel de Léon Lesire ; le modèle d'apprentissage socioconstructiviste de Catherine Bogaert et Sandrine Delamarle (A.2.4) ; et le modèle cognitiviste du traitement de l'information de R. M. Gagné et *al.*

Pour Jean-Pierre Astolfi, une situation-problème est « organisée autour du franchissement d'un obstacle [...] préalablement bien identifié [...], qui permet à l'élève de

formuler hypothèses et conjectures [...] comme une véritable énigme à résoudre [...]. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution [qui] conduit l'élève à élaborer ou s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution [...] amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elles conduisent à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées [...]. L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution [...] stimulant les conflits sociocognitifs [...]. La validation de la solution et de sa sanction n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même [...]. Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif ; il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mises en oeuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes » (Astolfi, 1997).

Pour les cognitivistes, il existe différentes étapes dans l'élaboration des processus intellectuels. Dans un premier temps, c'est par la perception de l'environnement que l'individu va sélectionner des informations lui apparaissant comme pertinentes en fonction d'une situation donnée. Ensuite, c'est par l'analyse et en mettant en référence avec sa mémoire que va s'exprimer une réponse par l'intermédiaire de facteurs spécifiques d'une activité dans un environnement. Les cognitivistes distinguent une mémoire à long terme comme étant une base de données de référence et une mémoire à court terme, dite mémoire de travail. Cette mémoire à court terme permet d'interpréter le monde qui entoure l'individu en fonction des informations recueillies antérieurement dans la mémoire à long terme. Ces deux types de mémoire vont questionner notre recherche pour connaître en particulier les références qu'utilisent les professionnels en activité de travail.

Pour Gilles Ferry, « se former [...], c'est toujours acquérir ou perfectionner [...] un savoir, une technique, une attitude, un comportement, bref une capacité ». Il décrit trois modèles de formation : le premier, « centré sur les acquisitions [...], est censé garantir un niveau de compétences défini en termes de connaissances, de comportements, de performances ou d'habilités [...]. La pratique est une application de la théorie ». Le deuxième modèle est « centré sur la démarche [...]. L'accent est mis sur le développement de la personnalité [...], donne son plein sens à la notion d'alternance ». Ainsi, la théorie apparaît comme « médiateur du transfert d'une pratique à une autre pratique ». Le troisième modèle, « centré sur l'analyse, se fonde sur l'imprévisible et le non maîtrisable [...], la théorie fondant

la régulation de la pratique » (Ferry, 1983). Rattachée à cette notion d'acquisition, la compétence serait plus ou moins prévisible, puisqu'il suffirait de faire pour connaître et non l'inverse.

Cependant, il existe des imprévus qui peuvent déstabiliser un étudiant, un professionnel dans un contexte différent de celui qui est enseigné en formation. De plus, acquérir des connaissances ne veut pas dire forcément se les approprier, c'est-à-dire les reconnaître comme faisant partie intégrante de ses valeurs, de ses convictions, de ses croyances, de ses objectifs, de ses préoccupations. L'acquisition de compétences se rapprocherait des processus de développement cognitif, dans la mesure où l'individu intervient comme interface, comme transformateur entre des techniques, des protocoles et un terrain, un contexte ou une situation donnée. C'est le cas dans l'éducation à la santé, lorsque le comportement d'un praticien, son empathie envers ses patients contribue à l'efficacité d'un soin. Cela fait partie de la capacité d'un individu à vouloir effectuer une tâche, une mission ou un travail. Au-delà de l'acquisition, de l'appropriation de connaissances, un individu qui ne veut pas s'investir, c'est-à-dire qui ne veut pas agir ou vivre tout simplement avec et dans le milieu qui l'entoure, peut difficilement développer des compétences. C'est pourquoi nous interrogeons le « vouloir agir » en situation, qui semble déterminant dans le développement des compétences professionnelles.

L'imprévu en situation est facteur de risques, de dangers potentiels ; il peut faire l'objet d'apprentissages en formation pour des futurs professionnels. Les professionnels des milieux artistiques, même d'expérience, sont souvent confrontés à des problèmes ou à des difficultés pour lesquels ils ne trouvent pas toujours de solutions. De plus, lorsque l'on analyse une situation imprévue ou non, l'individu doit en comprendre les finesses ou les spécificités. Cette analyse réflexive peut s'envisager en amont, pendant ou après l'action. Seulement, pendant l'action, il semble difficile d'associer à la fois des procédures spontanées de résolution de problèmes avec de l'intuition. En d'autres termes, comment l'individu arrive-t-il à se distancer en même temps par rapport à des actions, tout en les faisant ? Cette capacité d'agir et de se regarder agir serait probablement à l'origine d'une double compétence à la fois réflexive et active, liée, à notre avis, à des processus internes inconscients. Les savoirs incorporés et expérientiels seront donc associés à notre recherche, puisqu'ils sont difficilement maîtrisables et apparaissent probablement avec les imprévus. C'est sans doute pour cela qu'il est encore difficile de les enseigner et de les transmettre en formation.

Le modèle de management situationnel nous décrit quatre modes : directif, persuasif, participatif et déléгатif. Il sera intéressant de confronter ce modèle spécialisé dans le management des situations. De plus, comment des savoirs enfouis, des compétences immergées et intuitives peuvent-ils s'exprimer à travers ces différents modes ?

Dans le mode directif, le manager donne des ordres, des instructions et peu d'explications. Le mode persuasif consiste principalement, en termes de communication, à informer les employés de la situation de travail avec tout ce que cela suppose de conditions, d'exigences, de conséquences, d'implications, de compromis. La différence entre le prescrit et le réel est-elle plus importante selon le mode utilisé ? Le rôle du manager est de mobiliser les forces vives des employés. Il va accompagner, valoriser, motiver des individus dans leur projet professionnel. Seulement, le manager « expose ses idées, ses convictions, ses valeurs » (Lesire, 2001), au risque de manipuler les employés sans tenir compte de leurs besoins réels en termes de développement de compétences. Pourtant, le style persuasif est décrit comme « non manipulateur », même si le modèle managérial repose sur des rapports de pouvoir et d'influence.

Dans le mode participatif, le manager « conseille ses collaborateurs, analyse des situations, aide à résoudre des problèmes, prend en compte les idées, suggestions et propositions des personnes et des groupes [...], aménage des solutions, parfois complexes [...], prend en compte les intérêts mutuels des collaborateurs et de l'entreprise, dose l'acceptable et l'inacceptable [...], travaille sur un pied d'égalité avec ses collaborateurs, passe des "contrats" avec eux et crée une ambiance de travail conviviale » (Lesire, 2001).

Dans le mode déléгатif, le manager va confier « des missions, des objectifs, des projets que le collaborateur (ou le groupe) mènera par lui-même, selon ses propres méthodes ». L'initiative de ces missions ou des objectifs du projet provient soit du manager, soit du collaborateur ou du groupe. Des rencontres périodiques permettent de réguler toutes les actions et de faire le point sur les stratégies utilisées. « Ces rencontres sont organisées selon le calendrier prévu à l'avance ou à l'initiative du collaborateur, le manager exprime sa confiance par l'absence de comportements relationnels, il apporte une aide indirecte : contrat, appuis, informations [...]. Il évalue périodiquement les résultats avec le collaborateur ou le groupe. Il donne droit à l'erreur non répétitive. » (Lesire, 2001). Le rôle est surtout consultatif, consistant à associer le partage des idées, à favoriser les échanges, les communications entre les individus. Dans le mode déléгатif, le manager va responsabiliser le comportement des employés. Déléguer suppose une plus grande responsabilité du collaborateur ou du groupe, donc un accroissement de la motivation dans l'activité de travail. Nous verrons comment les

professionnels des milieux artistiques réagissent par rapport à ces modèles de management plus dédiés aux entreprises commerciales.

Le modèle socioconstructiviste interactif décrit par Catherine Bogaert et Sandrine Delmarle – elles-mêmes s'étant inspirées de Stodeurj – considère la situation comme élément fondamental dans le développement des compétences. C'est le cas de certaines auditions utilisées par des producteurs pour découvrir les compétences de leurs artistes en leur demandant de jouer du piano sans partition ou de chanter *a cappella*. Ces comportements font appel aux différents sens et peuvent mobiliser des savoirs par transfert vers les situations nouvelles. En situation d'apprentissage, les auteurs expriment l'idée que la situation « doit tout d'abord être significative pour l'enfant. L'enfant doit voir la pertinence de l'apprentissage proposé. [...] Elle doit s'appuyer sur les connaissances déjà acquises afin de les élargir, et donc de ne pas se situer trop loin de ce que l'enfant sait déjà [...], elle doit être déstabilisatrice, la tâche proposée à l'enfant doit l'obliger à remettre en question ses connaissances, à penser que ce qu'il croyait n'est plus juste et qu'il doit donc continuer à apprendre afin de comprendre la situation » (Bogaert, Delmarle, 2006). Dans la découverte d'une salle de spectacle, les artistes vont percevoir des vibrations, vivre des émotions, avoir des impressions en laissant s'exprimer leurs techniques. Pour un artiste, le problème repose le plus souvent sur cette recherche perpétuelle de faire partager des émotions, de donner du plaisir à un public. Chez le danseur, le savoir existe dans les perceptions corporelles. Seulement, dans les événements artistiques, nous nous demandons comment ces différents savoirs s'utilisent, s'expérimentent et se testent pour que les individus acquièrent à leur façon des niveaux de compétences progressives. De notre point de vue, l'imprévu semble relié à toutes ces démarches. Nous tenterons de retrouver des liens de cohérence entre les savoirs et les compétences par la confrontation à la réalité du terrain, avec tous ces modèles.

Gagné instaure en 1965, puis jusqu'en 1985, une taxonomie des types d'apprentissage qui s'inspire des concepts béhavioriste et cognitiviste. Il définit cinq grandes catégories d'apprentissage : « Les apprentissages d'habiletés motrices [...], d'attitudes [...], d'informations verbales [...], d'habiletés intellectuelles [...], de stratégies cognitives [...]. » (Raynal, Rieunier, 2003). En apprentissage, le béhaviorisme part de plusieurs principes : « Il n'y a apprentissage que si la réponse associée au stimulus pertinent est effectivement produite [...]. Pour apprendre, il faut être en mesure de discriminer le stimulus pertinent afin de lui donner une réponse adéquate [...]. Tout comportement renforcé positivement a tendance à se reproduire

[...]. L'enseignant proposera donc des exercices de difficulté graduée et renforcera positivement toutes les réponses qui s'approcheront de la réponse idéale [...]. Une réponse déjà associée à un stimulus peut se transférer à un autre stimulus par le principe du conditionnement opérant [...]. Un apprentissage trop fermé, sans généralisation, manque d'intérêt. Il faut donc promouvoir le transfert [...], associer les réponses les unes aux autres si l'on souhaite obtenir des apprentissages complexes. » (Raynal, Rieunier, 2003).

Toutes les réflexions vont nous orienter dans cette recherche permanente de liens avec les différents modèles. Ils vont nous éclairer dans cette quête des voies de passage directes ou indirectes, implicites ou explicites. Le travail prescrit ou réel, protocolaire ou expérimental sera examiné en corrélation avec tous les modèles. Des pistes permettront probablement de découvrir comment se réalise l'émergence de compétences, et en particulier en situation imprévue. La clinique de situation (Eymard, Thuilier et Vial, 2004) tentera également d'observer, d'analyser et de confronter les comportements et les avis des différents professionnels entre eux. Cela permettra de dégager d'autres liens de pertinence entre les modèles, les savoirs et les compétences. Nous rechercherons particulièrement des situations inattendues qui permettent de surprendre des individus dans ce que nous appelons un « flagrant délit d'ingérence ». C'est-à-dire que nous prendrons sur le fait des individus soumis à l'obligation de réagir ou non par leur action ou leur inaction, de changer leurs stratégies ou démarches, à chaque fois que cela est imposé par une situation imprévue. Nous étudierons comment l'individu « se débrouille » face à un problème ou une difficulté, à un moment donné et dans une situation précise. De surcroît, quels seront ses choix, ses critères s'il doit réagir dans l'urgence ?

Dans les événements artistiques, il arrive quelquefois que de nombreux paramètres non maîtrisables rendent les situations difficiles, invivables et ingérables. L'expérience acquise dans des activités professionnelles successives – chanteur, compositeur puis kinésithérapeute et aujourd'hui ostéopathe et formateur dans les milieux artistiques – nous a permis d'observer de nombreux imprévus et cela, quelle que soit la discipline artistique. Parfois, ils sont favorables pour les individus et ce, quel que soit le contexte. De plus, il est possible que l'individu favorise les conditions de réussite ou d'échec face à un imprévu, selon qu'il s'approprie ou modifie un environnement de travail. Les facteurs situationnels interviennent, de notre point de vue, comme éléments déterminants. Seulement, est-il possible ensuite aux professionnels ou aux étudiants en formation d'en prendre conscience pour mieux

les gérer, pour les transformer et les adapter au milieu ou à soi ? En d'autres termes, quelles sont les exigences et les possibilités pour développer des compétences lorsque celles-ci sont imposées par les activités professionnelles ?

Dans le cas de notre dispositif de recherche, les observations se feront essentiellement avec des professionnels qui travaillent et évoluent dans les domaines de la musique, de la danse, du cirque et de la télévision. Pour bien étudier leurs différences, trois principales actions d'intervention seront choisies. La première sera orientée vers l'observation pour laisser se dérouler, se jouer en quelque sorte, les activités humaines et les situations. La deuxième va nous amener vers l'expérimentation proprement dite, pour questionner les conditions favorables à la mise en scène des paramètres situationnels. Cela nous montrera probablement la réalité des situations vécues. Nous analyserons ensuite comment les individus les vivent et les perçoivent. Enfin, la troisième action sera de réfléchir ensemble sur l'organisation et l'anticipation des paramètres situationnels susceptibles de développer des compétences en situation d'événements artistiques. Les individus sont volontaires et participent à cette recherche d'un commun accord. Ils seront avertis et prévenus de ces trois modalités d'intervention. Quelquefois, nous nous tiendrons à distance pour ne pas influencer sur le contexte ou sur leurs réactions individuelles ou collectives. Par la suite, nous tenterons des reformulations sur leurs approches respectives des situations vécues. Leurs réflexions vont porter sur les modèles théoriques, sur le modèle expérimental et en particulier sur le diagnostic situationnel, au travers des différentes stratégies et des comportements utilisés en situations prévues et imprévues. Nous essaierons de comprendre aussi comment et dans quelle typologie situationnelle les paramètres situationnels développent le mieux des compétences et s'ils se modifient ou s'associent entre eux.

Le recueil des données en rapport avec les paramètres situationnels va utiliser plusieurs moyens différents et simultanés. Pour cela, les observations de terrain seront confrontées aux situations prévues et imprévues. Des entretiens téléphoniques ou plus directement, des rendez-vous sur place permettront de définir des plans d'actions programmées. Enfin, c'est surtout grâce à un questionnaire détaillé que nous ferons le tri des réponses par discipline artistique. Leurs observations seront explicitées et notre démarche d'enquête sera toujours précisée à l'avance. En revanche, de par la diversité des activités professionnelles rencontrées, nous allons recueillir des informations différentes, même si notre travail de recherche n'est pas favorisé à ce moment-là. Dans ce cadre d'observations, les

professionnels auront moins l'impression d'être surveillés et ils pourront laisser s'exprimer plus librement leurs attitudes ou leurs comportements. Nous utiliserons aussi tous les moyens de communication possibles pour faciliter ces démarches.

L'approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu va s'intéresser à la sémiologie des situations. « La description phénoménologique est une description se référant au vécu dans son immédiat existentiel qui doit mener à la saisie des "essences" des phénomènes. » (Mucchielli, 2004). Nous tenterons de comprendre ce qui se passe dans et avec l'imprévu, de déceler des mécanismes ou des processus dans l'activité, ou encore des relations de causes à effets entre des paramètres situationnels. C'est-à-dire que l'environnement va nous livrer quelquefois des signes implicites pouvant révéler l'apparition d'un phénomène ou d'un événement inattendu. La prise en compte du concept environnemental pourrait probablement préciser ces signes spécifiques d'appartenance à une situation particulière. D'ailleurs, l'individu pourrait alors apprendre à mieux les détecter pour repérer un imprévu potentiel. L'appropriation d'un milieu serait-elle liée à des capacités d'énaction des individus ou à un processus d'insight ? Cela est-il suffisant pour bien gérer l'inattendu ? Pour répondre à cette question, nous vérifierons s'il existe des prodromes spécifiques pour chaque discipline artistique. Nous observerons dans quelle mesure ils se mettent en place. Nous ferons ensuite les liens entre ces prodromes et les savoirs mobilisés transversalement pour chaque discipline. Cela devrait nous apprendre à limiter les conséquences d'un imprévu et à mieux le maîtriser.

Cette approche sera pragmatique, dans la mesure où nous tenterons de hiérarchiser des facteurs ou des paramètres situationnels qui influencent les activités humaines. Ils sont plus ou moins visibles ou explicites selon les situations et les activités. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il soit plus facile pour l'individu de s'approprier une situation et de s'en servir ensuite pour développer des compétences. C'est pourquoi nous rechercherons aussi comment des paramètres explicites peuvent nous conduire vers des erreurs d'interprétation situationnelle. Dès lors, comment faire pour reconnaître ce qui est utile et ce qui ne l'est pas pour résoudre des problèmes selon les situations ?

Enfin, l'approche sera cognitive dans le recueil des données. Dans un premier temps, nous examinerons transversalement les savoirs et les compétences en corrélation avec les différentes activités artistiques et dans leur ensemble. Le diagnostic situationnel, le modèle expérimental et les modèles théoriques serviront de base pour le recueil des données. Nous

tenterons, à partir des réponses, de formaliser plusieurs types de liens. Ces derniers proviendront des résultats du questionnaire. Ce seront d'abord des liens de cohérence entre les savoirs et les compétences ; ils dépendront du nombre de réponses obtenues avec le modèle expérimental et les modèles théoriques. Ensuite, il s'agira, avec le modèle expérimental, des liens de convergence et de divergence choisis par les individus, des savoirs vers les compétences et *vice versa*.

Enfin, nous décrirons des liens de pertinence selon les statistiques du chi-deux entre les savoirs et les compétences avec les modèles théoriques, pour découvrir d'autres voies de passage. Tous ces liens seront analysés, mis en parallèle pour l'ensemble des activités. Nous rechercherons, à chaque fois que cela sera possible, des relations de causes à effets et des réciprocitys éventuelles avec le diagnostic situationnel. Nous vérifierons également si ces paramètres situationnels peuvent créer des conditions favorables et suffisantes au développement des compétences. Les observations et les entretiens pourront alimenter et poursuivre le questionnaire. Les concepts théoriques ergologique et systémique serviront de guide à notre réflexion tout au long de notre recherche.

Au-delà de notre étude, nous tenterons de réfléchir à la question du transfert des modèles théoriques vers d'autres activités. Nous devons peut-être préciser certains modèles et formaliser le modèle expérimental pour l'adapter particulièrement à l'imprévu. Pour cela, des facteurs intrinsèques (liés à l'activité) et des facteurs extrinsèques (en dehors du champ de l'activité) seront précisés pour le développement des compétences. La confrontation de ces trois approches sémiotique, pragmatique et cognitive, à la fois distinctes et convergentes, nous amènera probablement vers de nouvelles conclusions dans le domaine de la formation et de l'apprentissage. Enfin, sur le plan didactique, les résultats observés vont nous orienter dans les rapports aux savoirs pour développer des compétences dans l'imprévu, pour construire un modèle.

Enfin, ces données vont revenir à la question principale de départ : comment faire pour développer des compétences à partir des savoirs dans l'inattendu ? Comment gérer l'imprévu dans les événements artistiques ? Les résultats de cette recherche devraient normalement apporter des réponses, des idées pour améliorer, d'une certaine façon, les apprentissages des stagiaires et des professionnels. Aurons-nous ici d'autres éléments ou d'autres pistes pour construire de nouveaux savoirs savants ? Il est très difficile aujourd'hui de transmettre des savoirs expérimentiels. L'observation ou l'imitation de gestes professionnels permet de s'en approcher, mais il reste toujours une marge dont nous voudrions explorer le niveau

d'incompressibilité.

La première hypothèse de recherche suppose l'existence de paramètres spécifiques dans les activités artistiques. Nous avons déjà parlé des variables et des invariants. En effet, toutes les interventions artistiques se réalisent autour d'un thème (ex. : un festival de jazz), d'un objectif (ex. : financer une association humanitaire), dans un lieu particulier (ex. : les « Francofolies de la Rochelle »), à un moment particulier (ex. : « Le printemps de Bourges ») etc. Il existe, de notre point de vue, des voies de passage entre les savoirs et les compétences qui permettent à des paramètres individuels et environnementaux d'interagir en situation imprévue.

Dans la deuxième hypothèse, il s'agit de retrouver et de prouver l'existence des prodromes comme signes avant-coureurs de situations problématiques. Par conséquent, nous pourrions les répertorier pour mieux les repérer selon des types situationnels, d'où l'intérêt du modèle expérimental confronté au diagnostic situationnel. Ce dernier devrait se construire progressivement avec la recherche. D'où l'idée d'utiliser un diagnostic situationnel pour nous aider à le formaliser. Les différents paramètres situationnels seront évalués sur plusieurs critères pour appréhender l'environnement de travail au sens ergologique du terme, c'est-à-dire pour agir sur celui-ci. **En définitive, des solutions doivent apparaître pour mieux développer des compétences de ou en situations professionnelles.**

D'après les résultats, nous réfléchissons sur la possibilité de transfert de tous ces modèles, en particulier dans le monde de l'entreprise. **Pourrons-nous alors élaborer, à la fin de notre étude, un modèle didactique qui permettrait un transfert de connaissances pour gérer l'imprévu dans d'autres disciplines ?** En partant du modèle expérimental qui repose sur les comportements, les stratégies et les typologies situationnelles, nous devons préciser probablement ce modèle, après avoir fait les rapprochements statistiques. Ce raisonnement inductif va le construire progressivement et parallèlement à une approche déductive qui mettra à l'épreuve les modèles théoriques.

Toutefois, un certain nombre d'hypothèses de travail seront posées dès le départ. Les expériences de terrain seront rapportées aux modèles théoriques pour éclaircir cette notion de transfert. Il sera intéressant de savoir en particulier si le transfert des compétences dans l'imprévu peut favoriser préférentiellement l'appropriation des savoirs expérientiels. Certaines entreprises n'hésitent pas à identifier les performances de leurs salariés en les assimilant à des

sportifs de haut niveau. De plus, la notion de performances se distingue de celle de compétences car elle est plus dans le démonstratif, dans l'objectivable, dans le constat. En revanche, « les critères de performances » permettent l'évaluation de la compétence (Tremblay, 1990). Toutefois, à l'issue de cette recherche, nous aurons peut-être des nouvelles pistes pour installer des conditions plus favorables d'apprentissage en entreprise, pour mieux gérer les risques professionnels, psychosociaux et les accidents du travail.

Dans les développements des compétences artistiques, il faut espérer trouver des liens avec les compétences intuitives ou innées. Pour Guy Le Boterf, « l'improvisation et l'intuition » trouvent en partie leurs explications dans les « ressources émotionnelles » (Le Boterf, 1998). Le formateur doit favoriser les dispositions naturelles et innées dans une situation donnée, car des compétences sont liées à « des capacités de communication, de travail en groupe, d'autonomie, de responsabilité, de décision et de créativité » (Wittorski, 1994). Par ailleurs, utiliser des compétences relationnelles, c'est « faire preuve de responsabilité, d'autonomie, de capacités relationnelles et de créativité [...] » (Aubrun et Orofiamma, 1991). Nous aurons des éclaircissements dans le domaine du développement des talents artistiques, puisqu'il faut espérer retrouver des relations significatives avec d'autres compétences professionnelles. Il nous suffira ensuite d'envisager les adaptations pour le transfert d'apprentissage vers d'autres disciplines artistiques.

PREMIÈRE PARTIE :
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

1 PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

1.1 Les comportements sont-ils réellement anticipables ?

Pour Alain Rieunier, dans une situation d'apprentissage, plusieurs éléments sont en interaction. Ce sont les enseignants, les élèves et le matériel. « L'apprenant est considéré comme un système naturel de traitement de l'information qui, par l'intermédiaire de sa mémoire et de ses activités intellectuelles, transforme les données proposées par la situation en un certain produit. » (Rieunier, 2005). Pour cela, la motivation et l'affectivité de l'apprenant semblent déterminantes dans la réalisation de ces « produits ».

En référence aux théories de la motivation, Salvatore Maugery nous décrit des théories du « contenu » et du « processus » (Maugery, 2004). Les premières sont sous l'influence de la psychologie et de l'anthropologie individuelles. Les secondes vont interagir sur le comportement, dans la mesure où il sera « tributaire du sens donné par chacun à la situation qui est la sienne » (Maugeri, 2004). Il y a là une appropriation cognitive nécessaire au contexte pour envisager des résultats à atteindre. L'intérêt de cette démarche pourrait servir dans un dispositif d'apprentissage. Cette approche de la situation rappelle aussi un peu la conception béhavioriste, avec un type de comportement que l'on pourrait observer et identifier. Seulement, il n'est pas possible de prévoir un comportement dans toutes les situations. En effet, la psychologie de l'individu, liée à son vécu, à son histoire personnelle, interagit sur sa perception et son appropriation du monde environnant et des autres. Le développement des compétences serait relatif aussi à l'imprégnation affective des situations qui peuvent « laisser des traces indélébiles » (Maugeri, 2004). Les comportements à gérer, les situations vont alors positionner l'individu avec ses repères psychoaffectifs personnels dont il n'aura pas toujours conscience. C'est pourquoi il semble si difficile d'évaluer et de vouloir anticiper avec certitude sur des comportements, des réactions et des interrelations individuelles.

La mémoire joue un rôle déterminant dans le développement des compétences ; elle va permettre d'identifier des schèmes pour les transposer à d'autres situations. Les spécialistes distinguent la mémoire à court terme et à long terme. Elles interviennent toutes les deux dans les processus didactiques et peuvent donc faciliter le repérage dans la récurrence de signes ou

de repères situationnels. Seulement, d'après les travaux de Grindler et Bandler² sur la programmation neurolinguistique, les individus utilisent préférentiellement et spontanément certains canaux pour reconnaître des informations dans l'environnement.

Les activités artistiques vont solliciter les canaux visuels, auditifs et kinesthésiques. Ce qui veut dire que chaque individu va, à sa façon, filtrer puis codifier des informations qui lui sembleront pertinentes. Ces informations seront sélectionnées pour leur utilité ou leur nécessité à un moment donné, dans une situation et selon un système de perception que l'individu aura privilégié. Cette sélection sera ensuite analysée en lien avec son système de valeurs et peut-être guidée par des choix plus conscients.

De plus, les paramètres d'espace et de temps influencent aussi les individus dans une situation. C'est-à-dire que les conditions environnementales – comme le milieu dans lequel la situation va s'exercer ainsi que le moment d'apparition de faits – peuvent changer considérablement la mise en œuvre, la réalisation, l'actualisation d'une compétence personnelle ou professionnelle, individuelle ou collective. Ce sont, par exemple, les couleurs du décor de théâtre qui détendent ou stressent les artistes dans leurs performances scéniques. Le comportement sera malgré tout difficilement évaluable, puisqu'il s'appuie sur un ensemble de processus psychologiques personnels dont les critères sont difficilement objectivables.

Aussi, considérer l'apprenant dans un système interactif pouvant se modifier et lui permettre de développer des compétences nous amène à supposer l'existence d'informations implicites et explicites produites par la situation et traitées par lui-même. Ces informations pourraient-elles alors amener l'individu à gérer une situation prévue ou imprévue ? Cette transformation qui n'aboutit pas forcément au résultat attendu passerait ainsi par un processus de développement individuel qu'il serait intéressant d'étudier. Ce processus serait en quelque sorte favorable, compatible et surtout anticipable pour prévoir le développement des compétences et éventuellement de le transférer pour d'autres individus ou dans des situations similaires.

Lorsque l'on parle d'enseignement, cela désigne le plus souvent « une éducation intentionnelle » (Reboul, 2008), c'est-à-dire reposant sur une organisation avec des dispositifs, des moyens et des objectifs préalablement définis. En revanche, les organisations varient selon les activités artistiques. Enseigner des compétences nécessite alors de bien cerner un

² « D'après Grindler et Bandler, 40% des individus seraient d'abord des visuels, 40% des auditifs, et 20% des kinesthésiques. » (Couchaere, 2001).

développement adapté pour chaque individu. Cela suppose de connaître les processus de régulation psychologiques, sociaux et cognitifs de chaque apprenant. Il est alors nécessaire de bien évaluer les spécificités en termes de besoins pour chaque discipline. La psychologie et les prérequis individuels sont également importants pour adapter tous les moyens de développement. De plus, il est beaucoup plus difficile d'anticiper sur les réactions des personnes en situation d'apprentissage ou sur d'éventuels conflits sociocognitifs. Les comportements deviennent alors relativement peu évaluables, puisqu'ils dépendent aussi des expériences antérieures des apprenants. D'ailleurs, pour la plupart, elles sont méconnues des formateurs. C'est pourquoi nous allons orienter davantage notre recherche vers les processus de formation mis en œuvre par et pour les formateurs et les formés, lesquels les préparent vers une vraie « fonction sociale » (Reboul, 2008). Cela nous aidera probablement à définir des critères plus objectivables.

Dans une autre approche des comportements humains en psychologie de l'apprentissage, Michel Minder fait état de trois types de structures auxquelles l'individu pourra être confronté. Il s'agit de situations à structure implicite, explicite et arbitraire. Il décrit des processus d'apprentissage et une didactique centrés sur une conception fonctionnelle, participative et interdisciplinaire de l'enseignement. Dans les situations problématiques à structure implicite, il se réalise une « restructuration-solution par essais et erreurs ». Ce processus intervient lorsque la situation est floue ou confuse et que la restructuration ne peut s'effectuer dans l'immédiat. L'individu explore alors « la situation par essais et erreurs, dans une démarche progressivement structurante » (Minder, 1996).

L'auteur différencie deux types d'essais-erreurs : les uns sont « aveugles », comme dans un « tâtonnement », et les autres plus « organisés », retrouvés dans « la vérification d'hypothèses » (Minder, 1996). Les métiers de l'artisanat utilisent fréquemment ces deux procédés en apprentissage. Cela permet également à un apprenant de faire des tentatives suivies de réussites ou d'échecs, comme dans la réalisation d'un produit artistique. Seulement, évaluer et prévoir des comportements pour obtenir un résultat, comme dans une œuvre musicale, rend difficile ce type de démarche car les processus de créativité qui permettent d'y parvenir sont très abstraits. Même si les processus de développement de compétences sont adaptés aux disciplines artistiques, ils dépendent indubitablement de la personnalité, de la représentation inconsciente et subjective que chaque individu a d'une situation, d'un contexte, à un moment donné. Le résultat s'exprime alors à travers des sensibilités, des émotions, qui sont fonction de ses capacités à les exprimer.

Dans le deuxième type de structure explicite, la restructuration-solution se fait, selon l'auteur, par la procédure de l'insight. Cette procédure – ou ce processus – est utilisée régulièrement dans le domaine artistique pour résoudre un problème en situation. L'insight se situe « quelle que soit la procédure d'apprentissage mise en jeu [...]. La découverte de la solution apparaît et, dans son sens fort, il désigne un certain type de découverte rapide faisant suite à un examen globalisant d'une situation problématique à structure explicite... » (Minder, 1996). L'individu trouve rapidement une solution face à un problème ; la procédure d'insight peut s'appuyer sur des connaissances, des expériences vécues, des savoirs issus de l'expérience ou investis dans l'activité. Ce phénomène d'apprentissage soudain a été mis en évidence pour la première fois chez les singes, par Wolfgang Köhler, entre 1917 et 1920 ; puis, ce dernier a écrit sur la « Gestalt-thérapie » en psychologie (Köhler, 2000). D'ailleurs, le terme « Gestalt » vient du verbe allemand « *gestalten* », qui veut dire mettre en forme et donner une structure.

Mais comment récupérer ces savoirs d'expériences pour en faire des savoirs scientifiques, fiables et donc communicables ? Ce serait probablement par la formalisation et la compréhension de cette expérience, par la « mise en mots de l'expérience » (Schwartz, 1995), concrétisées par « les moyens et les processus qui permettent de rendre l'expérience intelligible » (Lesne, 1977).

C'est pourquoi « le savoir prend sens dans l'expérience réfléchie » (Geay, 1998). D'ailleurs, cette expérience ne serait-elle pas plus activée par un processus individuel que par des procédures ? En effet, les comportements semblent favoriser la découverte d'une solution de façon spontanée et personnalisée ; c'est le cas lorsque l'on va utiliser son expérience passée en référence avec des situations déjà connues. Ce qui veut dire que l'évaluation passe aussi par l'identification des savoirs expérientiels. Les situations inédites agiraient alors comme des catalyseurs ou des révélateurs des expériences passées. Le transfert des savoirs d'expérience dans une nouvelle situation se ferait grâce à l'imprévu des situations et donc développerait des futures compétences de terrain. On retrouve cette idée d'insight lorsque le pianiste improvise un nouveau répertoire qu'il ne maîtrise pas encore. Ainsi, la gestion de l'imprévu pourrait nous apprendre comment mieux réaliser des transferts de compétences vers des situations nouvelles et inédites.

Dans les situations problématiques à structure arbitraire, la solution apparaît par conditionnement opérant. C'est « une procédure spécifique de modification comportementale, qui entre en jeu lorsque les situations d'apprentissage sont arbitraires, c'est-à-dire

conventionnellement structurées, et où la réponse est obtenue par modelage, à la suite d'un agencement de contingences renforçantes » (Minder, 1996). Elle est à différencier de la recherche par essais et erreurs, car nous avons ici un problème identifié dès le départ, avec des possibilités de résolution donc d'anticipation des comportements. Le conditionnement opérant rend plus prévisibles des comportements individuels ou collectifs. Toutefois, il ne garantit pas de développer des compétences immergées ou incorporées, puisqu'il s'attache d'abord à conditionner des actions selon des objectifs à atteindre, sans prendre réellement en compte tous les processus liés à l'activité comme, par exemple, l'intuition ou l'inné. En effet, ce modelage comportemental influence les réponses, les réactions, alors que les choix, les envies, les besoins ou les valeurs sont aussi nécessaires à leur développement. De ce fait, cela peut nuire au développement de compétences innées ou tacites.

En apprentissage, nous retrouvons deux modes de conditionnement. Le conditionnement répondant, selon les travaux de Pavlov, fait appel aux réflexes, aux états émotionnels et aux réactions physiologiques. En revanche, « le conditionnement opérant ou instrumental » s'appuie sur les travaux de Thorndike ou de Skinner. « Cette fois, il s'agit de conditionner non un réflexe ou un état émotionnel mais un comportement volontaire. » (Raynal et Rieunier, 2003). Nous retrouvons ce conditionnement opérant lorsque des artistes choisissent une discipline en inadéquation avec leurs propres capacités. Les situations d'apprentissage vont solliciter leurs habiletés, leurs capacités techniques, physiques et leurs résistances mentales. Seulement, leur choix ne correspond pas toujours à l'agilité requise, à l'équilibre ou à la force nécessaire.

C'est alors que la situation d'apprentissage intervient pour évaluer, orienter et développer, dans la mesure du possible, des compétences adaptées. Évaluer pour prévoir des comportements semble ici plus facile. Seulement, les choix personnels liés à la motivation, à l'implication et à la prise de décision restent souvent à l'appréciation subjective des enseignants ou des formateurs. C'est le cas pour le solfège, dont les règles et les codes sont bien répertoriés pour la lecture des partitions de musique. Un conditionnement opérant peut préparer, de façon adaptée, des compétences techniques pour retranscrire des signes et des codes. Au-delà des compétences techniques, c'est aussi dans la reconnaissance sociale que les compétences relationnelles peuvent porter les individus à innover, à créer et à se responsabiliser dans leurs activités de travail. De ce fait, l'évaluation comportementale permettrait aussi d'utiliser un processus adapté pour développer des compétences d'improvisation pour un artiste en formation.

1.2 Comment bien développer des compétences ?

Guy Le Boterf associe au développement de compétences la notion de « construction des représentations opératoires [...]». Le professionnel, comme tout sujet, réagit à la représentation qu'il a d'un stimulus et non pas au stimulus lui-même » (Le Boterf, 2002). Ce qui est intéressant dans cette idée, c'est que chaque individu peut avoir une représentation différente pour une même compétence. C'est-à-dire que pour bien développer des compétences, le formateur, l'enseignant ou le pédagogue doit tenir compte de chacune de ces représentations individuelles et donc des référentiels de chaque apprenant. Les formés sont sous l'influence de leurs prédispositions subjectives, psychologiques et cognitives au cours de leur formation. La compétence suppose alors que « l'esprit humain est au départ capable d'apprendre [...]». Les savoirs ne constituent pas un bagage inerte, mais une forme dynamique ». (Reboul, 2008). Un musicien qui présente une déficience visuelle ou auditive va devoir suppléer ces insuffisances en développant d'autres compétences pour acquérir un niveau de performance artistique. D'ailleurs, pour ceux que nous connaissons, ces difficultés n'empêchent pas d'exercer leurs activités artistiques. Seulement, leurs représentations mentales sont différentes. L'individu compense le déficit visuel par une écoute plus attentive, un toucher plus sensible, et il va créer une représentation virtuelle, par exemple, des notes sur un clavier de piano. Il doit aussi développer une mémoire plus importante (aspect cognitif) pour retenir une œuvre musicale sans lire la partition jouée. En résumé, les stratégies ou les méthodes utilisées pour parvenir à développer des compétences seront différentes dans les représentations d'un individu à l'autre. C'est pourquoi les processus et les procédures d'apprentissage devront s'adapter pour chaque apprenant.

Cette construction se fait aussi selon les prédispositions psychologiques et l'appropriation d'un espace de travail pour chaque individu dans un agir en situation. Les capacités de résistance au stress, utiles dans les événements imprévus, conditionnent les limites des interventions et facilitent plus ou moins des performances individuelles. Les programmes d'entraînement en répétition avant une comédie musicale mettent souvent à rude épreuve les systèmes physiologiques, musculaires et articulaires des danseurs. La motivation à progresser, l'implication dans une équipe ou simplement l'appropriation d'une scène seront alors nécessaires pour se représenter des compétences individuelles à développer.

Dans la conception behavioriste du développement cognitif de l'individu, le savoir

pratique permet aussi de développer différentes compétences. Aussi, avec les théories de « Valence - Instrumentalité - Expectation », l'individu va faire des choix cognitifs (travaux de Locke en 1968). Cette théorie de Valence - Instrumentalité - Expectation (VIE), ou théorie de l'expectation, « définit de façon schématique la motivation comme le résultat de la probabilité perçue par un individu d'atteindre par son action tel niveau de performance (Expectation), lequel déterminera la probabilité perçue d'obtenir tel niveau de récompense (Instrumentalité), lequel niveau de récompense sera affecté de tel ou tel coefficient de “désirabilité” (Valence) » (Maugeri, 2004). Les notions de performance, de récompense et de désirabilité seront intimement liées à l'importance des motivations et donc à leurs implications pratiques sur les plans socioprofessionnels. Le développement cognitif vient d'une part de l'apprentissage en école, qui apporte « l'acquisition des savoirs et des connaissances [...], et d'autre part de l'entreprise [...], qui offre quant à elle la possibilité d'acquérir ce qu'on appelle l'expérience en action » (Geay, 1998). L'école, comme lieu d'apprentissage des savoirs, permet effectivement à l'élève de s'approprier des connaissances venant des autres, comme celles d'une communauté scientifique. Il est question de transmissions de données, d'échange d'informations entre des experts et des débutants.

Cependant, l'histoire de l'individu n'est pas toujours prise en compte dans l'apprentissage d'une connaissance pratique. En effet, le savoir à enseigner ne correspond pas forcément au savoir à apprendre. C'est-à-dire que vouloir développer à tout prix des compétences sans tenir compte des réalités de l'individu, de ses émotions, de ses motivations à s'impliquer, de ses valeurs rattachées à sa démarche de formation, ne peut favoriser un développement personnel adapté, lequel est interdépendant du développement professionnel. De plus, laisser l'imprévu favoriser la spontanéité, les opportunités en situations, n'est-ce pas aussi donner une chance aux compétences innées ou incorporées de pouvoir se développer ?

Certains savoirs théoriques ou pratiques s'inscrivent dans des dispositifs d'apprentissage en alternance avec des stages en entreprise. C'est probablement avec l'expérience en action du formé que se développe le savoir à enseigner en savoir appris, lequel se construit peu à peu en fonction de l'expérience de chacun. Hélas, les savoirs d'expérience « ne sont pas enseignables » ; pourtant, ils semblent constituer l'essentiel de la compétence. En effet, cette compétence se transforme en « savoir d'expérience » (Geay, 1998). De cela, il ressort un premier problème dans le développement des compétences. C'est l'intrication imprévisible entre le caractère individuel, singulier d'une situation, et l'origine, la nature du savoir à mobiliser, qui seront perçus différemment selon les individus. Un même savoir aura

une représentation, une signification pour chaque apprenant selon le contexte d'apprentissage. Il va se construire probablement avec ses expériences cognitives, émotionnelles, sensibles, etc.

L'élaboration des compétences se ferait probablement par appropriation, puis en identifiant des informations apprises ou collectées de ci de là, sur le terrain expérimental de la vie professionnelle. Les enseignants doivent alors favoriser cette appropriation. L'apprenant utilise alors des conditions d'apprentissage en cohérence avec ses perceptions cognitives, subjectives, lesquelles renormalisent, sans doute, des savoirs d'expérience. Notre objectif sera de le vérifier. C'est pourquoi il semble utile pour un enseignant de décrypter, de décoder toutes les informations en situation d'apprentissage en évaluant, dans un premier temps, les prérequis ou les préacquis psychologiques et cognitifs d'un apprenant pour pouvoir mieux développer des compétences à partir de savoirs venant d'expériences personnelles et professionnelles. Jean-Pierre Astolfi fait la différence entre « prérequis et préacquis, alors que les premiers soulignent ce qui est exigible pour aborder un contenu nouveau, tandis que les seconds s'efforcent de décrire un “état des lieux” initial à prendre en compte tel qu'il est » (Astolfi, 2009).

C'est pourquoi connaître les mécanismes d'appropriation individuelle sur les plans cognitifs ou psychologiques peut aider l'enseignant à développer des compétences de situation, puisque ces mécanismes sont mis en œuvre au cours de situations d'exercice professionnel. Seulement, comment faire pour transmettre des compétences expérientielles liées à l'action ou à l'inaction pour être communicables quel que soit l'apprenant ? Il semble apparemment utile pour un enseignant de laisser l'apprenant percevoir ses propres caractéristiques cognitives et psychologiques, comme dans une démarche inductive ou analogique. Ainsi, l'apprenant les identifie plus facilement, se les approprie et décode des connaissances venant des autres en les renormalisant dans son système de représentations et pour les faire siennes.

L'idée de la compétence se rattache plus à l'ensemble des ressources que nous allons mobiliser dans un agir professionnel. Les savoirs seraient des ressources inépuisables, selon certains auteurs. En particulier pour Philippe Perrenoud, en citant Guy Le Boterf, la compétence vient à la fois des ressources mobilisées mais aussi des processus issus de la mobilisation même de ces ressources. Il parle à ce propos d'un « savoir mobilisé »

(Perrenoud, 1999). Notre recherche ira donc explorer ces pistes, notamment pour expliquer les relations inhérentes aux capacités individuelles dans le développement des compétences. De plus, ces processus de développement sont encore peu connus et nous partirons de ces savoirs mobilisés et des ressources nécessaires pour comprendre cet agir en situation.

1.3 Des compétences en situation : oui, mais pourquoi faire ?

Est-il vraiment nécessaire d'être compétent pour exercer une activité ? La compétence serait-elle ce lien nécessaire à l'individu pour vivre en société ? Peut-on affirmer son utilité sociale d'une autre façon ? Peut-on devenir indispensable aux autres, à la société, même sans avoir à démontrer des compétences ? Développer des compétences permet-il vraiment de mieux vivre ensemble ? Si la compétence est issue directement de la condition humaine au sens anthropologique du terme, être compétent signifierait-il aussi donner du sens à son activité, pour soi-même et pour les autres ? Autrefois, les compétences utilisées pour allumer un feu ou pour combattre l'adversaire étaient utiles pour survivre. Aujourd'hui, la notion de compétences a dépassé cette notion de survie ; elle permet par exemple d'apprécier des élèves selon leurs notes ou avec des évaluations sommatives. La compétence associée à cette idée d'évaluation va quelquefois mettre à l'écart des individus, lorsqu'ils n'obtiennent pas des résultats suffisants. Ces compétences liées aux activités intellectuelles et cognitives servent à la fois d'objectifs et de moyens pour atteindre des performances ou un certain niveau scolaire ou professionnel.

Le paradoxe dans la notion de compétence, c'est ce rattachement presque obligatoire à un certain déterminisme professionnel auquel l'individu doit s'associer, faute de quoi il serait probablement pris pour incompetent et peut-être mis à l'écart par les autres. La compétence oblige en quelque sorte l'individu à exister et à prouver son utilité en société. Cela rejoint aussi l'idée, vue plus haut, de l'enseignement comme éducation intentionnelle, c'est-à-dire du rôle de l'enseignant-formateur « de transmettre des savoir-faire, des savoirs et des valeurs [...], de permettre à chacun de s'approprier la plus grande et la meilleure part possible du patrimoine humain » (Reboul, 2008).

De plus, la notion de plaisir s'associe difficilement à celle de compétence, laquelle est plutôt liée à l'effort ou à la notion de travail. Admettons qu'un individu veuille devenir pianiste dans un orchestre. Pour cela, il lui sera nécessaire de développer des compétences scéniques, d'improvisation musicale, de décodage et de mémorisation de partitions, etc. C'est-à-dire des

compétences d'adaptation, de transformation de ses propres facultés pour les rendre utiles, compatibles avec ce qui a été défini préalablement par ses prédécesseurs musiciens. Ce travail ne s'accompagne pas toujours de plaisir ; c'est plutôt la souffrance qui est associée à la mémorisation de techniques de solfège ou d'agilité des doigts, etc. Aussi, il est difficile pour un artiste de consacrer du temps et de l'énergie à développer des compétences uniquement pour son plaisir personnel. C'est aussi dans l'utilité pour l'autre ou pour un plaisir partagé que la compétence donne du sens à l'activité de l'individu. Nous aurions probablement ici un effet récursif entre l'activité professionnelle ou privée individuelle qui se nourrit de la compétence collective, laquelle se développe à son tour pour se transmettre grâce aux activités humaines.

L'individu qui ne réussit pas à résoudre un problème en situation peut ressentir une gêne qui devient un inconvénient, un obstacle pour les autres. Dans un orchestre, un musicien qui ne suit pas la rythmique du chef d'orchestre est tout de suite repéré. Ainsi, la stabilité d'un collectif dépend du développement des compétences individuelles et de la représentation, pour les autres en société, de cette utilité ou du rôle à jouer pour bien vivre ensemble. Les exclusions sociales, les licenciements et les reconversions professionnelles proviennent peut-être de ces incompatibilités, liées à une conception trop relative d'un modèle de compétence à acquérir, comme s'il s'agissait d'un générique évaluable, transmissible donc reproductible à l'identique entre individus. C'est-à-dire qu'il existe des compétences référentes à développer dans une situation donnée, et ce quel que soit l'individu. Nous rejoignons alors la conception du béhaviorisme. De plus, pour certains, la compétence s'exprime dans l'adversité et dans la recherche perpétuelle du dépassement de soi-même ou de l'autre. Ceci dit, la compétence a probablement l'avantage de rassurer une communauté, un collectif, dans l'utilisation des normes ou dans l'approbation de valeurs communes pour les décisions qui relèvent de la morale.

Être compétent, c'est aussi prendre des risques. La destruction de l'environnement par certaines entreprises, la décroissance d'une économie par les bourses mondiales sont des preuves de ces prises de risques par les individus. Pourtant, les facteurs situationnels ne permettent pas toujours d'identifier des imprévus. Des facteurs situationnels comme la déflation ou les cours de la bourse échappent aux meilleurs économistes et aux industriels les plus brillants. Ce qui veut dire qu'il y a toujours quelque chose de l'ordre du non maîtrisable, lié probablement aux aspects environnementaux, au sens ergologique du terme. C'est-à-dire que la prise en compte des influences de l'environnement sur l'individu, et réciproquement,

intervient certainement sur le développement des compétences individuelles et collectives. Les sélections des meilleurs musiciens pour un orchestre sont basées sur des critères de compétences artistiques ou techniques et permettent d'orienter un choix, une prise de décision du chef d'orchestre ou du producteur. Seulement, il y a toujours une part d'incertitude ou d'imprévu, notamment dans les interrelations humaines que personne ne peut prévoir. Pour expliquer la différence entre le travail prescrit et le travail réel, Yves Schwartz relie la notion de compétence à « quatre propositions que l'on pourrait dire spécifiquement d'ordre ergologique. [...] 1re proposition : l'écart entre le prescrit et le réel est universel [...]. 2e proposition : le contenu de l'écart est toujours désingularisé [...]. 3e proposition : l'écart renvoie à l'activité du corps-soi [...]. 4e proposition : l'écart renvoie à un débat de valeurs » (Schwartz, 2003).

La compétence serait-elle aussi ce lien nécessaire pour identifier et permettre l'évaluation, la régulation d'un rapport aux autres dans l'activité réelle confrontée à des résultats ou à des objectifs à atteindre ? De ce point de vue, la reconnaissance sociale d'un individu se réaliserait à travers des comportements, des aptitudes à échanger, à dialoguer, à exprimer des potentiels innés ou acquis issus de ses expériences de vie. Ces préacquis et capacités individuelles seraient nourris par une communauté et par un rapport à soi, à ses propres valeurs. D'ailleurs, ces valeurs constituent probablement l'essentiel de la motivation à exercer une activité. L'évaluation de la rentabilité des ressources produites par l'activité serait liée directement à la notion d'efficacité comme rapport fondamental des capacités à s'exprimer des résultats, des faits, évalués selon des critères, des normes instituées ou imposées par un collectif de travail. Enfin, différencier des compétences entre les individus et de façon collective supposerait qu'il existe aussi, dans le concept de compétence, des niveaux d'appropriation des différents plans cognitifs. De plus, la construction des schémas intellectuels se rattache plus à des objectifs de résultats qu'aux processus mis en œuvre pour acquérir une compétence.

La compétence devient-elle alors aussi un moyen de se rattacher à une valeur à laquelle nous croyons comme individu ? C'est-à-dire qu'il y a, dans la motivation à agir ou à décider, des choix, des relations, des compromis avec ce qui nous semble pertinent dans notre système de valeurs personnelles. D'ailleurs, lorsque ce système de valeurs auquel nous croyons ne correspond plus aux compétences requises, trois possibilités se déclinent pour l'individu. La première est simplement de refuser de développer des compétences

(négratrité) ; la deuxième consiste à essayer de la modifier pour l'adapter à soi ; et la troisième suppose de faire changer son rapport à ses valeurs. La première possibilité assure une stabilité, une adéquation dans son rapport entre son système de valeurs et l'activité à laquelle il croit comme individu. Seulement, cela ne développe pas forcément ses compétences, puisqu'il n'y a pas d'évolution apparente de son système de valeurs. La deuxième possibilité rejoint un peu cette démarche ergologique qui « vise à mieux connaître les situations de travail et surtout à mieux intervenir sur celles-ci pour les transformer » (Yves Schwartz, 2003). C'est le cas pour certains musiciens qui choisissent l'acoustique de leurs studios d'enregistrements pour rendre les interprétations encore plus authentiques et plus fidèles aux compositions musicales.

Enfin, la troisième possibilité supposerait probablement de s'imposer un changement. C'est-à-dire de laisser la possibilité de remettre en question ses propres valeurs en leur faisant subir comme une distorsion, une transformation. C'est aussi le cas lorsque l'on se distancie pour réévaluer ses points de vue avec d'autres critères ou par rapport à d'autres références. Cela rejoint probablement l'idée de Yves Schwartz lorsqu'il nous parle d'un « dramatique usage de soi » (Yves Schwartz, 2003). Cette distorsion imposée par l'exigence d'une réalité en société, c'est aussi une violence que l'on s'impose pour simplement faire comme tout le monde, pour rendre crédible une activité à laquelle on souhaite adhérer. Cette adhérence, dans l'optique de l'auteur, prend son sens dans l'activité puisqu'elle signifie ici associer, coller, intégrer ses valeurs à celle d'une communauté.

L'individu va alors s'identifier à un collectif, à une majorité représentative de ce qui est bien de dire ou de faire. De ce point de vue, l'individu peut alors s'approprier une valeur qui n'est pas forcément la sienne dès le départ. Cela est peut-être utile pour développer des compétences. Nous rencontrons ce genre d'influence avec l'audimat, qui reflète le succès éventuel d'une émission de télévision. Pour le styliste, c'est aussi la reconnaissance, par son public ou par ses confrères, de ses créations de vêtements. L'évaluation de ces compétences sera alors interdépendante de l'avis et de la conception des autres vis-à-vis de son activité professionnelle. Cette appréciation souvent subjective correspond à des tendances et des effets de modes difficilement prévisibles et évaluables.

En d'autres termes, la compétence pourrait servir à transformer son système de valeurs, puisque celui-ci peut évoluer selon des références, des tendances ou des effets de mode. On rejoint ici l'idée de la dissonance cognitive. La dissonance cognitive, définie par Festinger, est

une « théorie selon laquelle un individu éprouve un malaise, un sentiment de déséquilibre, quand un événement, une action extérieure ébranle la cohérence, la "consonance" de ce qui existe normalement entre ses opinions, ses attitudes, ses valeurs, ses représentations, ses habitudes comportementales » (De Lansheere, 1992). Pour réduire cette dissonance, l'individu peut « soit changer de comportement, soit réinterpréter l'information qui l'a troublé, de façon à la rendre conforme à ses opinions » (De Lansheere, 1992). Il est donc probable que le développement des compétences se réalise aussi par l'intermédiaire de cette dissonance. Dans cette logique, l'apprentissage des savoir-faire se ferait-il moins par adaptation ou par imitation des gestes en situation professionnelle ? Ainsi, la compétence pourrait révéler des capacités de créativité.

Lorsqu'un individu est confronté à une situation qui lui pose problème, différentes solutions sont possibles. C'est par exemple « une situation pour laquelle l'individu ne dispose pas de procédures de résolution » (Raynal et Rieunier, 2003), mais dont la réponse peut être connue du formateur ou du pédagogue. Cela suppose pour les formateurs de diversifier les stages et les situations professionnelles pour enrichir les connaissances des apprenants de nouvelles représentations mentales et cognitives susceptibles de faire évoluer leurs valeurs, leurs références et pour mieux les faire partager en société.

Pour se distancier par rapport à une situation et changer de point de vue sur ses propres valeurs, il faut aussi, d'une certaine façon, se transformer. Nous rejoignons ici la notion de corps-soi décrite par Yves Schwartz. Ces processus sont utilisés dans les différents modèles d'apprentissage ou d'éducation avec les formateurs, les pédagogues et les psychologues, pour appréhender ne serait-ce que la relation humaine. En effet, pour comprendre les difficultés d'un patient, le psychologue peut s'inspirer de différents modèles de diagnostic ou d'évaluation de la personnalité, pour vérifier s'il existe des liens avec les comportements observés. Les valeurs peuvent l'amener à faire évoluer ses références, ses points de vue et, de ce fait, à développer des compétences à travers son activité de travail. En conclusion de ce dernier point, la compétence semblerait un bon moyen d'identifier, de faire évoluer et de s'approprier un système de valeurs qui se transforme avec les difficultés que l'on partage avec les autres. La situation liée à l'environnement de travail va alors contribuer à une meilleure anticipation des imprévus, qui seront fonction des difficultés rencontrées par les individus.

La recherche d'une qualification, de performances professionnelles suppose en

général, pour un apprenant, une orientation ou une reconversion de son activité en rapport avec des précacuis ou des prérequis dont nous parlions plus haut. La possibilité de développer des compétences s'inscrit alors dans cette reconnaissance, par les autres, de possibilités d'autonomie, d'utilité sociale et de servitude, c'est-à-dire dans ce rapport social avec les autres. Le concept de socialisation est le « résultat d'un processus d'intégration social par l'éducation (c'est-à-dire l'acquisition des règles de vie, des habitudes, des modes de pensée, des cadres spatio-temporels, des croyances et des idéaux conformes à un milieu social donné) » (Danvers, 1992). Nous rapprochons volontairement la notion de compétences collectives aux « savoirs d'équipe élaborés dans l'autonomie » sans lesquels rien n'existerait vraiment et « définissant de fait une inculture, une non-qualification » (Schwartz, 1995). Cette congruence humaine semble aussi nécessaire pour permettre à une forme de compétence sociale d'exister, ce qui peut générer par exemple des conflits sociocognitifs. C'est sans doute la raison pour laquelle Gilles Tremblay nous décrit la compétence comme « le résultat d'un processus d'intégration des apprentissages » (Tremblay, 1990). La compétence de l'individu « fait appel à la responsabilité [...] envers ceux auprès de qui il aura à exercer sa compétence » (Tremblay, 1990). C'est-à-dire qu'une compétence individuelle va exister à travers et grâce aux relations avec les autres. Cette notion d'implication partagée dépasse largement l'idée de la compétence collective. Seulement, la performance existe-t-elle uniquement dans l'actualisation de la compétence ? En effet, les processus qui permettent le développement de capacités individuelles ou collectives ne sont pas encore bien connus. Ce sont par exemple les façons de faire dans l'acquisition d'un savoir expérientiel, les façons de dire pour transmettre des informations pertinentes et les façons d'agir lorsque l'on prend une décision en situation imprévue.

Si nous supposons que la compétence aide à objectiver, à apprécier et à évaluer des niveaux d'activités, c'est aussi pour que les individus modifient leur environnement de travail. C'est le cas du sculpteur qui va transformer la forme initiale d'une structure en bois, lui donner une nouvelle apparence. C'est en fonction de ses émotions et de son intuition, liées aux compétences artistiques du moment, qu'une idée va permettre de réaliser une œuvre. La compétence de certains artistes a permis à des peintures anciennes de traverser les siècles et nous informe aujourd'hui sur l'histoire des sociétés. De ce fait, la compétence va-t-elle alors uniquement s'exprimer à travers des faits ou des actes ? Les activités des individus vont-elles marquer leur existence, se différencier entre elles et donner du sens à leur démarche ou à leur stratégie ? C'est en modifiant par exemple son environnement de vie ou de travail que

l'individu cherche à mieux connaître les situations de travail pour les transformer. Cette « compétence ergologique » que nous envisageons comme faculté de transformer l'environnement pour l'adapter à soi, à ses possibilités, à ses objectifs, à ses connaissances, à ses valeurs, sera-t-elle la solution au développement des compétences dans l'imprévu ? C'est pourquoi Gilles Tremblay insiste probablement sur le « contexte en fonction duquel ou à l'intérieur duquel on exerce sa compétence », mais aussi sur « les critères de performances » qui soutiennent l'évaluation de la compétence (Tremblay, 1990).

Enfin, dans la compétence se pose la question de l'efficacité et de l'efficience des pratiques par l'actualisation et l'organisation de tâches spécifiques. C'est le plus souvent en pertinence avec des objectifs de réalisation ou de réussite et en cohérence avec des savoirs institués ou à actualiser. C'est-à-dire qu'il y a toujours une certaine incertitude à objectiver les compétences, puisqu'elles évoluent selon les situations et les individus. D'ailleurs, il est bien admis que les compétences sont « finalisées et contextualisées [...], opératives et fonctionnelles [...], apprises [...], organisées en unités coordonnées [...], naissent, se développent, vieillissent et éventuellement se dégradent » (Leplat, 1995). Parler de compétence, c'est donc comprendre et accepter un contexte de réalisation. L'évaluation doit donc en tenir compte. Cela peut provenir de l'appréciation d'un moment ou d'un lieu par les individus dans une situation.

Situer une compétence dans un champ de signification professionnelle signifierait-il aussi faire son asservissement personnel ? C'est-à-dire identifier son rapport au travail pour que ses convictions et ses rapports aux valeurs soient compatibles avec ses propres processus de développement ? Il y a donc, dans le développement des compétences, quelque chose de l'ordre de l'entendement ou de l'adéquation entre une activité extérieure qui se joue dans un environnement de travail et des individus qui s'impliquent ou non, avec tout ce que cela suppose en termes de prédispositions, d'investissement personnel, d'intentionnalité, de disponibilités morales, affectives, etc. C'est pourquoi, certainement, « la compétence est ainsi un objet en évolution entre la formation (lieu privilégié d'appropriation de méthodes, concepts, savoirs et savoir-faire) et l'exercice de l'activité professionnelle (lieu d'intégration, d'affinement et d'extension de ces éléments) » (Bouthier et Durey, 1995).

La formation permet-elle alors des réajustements dans le développement des compétences ? Elle peut représenter pour l'individu une dimension, une référence à obtenir

pour entreprendre, pour gérer une activité en fonction de normes, de modèles correspondant au métier envisagé. Un technicien qui travaille sur un plateau de télévision aura peu d'intérêt à apprendre le solfège pour réaliser son activité de travail. En identifiant les caractéristiques de son activité liée à ce métier, l'individu va orienter le développement de ses compétences en fonction de normes instituées par l'activité, qui se situent, par exemple, au niveau du savoir-faire du mixage des fréquences sonores. Il y a, dans le rapport que l'individu va avoir avec son travail, une certaine idée de la compétence prescrite. Sortir de la norme équivaldrait-il aussi à prendre le risque de se distancer et de compromettre alors le développement de ses propres compétences professionnelles ? Cependant, l'individu qui utilise son intuition dans son activité n'est pas certain de développer des compétences enseignées. Il y a probablement des niveaux et des spécificités de compétences qui orientent les individus selon des axes et leur permettent d'emprunter des voies de passage, notamment pour développer des compétences immergées ou tacites. Nous en avons déjà parlé précédemment. De plus, il est probable que des renormalisations se produisent, en particulier dans une activité créatrice, puisqu'elle nécessite d'outrepasser ces normes prescrites en amenant l'individu vers un nouveau champ de compétence ou dans une nouvelle situation problématique.

Cette renormalisation se retrouve probablement dans les savoirs expérientiels et les savoirs en usage, difficilement transmissibles mais permettant vraisemblablement le développement des compétences. En effet, « c'est par la dynamique qui en remanie sans cesse la composition que le savoir en usage devient compétence » (Malglaise, 1994). C'est aussi par « l'ensemble des actions mentales... » que « l'intelligence pratique [...] ajoute au savoir en usage des savoirs nouveaux, construits à la faveur de l'action [...], l'intelligence formalisatrice [...] conduisant à rationaliser les actes produits... » (Malglaise, 1994). Cette rationalisation ressemble à une renormalisation, puisqu'elle permet d'identifier, de classer, de modifier et éventuellement de faire évoluer des savoirs vers des compétences, pour un agir en situation.

Lorsque les compétences sont considérées comme « un empilement en briques », il faut « acquérir des savoirs qui s'additionnent pour constituer un capital de connaissances et de compétences » ; mais il faut « l'acquisition, l'intégration des données » pour arriver à « l'appropriation personnelle » (Donnadieu, Genthon et Vial, 1998). Cette acquisition permet alors d'exercer une profession. Cette notion d'empilement en briques semble contredire les interactions possibles entre des niveaux d'empilement amenant les compétences vers des modifications, des régressions ou d'autres développements, avec toutes les relations qui font évoluer, régresser, transformer des savoirs en compétences. En effet, dans la pratique, les

compétences nous montrent plutôt une accumulation sans cesse modifiée, remaniée par des réactions, des échanges perpétuels nourris par des actions récursives entre l'individu et son environnement. Cela suppose, pour l'individu, une dimension psychologique liée à ses capacités d'introspection, c'est-à-dire d'envisager le rapport à soi-même en tant qu'individu, d'évaluer ses propres capacités, d'affirmer ses désirs, de satisfaire ses motivations pour acquérir des compétences pertinentes. Cela suppose aussi des capacités cognitives pour hiérarchiser des données et des informations sur le monde extérieur. L'individu va les classer, les relier entre elles pour se les approprier, les mémoriser et les utiliser ici et maintenant. Repérer les paramètres de situation permet l'efficacité, l'efficience et la performance d'une pratique ; c'est pourquoi « la compétence ne peut être que compétence en situation [...], toute compétence est finalisée (ou fonctionnelle) et contextualisée » (Le Boterf, 2000). Le contexte permet alors de développer des compétences en situation d'exercice professionnel.

Pour être compétent, il semble nécessaire de contextualiser, c'est-à-dire qu'il faut « faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation [...] jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte » (Raynal, Rieunier, 2003). Pour Olivier Houdé, l'automatisation par la pratique « correspond aux connaissances générales, bien établies, apprises par la répétition, la mémorisation, et qui doivent être connues de tous [...] ; c'est ce que l'on appelle l'intelligence cristallisée...» (Houdé, 2008). Autrement dit, cette contextualisation prend alors toute sa dimension dans le rôle de management ou d'accompagnement du formé en apprentissage. Cela permet probablement le transfert des connaissances comme préambule nécessaire à la recherche des connaissances généralisables et transférables à d'autres communautés professionnelles.

Cette généralisation suppose une appropriation induite par une communauté d'individus de scientifiques ou d'artistes. Une certaine formalisation s'appuiera à l'identique sur un système de valeurs, de raisonnements, de schèmes et de théories. Tous ces systèmes peuvent inhiber ou freiner l'activité créatrice dans certains domaines artistiques. De ce fait, les limites de la compétence pourraient-elles se réduire ou se confiner uniquement à cette généralisation ou à ce transfert en situation ? Existerait-il d'autres connaissances généralisables ? Les découvertes technologiques, scientifiques se produisent quelquefois par l'effet du hasard ou de l'imprévu. Cela voudrait dire qu'il n'est pas nécessaire de vouloir généraliser absolument toutes les connaissances pour les développer et les transférer entre individus. Notre recherche tentera d'éclaircir ce point. En effet, c'est parfois en particulier dans l'inattendu ou dans l'imprévu qu'apparaissent des mécanismes générateurs ou catalyseurs

de compétences. C'est le cas des improvisations de mélodies, lorsque le musicien découvre des nouvelles possibilités sonores avec son instrument.

Dans la formation des compétences professionnelles, les formés « conceptualisent leur situation de travail autour [...] de concepts pragmatiques » qui sont des « unités opérationnelles organisatrices et constitutives des savoirs de référence ». Ces savoirs sont « reconnus par la profession et définis comme des savoirs en actes efficaces » (Pastre, Samurçay, 1995). Il apparaît que conceptualiser des actes semble utile ou nécessaire à l'identification, au repérage et à l'appropriation des compétences en situation. C'est pourquoi la situation « constitue le support de la formation, au sens où elle appelle l'usage et la maîtrise d'un concept » (Pastre et Samurçay, 1995). Aussi, une compétence se réactualise dans une même situation en fonction de variables personnelles d'ordre psychologique, cognitif, physique etc. Ces variables sont aussi à définir pour nous rendre compte de leurs influences respectives et mutuelles. C'est le cas des techniques manuelles en ostéopathie, qui se modifient et évoluent avec l'expérience. L'approche palpatoire va conceptualiser peu à peu un schéma corporel avec les différentes approches sensibles et sensorielles de l'individu qui sera en apprentissage.

Enfin, cette professionnalisation qui participe du développement des compétences est « un processus de rationalisation des activités, dont le savoir constitutif, le mode de recrutement, l'autonomie et le statut social augmentent ensemble » (Danvers, 1992). La compétence semble se rattacher ici à l'effet qu'elle produit sur l'activité réelle. Ce qui est observable, identifiable, évaluable permettrait d'identifier des compétences et donc leur appropriation progressive. Seulement, le processus interne relatif à l'individu ne peut se dissocier du résultat produit par la rationalisation de l'activité. C'est pourquoi il existe probablement, dans l'acquisition des compétences, des objectifs explicites mais aussi implicites, lesquels agiraient sur la productivité, la rentabilité, l'efficacité et l'efficience.

L'individu se trouve alors positionné entre deux paradigmes : d'une part, une activité professionnelle guidée par des choix ; et d'autre part, une activité de développement de compétences orientée par l'appropriation de connaissances confrontées indubitablement au développement des compétences de situation. « Des compétences : oui, mais pourquoi faire ? » Ce paragraphe nous a permis de soulever plus de questions que de réponses. D'ailleurs, existe-t-il aussi des compétences qui passeraient inaperçues ? Sans doute est-ce le cas, par exemple, pour les processus physiologiques, hémodynamiques liés à l'homéostasie,

qui s'exercent constamment dans les activités de la thermorégulation. Ils sont difficiles à objectiver et à maîtriser et ne sont pas sous le contrôle de l'activité volontaire. C'est d'ailleurs pour cela que nous ne devons pas les ignorer. Dans certains cas, la compétence peut aussi produire une activité nuisible sur l'activité humaine. C'est le cas actuellement du processus de réchauffement climatique par l'effet de serre.

1.4 Le transfert des savoirs : un vrai dilemme !

Dans leur ouvrage, Louis Toupin et Renald Legendre analysent la notion de transfert de compétences comme « l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle ». Quant à M.K. Singley et J.R. Anderso (1989), ils estiment que « l'étude du transfert consiste à analyser comment des connaissances acquises dans une situation s'appliquent ou non dans d'autres situations » (Toupin, 1995). Pour développer des compétences en situation imprévue, comment effectuer un transfert efficace ? La question que l'on se pose est de savoir comment, à quel moment, et dans quel contexte l'on va pouvoir faire ces transferts de façon adaptée. De plus, quels sont les savoirs pertinents que l'on va mobiliser en premier, hiérarchiser selon les besoins et articuler ensemble ? Aussi, existe-t-il des compétences en relation avec des savoirs par des liens de réciprocité pour des activités ou des situations professionnelles précises ?

Pour nous aider, plusieurs auteurs ont décrit différentes formes de transferts possibles entre la théorie et la pratique. L'influence entre les savoirs et les compétences semble retrouver ici certains liens avec les processus d'apprentissage. Dans certains cas, les connaissances acquises facilitent ou inhibent les performances d'une autre tâche. Quelquefois, le transfert n'entraîne aucun effet sur le développement de compétences. Les notions de performance et de tâche restent intéressantes, car elles associent à la fois le rendement, l'efficacité, l'efficience dans la résolution de problèmes situationnels et permettent l'évaluation *in situ* de l'activité professionnelle. Seulement, le développement des compétences ne peut se restreindre à la seule identification des tâches, car des processus invisibles y participent sans apparaître explicitement dans la réalisation d'un événement artistique. C'est le cas de la création d'une œuvre artistique, lorsque le musicien imagine une suite mélodique sans avoir préalablement écrit la partition.

Louis Toupin parle de transfert vertical dans l'acquisition d'une habileté ou d'une connaissance d'ordre supérieur (Toupin, 1995). En apprentissage, les transferts verticaux sont

nécessaires pour révéler ou catalyser les compétences et pour les rendre plus accessibles ou plus pertinentes lorsque les situations deviennent difficiles. C'est alors que le transfert latéral défini par Robert Mills Gagné rend possible une transversalité des savoirs vers des situations identiques ou qui ne posent pas de problème particulier. Cela ressemble au transfert horizontal décrit par Louis Toupin, sauf qu'il s'agit plus d'une généralisation d'une connaissance à un ensemble de situations. Il se distingue du transfert analogique, dont les connaissances acquises servent plus à comprendre et à résoudre une situation différente. Cette approche rend compte de l'importance de la situation comme facteur de développement des compétences. En effet, une même connaissance permet d'identifier, de comprendre, voire de résoudre une situation-problème. De plus, il n'est pas certain que le processus utilisé soit le même et qu'il permette la résolution d'un problème différent dans une situation identique ou similaire.

Une même connaissance pourrait-elle se modifier, se transformer avec et par la situation ? C'est sûrement le cas lorsque le musicien classique interprète un autre genre musical. Ce transfert s'effectue en adaptant transversalement ces connaissances pour adopter d'autres aptitudes techniques ou artistiques. Nous retrouvons alors un dilemme dans cette difficulté à gérer des situations différentes avec deux possibilités ou deux démarches didactiques, lesquelles ne sont pas incompatibles : celle de la transversalité ou de la verticalité lors d'un apprentissage. Dans les deux cas, l'étudiant ou le professionnel semble développer des compétences, même s'il n'existe pas de modification fondamentale du contenu des savoirs et des connaissances. Va-t-il d'une certaine façon s'approprier leur contenu en contextualisant cette connaissance par rapport à l'environnement de travail, et cela permettra-t-il réellement un transfert efficace de connaissances ? Toutefois, pour développer des compétences, il semble utile de comprendre les raisons qui poussent un individu plutôt vers une démarche transversale ou verticale lorsqu'il est confronté à une situation imprévue.

Michèle Genthon disait qu'« on apprend sans doute mieux en travaillant à la compréhension des énoncés (problématisation) qu'en appliquant des modes de résolutions préconstruits et assimilés » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998). Quelle que soit la situation, l'approche cognitive ou intuitive peut nous aider à canaliser des choix stratégiques en apprentissage. Dans le domaine artistique, la compréhension des énoncés se retrouve quelquefois dans le déchiffrement des nouvelles partitions de musique. Ce mode opératoire favorise l'adaptation verticale de compétences techniques. Les modes de résolutions préconstruits et assimilés existent dans l'application de procédures, comme dans la lecture

automatique de partitions en répétition d'un concert. C'est une approche transversale qui développe une certaine technique et permet d'obtenir un meilleur rendement. D'ailleurs, il est assez classique d'enseigner le solfège avant de pouvoir accéder à des niveaux de compétences supérieures et permettre alors à l'émotionnel de s'exprimer à la fois dans la créativité et la technique. Pourtant, développer des compétences dans la créativité n'est pas chose facile. De plus, certains musiciens n'ayant pas suivi cet apprentissage du solfège peuvent composer des œuvres. Cependant, ils restent dans les normes mélodiques de l'œuvre. C'est pourquoi la spécificité des événements artistiques, confrontée aux problématiques du transfert en apprentissage, nous permettra-t-elle sans doute de mieux comprendre les professionnels lorsqu'ils font certains choix et en particulier dans leurs comportements et leurs stratégies en situation imprévue.

1.5 Transmettre des savoirs expérientiels : trois paradoxes d'apprentissage

Les compétences professionnelles semblent liées, d'après nos dernières réflexions, à des capacités d'intégrer, d'ingérer, de se représenter et d'interagir avec des processus situationnels. Donner du sens à travers son activité de travail fait participer l'expérience individuelle et collective, dans la mesure où elle génère des représentations mentales et cognitives. Ces représentations font appel à des références, des concepts, des signes et des expériences que l'individu acquiert avec les situations, en cours de formation ou durant sa vie professionnelle. L'apprenant va alors plus facilement s'approprier un milieu ou un environnement déjà connu. L'expérience servirait probablement de support pour normaliser, formaliser, contractualiser ou décontextualiser des événements comme des faits, des actions, pour en comprendre et en extraire le substrat ou le sens réel, c'est-à-dire des champs de signification. C'est le cas avec le pianiste qui retrouve, avec son instrument ou dans certaines salles de spectacle, des liens de cohérence avec ses propres capacités ou avec ses compétences individuelles.

Ces liens s'expriment à travers la technique instrumentale et l'émotionnel. L'individu adapte, modifie, fait évoluer ces liens en fonction du moment, du lieu et des individus. L'adaptation à une nouvelle situation est donc liée très probablement à cette capacité d'extraction de concepts, de signes dont nous parlions plus haut, pouvant créer les liens avec des compétences disponibles ou actualisables. Seulement, cette capacité d'extraction suppose une certaine distanciation de l'individu pendant son activité. De ce fait, l'expérience servirait-elle à la fois de support pour s'approprier une nouvelle situation et de moyen pour s'en distancier ? Voilà donc notre premier paradoxe ! C'est-à-dire que développer des compétences

nécessite à la fois un agir conscientisé, guidé, formalisé par l'expérience, elle-même nourrie, réinterrogée ou réactualisée sans cesse par l'activité de terrain. L'approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu pourrait probablement nous éclairer sur les mécanismes utilisés par l'individu lorsqu'il donne du sens à son activité réelle et qu'il doit développer des compétences en et de situation.

Selon le philosophe et médecin Georges Canguilhem, normer, c'est « imposer une exigence à une existence, à un donné [...] » (Canguilhem, 2007). Cette exigence peut se réaliser à travers l'émotionnel, les perceptions sensibles, intuitives et le ressenti d'un artiste au cours d'une activité créatrice. Ces ressources vont normaliser sans cesse son expérience pour l'utiliser, l'actualiser dans de nouvelles situations quelquefois imprévues. C'est pourquoi nous retrouvons le deuxième paradoxe dans le processus d'apprentissage des savoirs expérientiels, lesquels sont si difficiles à transmettre. Cela pourrait-il s'expliquer par les normalisations, les renormalisations et les perceptions si différentes d'un individu à l'autre ? Ces savoirs s'intègrent et se mobilisent selon des champs de significations individualisés et construisent des références stables dans les activités de travail. Ces références s'expriment, par exemple pour un musicien, dans ses capacités à s'émouvoir, à s'investir émotionnellement dans une composition. La gestion des situations imprévues suppose alors des adaptations individuelles que nous pourrions formaliser et décrypter. Cela nous aidera probablement à mieux comprendre certains mécanismes individuels qui créent les liens entre des situations imprévues et l'utilisation pertinente de compétences. La situation d'apprentissage nous servira alors de support aux repérages des expériences vécues.

Si l'on part du principe que des capacités individuelles se développent au cours de l'activité de travail, celles-ci pourraient-elles faire émerger des potentiels innés ou enfouis ? La situation imprévue serait alors un bon moyen pour catalyser, pour transformer des capacités en compétences par l'expérience de terrain. En effet, l'inattendu aurait probablement l'intérêt de solliciter à l'improviste, et quelquefois dans l'urgence, des capacités innées, de façon spontanée, et donc de permettre une mobilisation quasi expérimentale en situation d'événements artistiques. Autrement dit, cette transformation servirait à construire des savoirs expérientiels que l'individu mobiliserait dans une autre situation.

Dans la transmission de ces savoirs, le processus de transformation nous amène à interroger un troisième paradoxe, car les compétences de situations se trouvent alors en amont

des savoirs expérientiels qui, normalement, construisent des compétences éprouvées en situation. Cependant, ce paradoxe pourrait-il également nous aider à mieux comprendre comment développer des compétences entre les professionnels ? En effet, si nous comprenons les mécanismes qui construisent ces savoirs expérientiels avec l'imprévu, nous pourrions les relier avec les personnes concernées, puisque l'imprévu nécessite une adaptation individualisée. Ce savoir expérientiel serait alors transmissible si l'on arrivait à identifier des repères ou des signes pour déterminer des situations nouvelles et inédites. C'est par exemple l'ingénieur du son qui reconnaît un bruit signifiant le début ou l'arrêt d'une machine. C'est aussi le cas du producteur qui détecte chez un artiste des capacités d'improvisation ou une certaine présence scénique, ou encore une ambiance favorable dans une salle avant un spectacle.

1.6 Existe-t-il des variabilités situationnelles dans l'activité de travail ?

Selon *Le Petit Larousse*, l'activité est l'ensemble « des phénomènes par lesquels se manifestent certaines formes de vie, un processus, un fonctionnement [...]. L'activité est considérée comme l'action d'une personne, d'une entreprise, d'une nation dans un domaine défini, domaine dans lequel s'exerce cette action ». Ce qui veut dire que les phénomènes et les actions prennent du sens dans l'activité, et ce, quelle que soit la compétence mise en œuvre. Yves Clot nous dit que « l'activité change de sens en se réalisant dans des significations nouvelles, après s'être déliée des anciennes significations où la pensée s'était prise » (Clot, 1995). C'est ainsi qu'avec les nouvelles expériences successives, les étudiants ou les professionnels élargissent leur champ de signification en rapport avec des types de situations professionnelles différentes.

Il y a aussi une perte de sens entre des objectifs de réussite prédéfinis et des conditions de réalisation souvent aléatoires dans l'imprévu. Cela rejoint probablement cette difficulté, pour un individu, de pouvoir agir sur son environnement de travail, de le transformer ou de se transformer lui-même. C'est pourquoi une certaine résistance au changement exprime quelquefois cette impossibilité d'agir sur les paramètres constants ou inconstants, lesquels sont régis par des normes constituées ou instituées par l'activité de travail.

De plus, la notion d'accidentabilité influe sur les comportements dans l'activité humaine. Les prises de risques, les influences environnementales sont liées indubitablement aux variables situationnelles que l'individu ne maîtrise pas toujours. Les individus peuvent en

avoir conscience, sans toutefois pouvoir éviter les accidents ou les incidents dans la mise en œuvre de compétences professionnelles en situation. L'imprévu nous permettrait alors, sans doute, de mieux évaluer nos capacités à anticiper, à appréhender, à s'immerger et donc à gérer un environnement inédit.

1.6.1 Point de vue de l'ergologue

Pour le professeur Yves Schwartz, philosophe, le terme d'activité repose sur quatre propositions ergologiques qu'il qualifie de « spécifiquement écologique » (Durrive, Schwartz, 2003). « L'ergologie n'est pas une nouvelle discipline dans le champ des sciences humaines mais une démarche qui vise à mieux connaître les situations de travail et surtout à mieux intervenir sur celles-ci pour les transformer. » (Schwartz, 2003). D'abord, on part du principe que l'activité puisse renormaliser la « norme ». C'est-à-dire que des transformations et des adaptations environnementales, individuelles, collectives interviennent dans le champ des activités humaines. Ces quatre propositions précisent cette différence entre « le travail prescrit (ici, pensé théoriquement à l'avance) et le travail réel (ce qui a été fait réellement par une personne dans un lieu particulier) [...]. Cet écart est un peu le point de départ de l'ergonomie » (Durrive, Schwartz, 2003). C'est d'ailleurs probablement dans cette différence que nous devons retrouver les clés de la gestion de l'imprévu, puisque l'inattendu n'est pas anticipable dans la pratique, même s'il n'est pas exclu de la théorie statistique.

La première proposition explique que « l'écart entre le prescrit et le réel est universel [...] autrement dit, quelle que soit la situation entre le travail qu'on pense avant de le faire (qu'on pense soi-même, mais souvent que les autres pensent à votre place) et la réalité de ce travail, il y aura toujours un écart. ». Effectivement, dans les activités artistiques, cet écart existe avec les improvisations musicales des musiciens qui créent des sonorités, des intonations différentes en fonction de leurs émotions, de leur ressenti du moment. Cet écart se retrouve également dans l'arrangement ou l'expression d'une œuvre d'un compositeur qui peut varier selon les orientations du chef d'orchestre. Il n'est pas possible de reproduire un enregistrement à l'identique.

En deuxième proposition, Yves Schwartz précise que « le contenu de l'écart est toujours resingularisé [...]. Cet écart est toujours partiellement singulier, je ne veux pas dire qu'il est totalement singulier. Vous pouvez faire des hypothèses, il y a des régularités, des

tendances, mais si vous voulez aller dans le détail, il faut aller apprendre de la situation réelle, de l'activité réelle, quel est cet écart » (Schwartz, 2003). Cette resingularisation s'exprime à travers les adaptations sonores des concerts lorsque l'environnement audiovisuel et le décor sont différents. La configuration d'une salle de spectacle peut modifier son acoustique et donc influence le musicien dans sa façon de jouer et d'utiliser son instrument. C'est pourquoi certaines salles sont plus adaptées que d'autres à des genres ou des styles de musiques classiques ou contemporaines.

Dans la troisième proposition, le professeur Yves Schwartz rappelle que « l'écart renvoie à l'activité du corps-soi [...]. Cette entité qui rationalise, c'est le corps-soi (c'est-à-dire quelque chose qui traverse aussi bien l'intellectuel, le culturel, que le physiologique, le musculaire, le système nerveux » (Schwartz, 2003). Il est bien connu que les émotions des artistes prennent leur origine dans une sensibilité profonde et intime, laquelle se rapproche probablement de cette activité de ce corps-soi. Y aurait-il alors une possibilité d'associer un développement de compétences professionnelles plus adapté si l'on s'appuie sur ce concept de corps-soi ?

En ce qui concerne la quatrième proposition, l'auteur exprime l'idée que « l'écart renvoie à un débat de valeurs [...] Cela veut dire que la personne fait des choix ! Elle fait des choix conscients ou inconscients [...] Et si elle a des choix à faire, c'est en fonction de critères – et donc en fonction de valeurs qui orientent ses choix [...]. Et alors, il y a des débats – ce que j'appelle " des débats de normes " qu'on ne voit généralement pas [...] dernière difficulté, c'est que ces débats sont à la fois : des débats de soi avec soi [...] et puis des débats de valeurs qui sont d'ordre social, ce que j'appellerais " le bien vivre ensemble " » (Schwartz, 2003). Nous parlions justement de ces valeurs dans les précédents chapitres. Ces valeurs sont fondamentales lors des prises de décisions, lorsqu'il y a des risques professionnels. Quel est alors le rôle des motivations individuelles et collectives dans ces choix ? En tout cas, prendre des risques, c'est probablement faire un état des lieux, une évaluation de son activité avant, pendant ou après l'action.

Dans les activités artistiques, cette notion de « valeurs » est souvent associée à celle du plaisir à travailler ensemble. D'ailleurs, les professionnels ne considèrent pas qu'ils pratiquent un métier mais plutôt qu'ils exercent leur passion. Pour les artistes, cela est vrai plutôt en dehors des entraînements. Cela participe favorablement au développement de compétences professionnelles, comme le fait de s'orienter plus vers une composition classique pour un

musicien ou de jouer des pièces de théâtre dramatique pour un comédien.

L'auteur, dans cette différence entre le travail réel et le prescrit, parle d'un « registre Un » qui est « tout ce qui préexiste à l'activité, avant que l'activité ne se déploie ; il vise à guider l'activité, l'orienter, voire quasiment la contraindre [...] ». C'est ce travail en amont, dont nous parlions plus haut, qui détermine nos choix et notre positionnement stratégique comme individu ou comme professionnel. Il y a aussi « le registre Deux, ce serait tout ce qui tient à la resingularisation, à la déneutralisation de ces normes qu'on peut appeler les normes antécédentes (= les normes du registre Un) ; ce deuxième registre est un fait tout aussi universel que le premier – pour des raisons dont on a parlé – en raison de variabilités inéliminables ou d'infidélités toujours renouvelées du milieu d'activité [...] » (Schwartz, 2003). La psychologie explique la variabilité comme un « phénomène fondamental dans la construction et le fonctionnement du cerveau [...]. C'est en raison de la variabilité neurocognitive interindividuelle (entre les individus) et/ou intra-individuelle (chez un même individu selon les situations) que la compétition et la sélection sont les clés de l'adaptation en psychologie [...] » (Houdé, 2008).

Nous retrouvons cette dialectique dans le développement des compétences dites formalisées, finalisées, conceptualisées, contextualisées qui apparaissent probablement dans le premier registre alors que la notion de compétences incorporées, intuitives, tacites serait plus dans une logique du deuxième registre. Quels sont les savoirs des disciplines artistiques liés au premier registre ? En effet, *a priori*, le registre Deux permettrait plus le développement de compétences dans une démarche de distanciation, et en particulier en situation inattendue ou pour faire par exemple un retour sur soi, comme dans une resingularisation ou une déneutralisation des normes antécédentes. Nous tenterons d'apporter également quelques éclaircissements sur ces normes à l'origine du développement des compétences par l'analyse phénoménologique de l'imprévu.

1.6.2 Point de vue du psychologue

Nous examinerons les activités individuelles et collectives sur les plans pédagogiques et les interactions que vont utiliser les apprenants pour développer des compétences de situation. S'il le faut, nous provoquerons l'activité de l'élève, comme cela se fait dans les méthodes actives, en psychologie de l'éducation. La situation d'éducation suppose de

considérer à la fois les effets de l'environnement, les conditions matérielles, l'ensemble des connaissances et bien sûr, « la structuration de l'appareil psychique » (Mialaret, 2006). Dans cette structuration interviennent les plans cognitifs, affectifs et sociaux. Cependant, trois niveaux d'activités définis par l'auteur vont nous aider à concevoir le modèle expérimental et le diagnostic situationnel. Nous envisageons « l'activité qui n'engage pas l'ensemble de la personnalité et qui relève davantage du “mécanique” que du “biologique” ; elle semble gratuite ; sans objectifs prédéfinis [...] ; l'activité réelle mais imposée de l'extérieur [...] ; l'activité authentique qui met en œuvre toutes les forces vives, créatrices du sujet, et qui fait de lui un véritable agent de sa propre formation [...] » (Mialaret, 2006). Avec la première activité, nous tenterons de comprendre les raisons de ces choix, s'ils sont réellement voulus. Pour la deuxième activité imposée de l'extérieur, nous supposons l'existence de caractéristiques spatiales et temporelles liées à l'environnement de travail. C'est pourquoi des paramètres seront précisés avec des critères et des indicateurs d'évaluation pour mieux repérer leurs influences possibles en apprentissage.

C'est aussi avec l'activité authentique que nous risquons probablement d'observer la mise en œuvre des compétences innées et incorporées. En effet, celles-ci font intervenir des ressources implicites ou cachées, encore difficilement appréhendables. Elle laisse aussi la possibilité à l'apprenant de transformer l'environnement, comme dans une démarche ergologique. Tout cela devrait préciser les influences de l'environnement sur l'activité humaine.

La situation d'éducation est aussi fonction du nombre de participants, de leurs interrelations, des modalités pédagogiques en termes d'actions éducatives, des contenus des enseignements, des objectifs des enseignants et des apprenants. Les procédures qui permettent la mise en œuvre de ces modalités doivent s'adapter aux processus de développement psychologique de chaque individu. C'est pourquoi nous serons à l'affût de toutes les réactions individuelles ou collectives et de toutes modifications comportementales pour évaluer les effets d'une action éducative ou professionnalisante pour les stagiaires en formation rencontrés sur le terrain. Des critères et des indicateurs comportementaux viendront alors préciser le modèle expérimental.

Lorsque l'on observe l'activité humaine, en psychologie génétique et cognitive, il n'est pas évident de comprendre comment se réalise le transfert des savoirs ou des compétences en situation professionnelle. D'ailleurs, pour Jean-Pierre Astolfi, « dans le premier cas, le

transfert est un postulat de départ, dans le second c'est un horizon possible » (Astolfi, 2009). Les stades de développement formalisés en psychologie génétique sont liés à des schèmes d'apprentissage. Ils nécessitent des adaptations aux situations et forment progressivement la maturité ou l'émergence des compétences de terrain avec les situations vécues. En revanche, il semble nécessaire que l'individu associe le traitement des informations environnementales pour résoudre des problèmes rencontrés dans son activité de travail.

1.7 Les activités artistiques

1.7.1 Le cirque (A.1.1)

La Fédération française des écoles de cirque existe depuis 1988. Les objectifs sont principalement de développer et de promouvoir les formations dans les écoles de cirque. Elle représente aujourd'hui 130 écoles. Deux niveaux de pratiques se distinguent : la pratique amateur et la pratique professionnelle. La seconde prépare aux métiers des arts du cirque. Pour obtenir l'agrément, ces écoles doivent répondre à un certain nombre de conditions administratives, pédagogiques, de formation, de sécurité et de santé. Il existe différentes spécialités : jonglage, acrobatie, contorsion, prestidigitation, trapèze, tissu, fil de fer, clown etc. (A.1.1).

À travers ces spécialités, les apprentis, futurs artistes, choisissent à la fois de s'approprier et de développer des gestes techniques et ils s'efforcent d'exprimer et de faire partager des émotions avec le public. Pour cela, il faut aussi quelquefois « faire peau neuve sans perdre son âme » (Colline Serreau, Charlotte Erlih, 2008). Cette citation exprime l'idée du projet de reconstruction de l'académie Fratellini. Toutefois, elle semble rejoindre le concept de développement de compétences. En effet, acquérir de nouvelles capacités, c'est aussi montrer une nouvelle apparence, comme une performance artistique, sans perdre son âme, c'est-à-dire en restant fidèle à soi-même, à ses convictions, à ses choix, à ses valeurs, à son émotionnel, etc. C'est par exemple le fait de développer des compétences immergées ou de mobiliser des ressources incorporées. Pour les événements, ils se réalisent directement dans les structures de formations.

Certains artistes interviennent individuellement ou en groupe, selon leurs spécialités respectives, pour des spectacles en rapport avec des projets professionnels. Les lieux d'interprétation sont différents. Cela se réalise, par exemple, pour des émissions de télévision

ou pour la mise en scène de comédies musicales. Ils font évoluer leur projet en cours de formation, se détournant plus ou moins de leur activité de départ. En effet, leurs résistances physiques et psychiques sont quelquefois très sollicitées. Toutefois, leurs objectifs de réalisation portés par leurs projets sont sans cesse réajustés, ce qui devrait faire apparaître des imprévus dans ces régulations.

1.7.2 La danse

Il existe plusieurs disciplines dans la danse. Lors des événements artistiques, c'est souvent pour des compétitions de danses sportives, lors de comédies musicales ou pour des représentations comme des ballets, ou tout simplement au cours d'examens en public que nous allons suivre différentes équipes. Pour la danse sportive, nous retrouvons des danses traditionnelles comme la valse lente, la valse viennoise, le tango, le quick step, le slow fox trot et des danses latines comme la samba, le cha-cha, la rumba, le paso doble, le jive. (A.1.3). Elles associent beaucoup d'exigences, à la fois sur le plan de l'expression artistique et des techniques sportives. Pour les comédies musicales, les partitions musicales et chorégraphiques vont aider les danseurs qui participent dans le cadre de programmations contemporaines, modernes, de jazz ou hip-hop. Les styles sont très différents selon les troupes et les musiques. Les activités sont plus variées que dans le cirque ; nous verrons s'il s'agit d'un facteur prédisposant à provoquer plus d'imprévus. Pour les représentations en public, nous assisterons à des certificats de danse classique et contemporaine avec des étudiants en fin d'apprentissage.

1.7.3 La musique

La musique est l'art d'associer des sons et des silences. Elle s'exprime à travers des tonalités, qui sont des fréquences sonores. Une consonance ou une dissonance apparaît et fait vibrer, par exemple, des cordes vocales. La musique a longtemps été considérée comme une discipline scientifique en termes de rapports arithmétiques à travers les sons. Aujourd'hui, elle est plutôt une discipline artistique. Les musiques vocales se distinguent des musiques instrumentales. Les instruments sont très nombreux. Ils peuvent être à cordes (ex. : violon, violoncelle, harpe), à vent (ex. : trompette, saxophone) ou autres comme le piano, le tambour, etc. Ils utilisent tous des techniques variées. C'est pourquoi les gestes associés sollicitent des schémas moteurs différents, que l'on soit pianiste, violoniste ou trompettiste. Aussi, les genres et styles musicaux sont très variés. Du classique au moderne ou de l'opérette au hip-

hop, tout est possible. Cependant, des dénominateurs communs les caractérisent. Ce sont : le rythme (dynamique des sons), la mélodie (succession des sons), le timbre (brillance d'un son), l'harmonie (superposition de sons), etc. Toutes ces sonorités véhiculent des informations et transmettent des émotions. D'ailleurs, cela concerne la psychoacoustique. Des scientifiques étudient comment sont captées les ondes sonores par le système auditif et la manière dont elles sont interprétées par le cerveau. Les événements artistiques sont aujourd'hui extrêmement nombreux. Les festivals, les concerts, les rencontres musicales, les biennales, les thèmes ne manquent pas ! Certaines salles plus connues comme l'Olympia, la salle Pleyel ou le Palais des Sports accueillent chaque mois des spectacles avec différents artistes. D'autres festivals, comme « Solidays » ou « Rock en Seine », vont créer directement une structure spécialement pour l'événement, laquelle sera démontée à la fin. Des imprévus semblent liés ici à l'environnement de travail.

1.7.4 La télévision

La télévision va permettre de diffuser des images et des sons. Les technologies dans le domaine télévisuel ont considérablement progressé ces dernières années, depuis les conceptions électriques jusqu'aux ondes hertziennes. Les émissions peuvent se réaliser et se diffuser en direct ou en différé. Le public peut assister à un événement artistique. Seulement, là aussi, des imprévus sont toujours possibles. Une dame qui s'évanouit dans le public, un projecteur qui tombe, une crise d'épilepsie d'un employé, une panne d'ordinateur qui retarde le lancement vidéo du prochain numéro sont autant d'inattendus qu'il faut savoir anticiper et gérer. Seulement, la diffusion d'une émission en direct rend plus difficile la gestion de ces imprévus. En effet, ils influencent l'audimat. Différents thèmes sont abordés, du divertissement au reportage. C'est volontairement qu'ont été associés les événements artistiques et les émissions de télévision, qui ne sont pas décrits classiquement, comme dans l'événementiel. Pour les émissions de divertissement du « Plus Grand Cabaret du Monde », de « la Nouvelle Star » ou de « 100% phénomènes » sur TF6, elles sont enregistrées dans les conditions du direct et par la suite retransmises sur les ondes. Nous les considérons comme des événements artistiques, puisque les situations d'enregistrement se réalisent en présence d'un public et de caméras. Les imprévus ne sont pas toujours montrés lors du mixage des séquences filmées. Ainsi, le téléspectateur ne voit pas les pauses, les erreurs ou les numéros qui échouent. Cependant, les imprévus sont fréquents, avec les réactions spontanées du public et les différentes séquences improvisées.

1.8 Objectifs de la recherche, motivations et intérêt de cette recherche

À l'origine de notre questionnement, le choix du sujet est fondé sur un constat d'observations et de faits de terrain en rapport avec des difficultés rencontrées par des étudiants et des professionnels en situation imprévue. Or, les modèles théoriques de développement des compétences ne semblent pas répondre à toutes les situations. L'intérêt et la pertinence de cette recherche résident dans la possibilité d'entrevoir, grâce à la démarche ergologique, l'environnement comme moyen et comme outil de développement de compétences professionnelles pour apporter de nouvelles solutions. L'utilité pratique de cette recherche est de favoriser le développement de compétences de terrain en situation prévue et surtout imprévue. De plus, nous verrons si l'imprévu peut être utile dans un dispositif d'apprentissage pour développer des compétences de terrain. C'est pourquoi nous envisageons un modèle expérimental et un diagnostic situationnel qui reposent sur plusieurs caractéristiques comportementales, stratégiques, situationnelles, environnementales, temporelles et spatiales. Ils seront mis à l'épreuve des situations et nous permettront également d'évaluer et de faire dialoguer les modèles théoriques entre eux.

Ces modèles théoriques référents sont issus d'approches différentes dans le domaine des sciences de l'éducation, de la psychologie, du management. L'intérêt de les faire dialoguer permettra d'apporter de nouvelles représentations dans les voies de passage entre les savoirs et les compétences. La problématique reposera alors plus sur un ensemble de réflexions, d'interrogations, d'observations et de réponses en situation prévue et imprévue, relevées dans le domaine artistique. Dans les événements artistiques, secteur dans lequel nous travaillons, ce modèle expérimental se développera de manière inductive au cours de situations imprévues ou non, avec les individus et de façon spontanée.

1.9 Du concept procédural à l'ébauche d'un diagnostic situationnel

L. Sprenger-Charolles, R. Lazure, G. Gagne et F. Rope ont développé l'idée d'un modèle qui a été repris par Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay : le modèle de la « recherche-action ». Il « porte sur la production concrète du changement et permet une théorisation de l'action... ». Cette démarche comporte six étapes dans l'enchaînement de procédures « pouvant fonctionner soit linéairement ou en interaction » (Astolfi, Develay, 1993) et adapté pour la résolution de problèmes posés. La première étape part de

« l'identification et la formulation du problème ». Identifier un problème, c'est déjà faire preuve d'un esprit d'analyse, d'une faculté d'évaluation, d'une certaine appropriation de données situationnelles. Aussi, les activités de résolution de problèmes passent par la formulation du problème et par sa problématisation. Pour un étudiant, c'est par exemple avec la « découverte par tâtonnement expérimental [...], avec des phases d'explicitation et d'objectivation... » (Astolfi et Develay, 1993).

Pour identifier une pathologie ou un syndrome chez un patient, il est nécessaire d'utiliser différents protocoles. Les praticiens de santé utilisent des diagnostics d'exclusion et différentiels pour éliminer des hypothèses ou pour conduire un raisonnement par déduction par étapes successives. Il s'agit de l'utilisation des arbres de décisions et des algorithmes, bien connus en médecine. Supposer un désordre physiologique c'est, au-delà de sa formulation, pouvoir interpréter des signes en donnant du sens à un phénomène apparent. C'est identifier des perturbations, comme un déséquilibre des fonctions du corps humain. C'est moins évident lorsque nous avons affaire à des prodromes. Ces signes passent souvent inaperçus et annoncent quelquefois l'arrivée d'une pathologie sous-jacente ou évoluant dans le silence. C'est le cas des accidents ischémiques transitoires (ex. : un saignement de nez, un trouble de la vision) observés dans les services de neurologie. Ces prodromes peuvent précéder un accident vasculaire cérébral, ce qui est plus grave.

C'est pourquoi il nous a semblé utile de transférer cette idée de prodromes aux situations ordinaires et inhabituelles que nous rencontrons dans les différentes activités artistiques. Dans l'événementiel, les prodromes sont plus fréquents du fait des nombreuses interactions humaines, matérielles, spatiales ou temporelles, etc. Cela se traduit, par exemple, par une surcharge des circuits électriques avec des projecteurs qui explosent ; c'est aussi la désorganisation des plannings induite par la mauvaise humeur du producteur. Après avoir identifié, sans s'en rendre compte, des prodromes significatifs, des techniciens lumières sont intervenus pour permettre au chanteur de faire son spectacle dans les meilleures conditions. C'est aussi le producteur qui réorganise les horaires d'enregistrement d'un plateau de télévision pour anticiper sur les effets d'un décalage horaire avec un artiste. C'est plus par expérience ou par intuition que les individus semblent repérer ces signaux. La différence tient au fait qu'ils n'ont pas été formalisés par la plupart d'entre eux. Notre enquête servira sans doute à les aider à en prendre conscience et surtout à les classer selon leur rôle dans le développement des compétences.

La deuxième étape du modèle procédural se fait avec « l'analyse théorique du problème et le recueil des premières données objectives » (Astolfi et Develay, 1993). L'analyse théorique suppose des critères d'évaluation permettant d'apprécier, de classer, de différencier des éléments significatifs pour un problème posé. Cependant, dans les métiers artistiques, les évaluations sont plus souvent subjectives qu'objectives. L'évaluation d'un problème, d'une situation, d'un environnement s'effectue le plus souvent spontanément ou dans l'urgence. Aussi, elle relève plus des appréciations individuelles que de codes ou d'échelles. Il est donc plus difficile d'adapter une résolution, surtout dans l'urgence de l'action. D'où l'idée de la gestion de l'imprévu. C'est aussi pour cela que les réunions, même informelles, utilisées dans ces milieux sont fréquentes pour limiter les risques d'erreur professionnelle. L'échange des ressentis, les impressions, les observations et les réactions collectives et individuelles sont souvent le constat de prodromes, d'invariants et de variables situationnelles.

De même qu'il existe une différence d'évaluation entre les enseignants, l'objectivation d'un problème semble difficile, à partir du moment où intervient l'appréciation subjective de l'individu ou le caractère singulier d'une situation. C'est souvent le cas dans les domaines artistiques, lorsque les décisions reposent sur des intuitions, des ressentis ou des émotions. Les analyses des situations artistiques sont réalisées avec les approches cognitives, sensorielles ou affectives du professionnel exerçant son activité. La psychologie comme la faculté à s'adapter, à s'approprier des codes institutionnels, des normes objectives et des valeurs communes sont variables d'un individu à l'autre.

De plus, les repérages des compétences invisibles, comme les compétences incorporées, pourraient se confronter avec les évaluations des paramètres situationnels. Nous considérons quatre approches dans notre diagnostic situationnel. Les critères porteront sur ces différents paramètres en essayant de créer des liens entre leur apparition, leurs relations, leurs interdépendances et leurs influences mutuelles. Un critère d'existence précisera le type de paramètres repérés par les individus. Un critère de récurrence va tenter de confirmer la redondance dans ces mêmes paramètres, selon une typologie situationnelle. Un critère de concordance va tenter de relier ces paramètres avec des indicateurs temporo-spatiaux. Le dernier critère de causalité tentera de retrouver des influences significatives entre les paramètres. L'ensemble de tous ces critères apportera des réponses que nous classerons et hiérarchiserons selon des liens spécifiques pour déceler ce que nous avons appelé précédemment les voies de passage des savoirs vers les compétences.

1.10 Du concept ergologique à l'ébauche d'un modèle expérimental

Lorsque Yves Schwartz parle de compétences dans l'activité de travail, il exprime une certaine difficulté à en décrire toutes les limites, car l'activité « a quelque chose de toujours indéfinissable dans la mesure où elle est toujours micro "recréatrice" » (Schwartz, 2003). Pour bien comprendre cette notion de compétence, l'auteur souligne l'idée de trois éléments à la fois indissociables et difficilement articulables. Le premier repose sur « l'appropriation d'un certain nombre de normes antécédentes [...], ce qui est du relativement codifié, du relativement transmissible, du relativement bien conceptualisé – et qui évidemment structure, encadre très fortement toute situation de travail ». (Schwartz, 2003). Dans la musique, c'est l'apprentissage du solfège qui permet de lire des partitions.

C'est également avec la notation des mouvements dansés dans les systèmes Benesh et Laban que les danseurs ou l'enseignant font le suivi et l'apprentissage d'une chorégraphie. Publiée en 1955, la notation Benesh, du nom de son auteur Rudolf Benesh, va utiliser des signes spécifiques sur une partition en décomposant le mouvement humain pour l'appliquer à la danse. De nombreux opéras, des ballets internationaux emploient cette notation comme complément à l'activité artistique. La cinématographie de Rudolf Laban est plus une écriture de tous les mouvements du corps humain. Elle sera utilisée pour retranscrire des mises en scène de théâtre, pour l'étude de danses folkloriques, pour des analyses kinésithérapiques, pour l'ergonomie des postes de travail etc.

Pour ce faire, quatre paramètres vont servir à évaluer les mouvements du corps. Il s'agit du temps, du poids, de l'espace et de la force. Cette notation publiée depuis 1928 est toujours enseignée aux États-Unis et en France. Le conservatoire de Paris (A.1.2) dispose aujourd'hui de plus de 250 documents archivés en notation du mouvement. L'idée du diagnostic situationnel se rapproche un peu de ces deux systèmes. Cela permet dans un premier temps de repérer ce qui n'a pas été perçu, d'anticiper sur une situation inattendue et d'adapter un comportement, une gestuelle de façon plus pertinente. C'est pourquoi un modèle expérimental vient compléter ce diagnostic puisque les comportements, les stratégies et les types de situations observées dans notre exercice professionnel semblent plus liés à cette appropriation ou à cette gestion de l'imprévu. Pour les étudiants et les professionnels interpellés dans notre recherche, ce sera une façon d'autoévaluer leurs attitudes, leurs savoirs et leurs compétences. En initiant leur sens de l'observation ou leur analyse situationnelle, cela participera à approfondir leurs connaissances et peut-être à développer d'autres compétences scéniques ou chorégraphiques.

Yves Schwartz nous parle « de la maîtrise relative de ce qu'une situation peut avoir d'historique et de perpétuellement (partiellement mais perpétuellement) inédit » (Schwartz, 2003). Avec les spectacles, nous constatons qu'un public n'est jamais le même et qu'il y a effectivement toujours quelque chose d'inédit, dans la mesure où on ne peut prévoir ses réactions dans un concert et ce, quelles que soient les qualités des artistes. C'est pour cela que certains producteurs préfèrent commencer par des petites salles de spectacles pour le premier passage de leurs chanteurs, afin d'évaluer avec moins de risques les qualités de leurs artistes. Le comportement peut varier du sifflement à l'applaudissement. L'artiste n'est pas toujours maître de la situation, il doit quelquefois développer des compétences d'improvisation pour susciter l'attention du public (ex. : panne d'un micro sur scène).

Yves Schwartz parle d'un troisième élément qui est lié au choix que fait un individu face à un inédit, à un imprévu. Cette « dimension incontournable de la valeur vient croiser ou s'intercaler, ou s'articuler avec les deux premières dimensions ». (Schwartz, 2003). Il paraît évident qu'être acrobate - jongleur ou danseur sur une comédie musicale n'aura pas forcément les mêmes centres d'intérêt, la même motivation. Chaque individu avec sa propre identité artistique doit, pour s'intégrer dans un collectif, s'approprier une ambiance générale. Chaque événement artistique permet aussi de transposer, d'incarner, de représenter ses valeurs d'individus en société. C'est le cas pour les professionnels qui travaillent ou sont bénévoles pour le festival « Solidays ». Cela permet de recueillir des fonds pour la recherche médicale.

De ce fait, la compétence individuelle serait-elle d'abord plus une question de choix personnel en rapport avec ses motivations les plus intimes, avec ses envies, ses besoins personnels ? De plus, serait-elle liée profondément à des capacités à les réconcilier dans un contexte singulier comme dans une situation imprévue ? Ces capacités vont-elles alors faire émerger, transformer, adapter des nouvelles connaissances, développer de nouvelles compétences selon les types de situations ?

1.11 Intérêt du concept systémique dans une classification des compétences

Lorsque Edgar Morin fait référence à la théorie systémique, il tente de nous expliquer sa vision de l'universel : « Toute réalité connue, depuis l'atome jusqu'à la galaxie, en passant par la molécule, la cellule, l'organisme et la société peut être conçue comme système, c'est-à-dire association combinatoire d'éléments différents. » (Morin, 2005). Lorsqu'un étudiant se forme à des nouvelles pratiques, ses relations humaines sont nécessaires au système d'échange que constitue l'environnement d'apprentissage. Le collectif est difficilement contrôlable,

composé d'individus ayant chacun des personnalités différentes.

Ainsi, un système sera le reflet de l'ambiance collective dans un groupe. L'ambiance générale ferait probablement partie des « entités collectives relativement pertinentes ». Dans le modèle des ingrédients de la compétence décrit par Yves Schwartz, le sixième ingrédient nous interpelle sur l'existence de ces entités ; il s'agit d'« un gisement extraordinaire d'efficacité et de performance [...] rien ne se ferait de correct s'il ne se créait pas en permanence ces circulations collectives, visibles ou invisibles, formelles ou informelles, qui sont en dehors de toutes prescriptions ou organigrammes, mais qui sont la vie même au travail » (Schwartz, 2003). C'est pour un formateur le moyen de se représenter en quelque sorte l'image, les valeurs, les objectifs, les craintes et les attentes de l'ensemble des formés. Des approbations, des décisions, des orientations, des motivations se décident quelquefois sans pouvoir être expliquées. L'approche systémique permet sans doute au formateur de percevoir l'ensemble de ces caractéristiques collectives qui composent le système. Il y a effectivement des interactions qui sont plus ou moins perceptibles : de l'explicite (exemple : ce qui est réalisé concrètement dans l'activité de travail avec des compétences techniques), et de l'implicite (exemple : ce que l'on réalise avec des compétences intuitives).

En réalité, l'évaluation d'un contexte, d'un lieu, d'un moment, est liée à cette forme de compétence situationnelle du formateur dont nous parlions plus haut. Le pédagogue doit pouvoir repérer les valeurs, les idées, les envies, les motivations de chaque apprenant, voir si elles sont fondées ou non, et faire collaborer si possible un consensus général avec les divergences et les convergences d'opinions, d'objectifs de chacun. Le formateur met alors en place des conditions pertinentes et favorables d'apprentissage pour permettre au système de développer des compétences professionnelles de situation. Ce système se régule en permanence pour que chaque individu y trouve sa place dans un processus de formation. Mais les compétences pédagogiques, relationnelles du formateur sont-elles suffisantes pour prendre en compte l'ensemble des interactions comportementales et des stratégies constatées dans un groupe en formation ? En considérant toutes ces interactions, les activités d'un groupe comme système, le modèle systémique pourrait probablement nous apporter des réponses sur tous ces aspects implicites et invisibles des situations de travail, sur ces entités collectives relativement pertinentes chères à Yves Schwartz, et donc sur l'analyse phénoménologique de l'imprévu pour mieux développer des compétences professionnelles, et ce quelle que soit la situation rencontrée.

Cependant, Edgar Morin différencie un système ouvert d'un système clos, « c'est-à-dire ne disposant pas de sources énergétiques/matérielles extérieures à lui-même » (Morin, 2005). En formation, les étudiants ou les enseignants semblent ne pas fonctionner en système clos. En effet, le développement de compétences est lié à un échange perpétuel, formel et informel entre étudiants et enseignants. Les écoles et les facultés permettent de confronter des savoirs, d'échanger des points de vue, des façons de faire ou de dire ; donc, il ne semble pas y avoir de restrictions des savoirs. De plus, plusieurs paradigmes, pensées ou approches individuelles sont possibles. Développer des compétences pour celui qui utilise l'approche systémique, c'est d'abord appartenir à un système ouvert. Celui-ci lui permet d'échanger, de communiquer, de dialoguer, de partager des informations, des valeurs et des motivations, donc d'utiliser en particulier des compétences sociales. Nous verrons bien, avec notre recherche, ce qu'en pensent nos professionnels !

Est-il nécessaire de rester constamment dans un système ouvert ? Développer des compétences, n'est-ce pas aussi une autre manière de favoriser par la fermeture, en se cloisonnant pour laisser émerger ses propres ressources, sans subir l'influence d'un environnement extérieur (ex. : l'ambiance d'un groupe) ? Lorsqu'un musicien interprète une œuvre musicale, il doit le plus souvent faire abstraction de son public pour s'imprégner de la composition. C'est alors que d'autres compétences sont aussi utiles pour surmonter cette distanciation. Ce sont les compétences gestuelles ou d'appropriation situationnelle (ex. : changer de piano pour un musicien), des compétences réflexives (ex. : lire une partition de solfège rapidement en suivant le chef d'orchestre), des compétences innées (transmettre ses émotions par le toucher sensitif de l'archer). Toutes ces compétences favorisées par l'instrument de musique interviennent dans un système ouvert et fermé, puisqu'elles permettent à la fois l'échange et l'introspection. Un professeur de musique exprime son point de vue en donnant ses propres conseils tirés de ses expériences professionnelles ou personnelles, ce qui peut induire favorablement ou défavorablement le développement des compétences d'un apprenant qui n'aura pas la même approche émotionnelle.

Cette approche systémique semble utile pour développer des compétences sociales et relationnelles. Toutefois, même si le système ouvert favorise la communication interne et externe, il n'est pas certain que cela développe des compétences. D'une certaine façon, comment l'individu pourrait-il se déstabiliser dans un système comme son milieu de travail ? Autrement dit, comment le système va-t-il aider ou contraindre l'individu à mobiliser des savoirs ou à utiliser telle ou telle compétence plus qu'une autre ? Existe-t-il un juste équilibre

pour favoriser un apprentissage dans un système en perpétuel développement ? L'analyse systémique a quand même l'avantage de considérer l'individu comme faisant partie d'un système dynamique, avec des interactions multiples. C'est pourquoi cette approche sera intéressante, car elle devrait nous permettre d'appréhender, avec plus de visibilité, les relations humaines avec les différents paramètres situationnels qui influent sur le développement des compétences.

Un système ouvert ne se conçoit, selon l'approche systémique, que si des éléments alimentent et renouvellent en permanence un système instable. Il y a déséquilibre lorsqu'un des éléments du système fournit plus d'énergie ou mobilise plus de ressources qu'il n'en perçoit. Que se passe-t-il ? Y a-t-il une perte de congruence situationnelle, c'est-à-dire que des compétences ne seraient pas adaptées à une situation donnée ? C'est le cas du surentraînement de certains artistes, les amenant vers la fatigue physique et psychologique. Les dépenses énergétiques sont supérieures aux ressources dont dispose l'individu à ce moment-là. Il y a alors une perte de congruence possible, c'est-à-dire que l'individu ne peut plus faire face à la situation donnée par insuffisance énergétique. Cette perte de congruence existe aussi lorsqu'un violoniste s'initie à la pratique de la guitare.

Les compétences innées nécessitent des adaptations pour gérer cette nouvelle gestuelle. En revanche, lorsqu'un système apporte plus d'énergie aux éléments qu'il n'en dépense, pourrait-il exister une perte de congruence par excès ? Ce serait le cas des conflits sociocognitifs rencontrés en formation, lorsque des élèves n'arrivent pas à faire les relations entre les prérequis et les connaissances à apprendre. C'est ce qui expliquerait également cette différence entre les compétences prescrites et les compétences réelles. Dans le cas des imprévus, le problème se complique, car il faut pouvoir gérer quelquefois des situations d'urgence avec des conditions souvent inédites. Cependant, le concept systémique semble apporter une analyse globale des compétences en considérant leurs interactions respectives. Il nous servira de médiateur entre les modèles théoriques, le modèle expérimental et le diagnostic situationnel.

DEUXIÈME PARTIE :
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

2.1 Question de recherche

La question centrale du développement de compétences, qui est le problème à examiner, repose essentiellement sur cette recherche des voies de passage entre les savoirs et les compétences. Cela est déterminant pour l'analyse phénoménologique de l'imprévu. En effet, il existe, selon notre première hypothèse de recherche, des voies directes ou indirectes, implicites ou explicites, protocolaires ou non, qui permettent le repérage des situations et donc de mobiliser des savoirs de façon pertinente, intuitivement ou non. Pour un apprenant ou un professionnel, cela va favoriser l'émergence de compétences en situations prévues et imprévues. Pour ce faire, nous avons utilisé la clinique des situations comme dispositif de recherche, puisqu'elle nous permet d'observer, d'analyser, de confronter des avis, des comportements avec des individus qui s'impliquent ou non dans des faits, dans des actions ou des inactions selon leur activité professionnelle artistique.

Il s'agit, dans notre recherche, de se focaliser sur quatre disciplines différentes et complémentaires : le cirque, la danse, la musique et la télévision. Il a été surtout intéressant d'identifier, au travers de situations inattendues ou non, ce que nous avons appelé un « flagrant délit d'ingérence ». C'est-à-dire que nous avons essayé de surprendre des individus en formation ou en exercice professionnel confrontés à des situations, de constater leurs incapacités, leurs difficultés, leurs inconforts, ou au contraire leurs réussites volontaires ou non, leurs résolutions spontanées ou par étapes, en situation prévue ou imprévue. Nous avons ensuite fait le tri de leurs réponses pour les hiérarchiser.

Dans les événements artistiques, de nombreux paramètres non maîtrisables rendent souvent les situations difficiles, invivables ou ingérables ! De plus, nos activités professionnelles d'ostéopathe et de formateur dans les événements artistiques favorisent aisément les observations et le recueil des données. Il faut pour cela bien respecter les postures, les choix et les décisions des individus. En effet, il existe toujours une part d'incertitude, d'incohérence dans certaines situations artistiques. Dans les enchaînements d'un concert, dans le déroulement de séquences filmées ou dans les spectacles de cirque, la réalisation diffère toujours de la programmation. La modification de l'environnement va-t-elle justement nous aider à comprendre comment faire avec cette différence inéluctable entre le prescrit et le réel pour développer des compétences avec l'imprévu ?

C'est aussi pour cela que le projet de recherche s'appuie sur cette interrogation des paramètres situationnels nommés arbitrairement les invariants (qui apparaissent quelle que soit la situation) et les variables (qui apparaissent de temps en temps), ces dernières semblant liées plus spécifiquement à une activité artistique qu'à une situation. Nous avons tenté également de le vérifier. Les prodromes annonciateurs de situations qui influent à des degrés divers sur le développement des compétences professionnelles sont essentiels pour anticiper les imprévus. Nous avons essayé de compléter ou de développer une cartographie, avec tous les liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence obtenus grâce au questionnaire.

D'une part, si l'on considère dans certains cas que « la situation se déroule à l'image d'un protocole expérimental » (Schwartz, 1997), comme objectifs de recherche, il convient de vérifier comment et de quelle façon une situation va modifier l'efficacité d'une pratique et aussi comment on pourrait alors préparer des étudiants, des professionnels à mieux développer des compétences professionnelles dans un dispositif de formation. De plus, nous avons rapproché nos résultats de modèles théoriques au regard des concepts ergologique et systémique. Nous pourrions peut-être découvrir comment transmettre des savoirs expérientiels ou favoriser l'intuition, la créativité, l'inventivité ou pour être compétent, en particulier en situation imprévue.

D'autre part, compte tenu de la difficulté actuelle à transmettre certains savoirs expérientiels, ces paramètres situationnels et le modèle expérimental vont probablement nous amener vers une nouvelle formalisation d'un modèle théorique que l'on pourrait transférer ensuite dans les processus d'apprentissage ou en formation professionnelle. Cette recherche a donc deux démarches. L'une, déductive, consiste à vérifier, à l'issue des expériences, comment et pourquoi les modèles théoriques ressortent modifiés ou non, et surtout comment ils peuvent servir dans l'imprévu. L'autre, inductive, sert à construire un modèle didactique spécifique de l'imprévu pour pouvoir y faire face et l'employer en formation. Peut-être assisterons-nous alors à l'émergence d'un nouveau modèle d'apprentissage, lequel sera une combinaison, un tissage de tous ces modèles ? Nos réflexions seront alimentées par les différentes expériences de nos professionnels et étudiants, confrontés à chaque fois aux modèles théoriques mis à l'épreuve par le dispositif de recherche.

2.2 Dispositif de recherche

Dans le cadre du dispositif de recherche, les observations, les questionnaires et les entretiens ont été effectués avant, pendant et après les journées d'activités professionnelles. Cependant, ces actions se sont déroulées le plus souvent pendant les activités professionnelles, pour mieux surprendre les imprévus ou les flagrants délits d'ingérence. Le contexte des stages de professionnalisation pour des étudiants en formation nous a également permis de suivre, dans les milieux artistiques, des étudiants ou des professionnels dans un dispositif en alternance. Cette recherche va principalement confronter les modèles théoriques à la réalité des situations vécues. Le modèle expérimental vient se nourrir des expériences racontées par nos interviewés. Comme nous le disions plus haut, les dialogues et les confrontations entre les modèles sont à l'origine de notre dispositif de recherche pour faire ressortir des liens, des relations de cohérence, de pertinence, de divergence et de convergence.

2.2.1 Les différentes postures de recherche

La multiplicité des lieux, dans les événements artistiques pour lesquels nous travaillons, nous a conduit à envisager plusieurs étapes dans notre démarche. La première posture a été de réfléchir sur la meilleure possibilité d'associer nos activités professionnelles, liées aux événements artistiques, à notre travail de recherche. Observer, échanger les points de vue avec d'autres intervenants sans mélanger nos obligations professionnelles, au mieux des finalités et des moyens mis en œuvre, a été le plus difficile compte tenu de notre implication permanente dans les événements artistiques. Avec certains étudiants ou des écoles artistiques, la situation a été plus simple. Nous avons défini au préalable des conditions de réalisation du questionnaire avec des rendez-vous programmés sur les différents lieux de stage et dans les centres de formation, pour faire ensuite les relations entre la théorie et la pratique. Les objectifs ont été clairement exprimés, le plus souvent verbalement. Ils ont permis d'intégrer, dans certains cas, notre démarche de recherche dans leurs plannings, ce qui a facilité leurs réponses.

Notre deuxième posture a été plus orientée vers l'observation participative, car elle semblait la plus appropriée pour nous associer aux équipes. Cela permet de décrire, de s'imprégner, de s'approprier plus facilement les diverses situations imprévues. Pour cela, des temps d'observation ont été dissociés des horaires dédiés à notre activité professionnelle.

Cette posture s'est intégrée, le plus souvent, dans des temps de régulation, avec les différentes productions. Quelquefois, il s'est avéré utile d'observer sans prendre de notes, pour laisser s'exprimer des réactions plus spontanées des individus.

L'intérêt de cette démarche est justifié par les entretiens précédents qui ont constaté une certaine impuissance à gérer des situations imprévues. Les possibilités d'autoévaluation offertes par cette recherche ont semblé intéresser les professionnels des milieux artistiques. La plupart d'entre eux ont souhaité connaître rapidement les résultats de l'enquête. En effet, ce questionnaire les a interpellés, puisqu'ils rencontrent régulièrement des imprévus, en particulier quand les situations d'urgence situationnelle se gèrent plus ou moins bien selon les cas. Les pannes électriques, des changements de planning, les fausses notes lors de l'enregistrement d'une émission de télévision ou d'un concert constituent des imprévus prévisibles et pourtant si difficiles à gérer. L'individu doit anticiper, réguler et donc faire avec les impondérables et ce, le plus efficacement possible.

Pour constituer un échantillon adapté à cette recherche, les personnes interrogées ou interviewées ont été soumises à un entretien préalable ou non, selon le temps imparti. Lorsque tel a été le cas, on a défini d'un commun accord les objectifs de l'étude, les moyens et le temps des interviews mis en œuvre pour chacun des intervenants. Cela faisait partie de notre troisième posture, laquelle a permis de bien préciser les catégories professionnelles en essayant de faire participer le maximum de personnes, de façon hétérogène et dans les secteurs d'activités artistiques annoncés précédemment.

2.2.2 Les différentes activités artistiques

Les secteurs d'activité que nous avons pris en référence sont issus des événements artistiques dans le domaine de la musique, de la danse, de la télévision et du cirque. Cela nous a apporté des éléments de différenciation compte tenu de leurs spécificités respectives. Les catégories professionnelles étaient variées, pour laisser une plus large collecte d'informations. Cela a favorisé une plus grande confrontation des réponses venant des artistes, des techniciens et du personnel administratif issus de la production, de l'édition et de la diffusion d'événements artistiques. En ce qui concerne les artistes, ce sont plus les musiciens, les chanteurs, les compositeurs, les auteurs, les danseurs et les enseignants de toutes ces disciplines artistiques qui ont été observés et interviewés. Leurs avis sur leurs expériences et

surtout la confrontation de différents secteurs d'activités nous ont aidé à retrouver ces voies de passage directes et indirectes.

Tous les milieux artistiques ont leurs spécificités. Les imprévus rencontrés dans les milieux de la danse, de la musique ou de la télévision sont différents et les paramètres de mise en œuvre ont tous leurs particularités. Ce sera à nous de les repérer et de les identifier avec les individus et d'expliquer leur choix quand cela s'avérera possible. Il sera pertinent de préciser également la présence de paramètres situationnels, muets, invisibles ou transversaux pour en dégager des dénominateurs communs aux différentes activités. Ainsi, il sera plus facile de transférer le modèle expérimental vers d'autres secteurs d'activités.

Cette observation participante, dont nous parlions plus haut, nous a aidé à construire ce modèle avec les expériences rencontrées et en s'appuyant sur des réponses par rapport aux modèles théoriques. Nous avons laissé volontairement une certaine liberté d'action et parfois une certaine confidentialité dans les observations des intervenants, pour laisser s'exprimer des compétences cachées ou des processus immergés de développement de compétences, lesquels devraient probablement nous éclairer sur l'imprévu.

2.2.3 L'échantillon

Le sondage a été effectué auprès d'une population représentative des événements artistiques, dans les quatre domaines d'activités cités. Des professionnels débutants et d'expérience ainsi que des étudiants en formation ont répondu à cette enquête. Les étudiants sont pour la plupart issus d'écoles parisiennes préparant aux métiers artistiques. Pour la danse, par exemple, nous nous sommes rapproché de certains centres de formation de niveau professionnel, comme le Centre national de la danse ou l'Académie nationale de la danse, lesquels préparent les étudiants à devenir des artistes en développant leur créativité et leur technicité. L'échantillon est aussi composé d'artistes, de techniciens et de personnels d'administratifs.

Les événements sont assez nombreux. L'enquête a été réalisée la plupart du temps lors de représentations en public ou directement dans le centre de formation. Quelquefois, il a même été possible de faire les sondages groupés avec plusieurs artistes en même temps. Plusieurs événements ont fourni des données pendant les années 2007, 2008 et 2009. Il a bien

fallu quinze minutes pour y répondre. C'est pourquoi certains ont emporté le questionnaire chez eux pour y répondre tranquillement. Il nous est arrivé aussi de suivre les préparations, les entraînements des spectacles, en particulier pour plusieurs comédies musicales. Tel a été le cas pour le spectacle de « Barhati », au Palais des Congrès de Paris. Il y avait, à ce moment-là, presque une centaine de personnes travaillant pour ce spectacle. Celles-ci étaient toutes préoccupées par leurs missions professionnelles. Avec les danseurs qui sont venus nous voir en consultation, il a été plus facile de leur laisser un questionnaire. Certains n'ont pas eu le courage, pas le temps, n'ont pas compris le langage écrit ou encore n'y ont répondu que partiellement. L'échantillon associe des activités et en même temps utilise des systèmes de communication différents. Pour connaître les avis des différents professionnels, le questionnaire a été traduit oralement en anglais pour recueillir les avis des personnes étrangères. L'intérêt de notre démarche a été aussi de retrouver, dans les mêmes spectacles produits tous les jours, des différences significatives constatées par les mêmes personnes lorsque la représentation était identique.

Les artistes sont principalement des intermittents du spectacle. Nous avons des danseurs, des chanteurs, des musiciens, des circassiens et des comédiens. Certains artistes, selon les représentations, changent de rôle ou d'activité pendant les spectacles. En effet, la plupart d'entre eux exercent plusieurs activités de chanteur, de danseur et de comédien en même temps. Pour certaines productions, c'est un avantage de les recruter, puisqu'ils peuvent interpréter plusieurs rôles et pallier des dysfonctionnements éventuels. D'ailleurs, tel a été le cas lors d'une représentation au Palais des Congrès, lorsqu'un danseur s'est blessé dernièrement. C'est aussi pour faire face à des situations imprévues que des doublures et des remplaçants sont aussi engagés. Ils font aussi partie de notre échantillon, car ils sont plus accessibles du fait de leur plus grande disponibilité.

Les metteurs en scène, les régisseurs, les techniciens du son, les ingénieurs, les éclairagistes, les décorateurs, les scénographes, les équipes de maquillage, coiffeurs et couturières ont tous été intéressés par cette enquête. Leurs rôles et missions sont moins visibles et pourtant tout aussi nécessaires à la réalisation des événements artistiques. Pour les équipes administratives, nos échanges se sont déroulés avec les producteurs, les managers, les différents responsables de communication, du marketing et les secrétaires. Cependant, nous avons passé plus de temps avec les enseignants et les responsables pédagogiques des différentes disciplines artistiques, car l'enquête a semblé susciter leur intérêt.

Le questionnaire s'est adressé aussi aux personnes qui relèvent du Centre national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) et de la Cité de la musique. Le CNSMDP est à la fois un centre de formation et un lieu de spectacles. Les musiciens d'orchestres ont été nos artistes de choix, car ils doivent la plupart du temps intervenir de façon collective, tout en gardant leur spécificité. C'est avec des violonistes et des violoncellistes que les échanges ont été privilégiés. Plusieurs espaces sont dédiés aux concerts, aux expositions, aux ateliers et aux conférences. Il est très facile de rencontrer des musiciens et d'échanger avec eux. Une médiathèque et de nombreuses actions éducatives pour les adultes et les enfants participent aux fonctions pédagogiques de cette organisation. C'est pourquoi la plupart des responsables administratifs que nous avons sollicités ont accepté de participer au questionnaire sans rechigner.

Dans le cadre des émissions de télévision, l'échantillon est différent et varié. Il y a des artistes, des chanteurs, des ventriloques ; des équipes de productions, comme des managers, des coachs ; et des équipes techniques et administratives. Les présentateurs ont également fait partie de nos interlocuteurs privilégiés, puisqu'ils ont dû développer des compétences de représentation en public. Leur avis s'est d'ailleurs avéré très pertinent sur la façon de concilier l'agir et le paraître. Cependant, leurs nombreuses sollicitations ne les rendent pas toujours disponibles, notamment pendant les enregistrements. Ainsi, nous sommes resté à l'affût pour recueillir autant d'informations que possible. Les données ont été recueillies avec les costumiers, habilleurs, caméramans, coiffeurs et tous les assistants de réalisation ou de production. Leur rôle est moins explicite et pourtant si nécessaire pour gérer toutes les interrelations humaines. C'est pourquoi nous attendions beaucoup de leurs remarques sur l'imprévu. Le personnel de production est plus dévolu à une activité de gestion des ressources humaines entre les artistes.

Pour le cirque, notre échantillon est représenté par l'académie Fratellini, appelée Centre International des Arts du Spectacle, par le cirque Phénix et par de multiples compagnies de passage. Pour le premier, les informations ont été faciles à recueillir du fait de nos activités régulières d'intervention comme ostéopathe et formateur dans et pour cette structure. Connaissant l'équipe des artistes et leur disponibilité, il nous a été plus facile de caler nos plannings. Les apprentis du centre de formation, les professeurs des différentes disciplines, les organisations pédagogiques, techniques et administratives ont aussi été sollicités pour notre enquête. Les apprentis sont encadrés de façon individualisée et doivent,

dans leur projet professionnel, construire eux-mêmes un spectacle en fin d'année scolaire. Il laissent ainsi leur créativité s'exprimer en l'associant à la technique. Les différents enseignants les accompagnent dans cette démarche qui tend à devenir de plus en plus artistique. Pour les autres cirques, nos passages ont été plus sporadiques, et c'est plus à l'occasion d'un passage lors des enregistrements d'émissions de télévision et de spectacles pour des comédies musicales que nous les avons rencontrés.

Les individus se sont portés volontaires et leur participation à la recherche a été bénévole. Leur implication était liée aux explications que nous leur avons apportées à chaque fois qu'il a été nécessaire pour leur démontrer l'intérêt de cette démarche. Leur besoin de reconnaissance ou d'autoévaluation a semblé participer activement dans leur motivation à répondre. D'ailleurs, la plupart ont immédiatement été intéressés par les résultats de cette enquête. Pour ceux qui n'ont pas voulu y répondre, les raisons invoquées sont liées à leurs disponibilités de planning et quelquefois au caractère trop complexe du questionnaire proposé. Cependant, ils ne représentent que deux personnes sur les 93. De plus, quelques secondes à quelques minutes ont été généralement suffisantes pour convaincre et recueillir le maximum d'informations. Pour les répartitions des individus, sur 93 personnes interrogées, 91 personnes ont donc répondu favorablement au questionnaire, soit 47 femmes et 44 hommes. Sur le plan expérientiel, il y a 58 professionnels pour 33 stagiaires en formation. Pour les quatre secteurs d'activité, la danse représente 35 personnes, le cirque 14 personnes, la télévision 15 personnes et la musique 37 personnes. Le plus jeune a 16 ans et le plus âgé 67 ans (A.3.1) (Tableau 1).

Quel âge avez-vous ?

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| de 18 à 25 | 38 | 41,8% |
| de 25 à 35 | 24 | 26,4% |
| de 35 à 45 | 18 | 19,8% |
| de 45 à 55 | 10 | 11,0% |
| de 55 à 65 | 1 | 1,1% |
| Total | 91 | 100,0% |

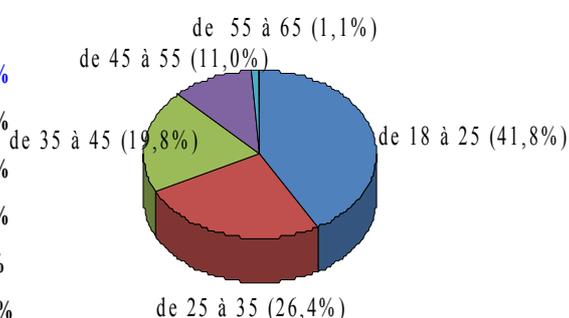


Tableau 1 : Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

2.2.4 Les organisations d'accueil

Les organisations artistiques qui ont accueilli volontiers notre recherche se composent de plusieurs structures. Dans certains cas, ces structures n'ont été consultées que pour un événement précis, l'avantage étant d'y retrouver des espaces de travail très différents. Il y a, par exemple, toute une organisation sur place qui va se mettre sur pied très rapidement. Elle fait intervenir d'autres professionnels : des ébénistes, des restaurateurs, des dessinateurs, des représentants institutionnels, etc. Cela complique les relations humaines. De plus, il est habituel d'observer, lors des festivals de musique ou de danse, des activités de montage et de démontage. Elles prennent donc une place importante dans l'organisation et ont un rôle déterminant dans la mise en place des situations artistiques. Ainsi, notre intervention dans tous ces lieux et événements s'est effectuée avant, pendant et après les événements artistiques.

Nous avons envisagé deux types de structures en rapport avec les différentes activités de nos interviewés. Celles qui sont sur place et fixes, et que nous appelons « les structures en résidence » servent de lieu d'accueil aux productions, aux artistes et aux événements pour les répétitions, les formations et les enregistrements. Les autres structures, mobiles, itinérantes, que l'on appelle « temporaires », sont créées spécialement pour un événement et sont dévolues à la représentation d'un spectacle ou d'une mise en scène, à un moment donné. C'est la raison pour laquelle nous verrons plus tard l'influence du temporel dans le questionnaire pour mettre en lien une différence dans la perception des imprévus, en rapport avec les activités de travail des professionnels.

2.2.4.1 Les structures d'accueil en résidence

Les structures fixes ayant accueilli notre recherche sont situées dans différents lieux. Nous avons réalisé notre enquête dans sept endroits différents : à l'académie du cirque Fratellini (appelée aussi le Centre International des Arts du Spectacle), au Centre national de la musique de Paris, aux studios de la Société Française de Production (A.1.4), au théâtre Comédia, au Palais des Sports de Paris, au Palais des Congrès de Paris et au Palais Omnisports de Paris-Bercy.

L'académie Fratellini est située à Saint-Denis, près de Paris. C'est un lieu où se mélangent spectacles et entraînements pour des étudiants en formation ainsi que pour des

troupes de cirque de passage. Le centre de formation pour apprentis a pour objectif de développer des futurs artistes du cirque. Le niveau de recrutement est assez élevé et l'admission se fait par voie de concours. Cette formation individuelle est sous-tendue par un projet professionnel que les étudiants choisissent en fonction de leur spécialité et de leurs capacités artistiques et techniques. Ce projet professionnel est un spectacle de fin d'année dont ils choisissent eux-mêmes le thème. Pour cela, ils sont encadrés par un enseignant de la discipline choisie. Ce qui semble intéressant dans ce centre de formation, c'est d'associer à la fois une dimension de créativité et l'aspect technique, ce qui laisse supposer de nombreux imprévus dans cette quête perpétuelle de performance physique et artistique. En psychologie, « la créativité est aussi présente chez tout un chacun, enfant ou adulte, dès que l'inhibition des automatismes et des solutions routinières permet la fluidité de l'intelligence, c'est-à-dire la découverte d'une stratégie innovante, adaptée à une situation nouvelle » (Houdé, 2008). Le contrôle par l'inhibition « fait appel à l'imagination, à la capacité à changer de stratégie de raisonnement en inhibant les automatismes habituels (eux-mêmes cristallisés). C'est l'intelligence fluide » (Houdé, 2008).

Le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (A.1.2), situé dans le dix-neuvième arrondissement, est un lieu prestigieux où se produisent régulièrement des artistes pour des spectacles d'un niveau international. Plusieurs scènes permettent ces représentations différentes. Les rares disponibilités du personnel administratif et de certains artistes nous ont permis malgré tout de saisir quelques occasions furtives pour échanger nos points de vue. En rapport avec notre problématique sur la gestion de l'imprévu, il nous a semblé intéressant de découvrir comment, dans la complexité de l'organisation, ce lieu pouvait à la fois se transformer, s'adapter pour accueillir des artistes pour des spectacles aussi variés et permettre des représentations très rapidement.

Dans les studios de la Société Française de Production, situés à Bry-sur-Marne, se réalisent des enregistrements d'émissions de télévision ; les moyens comprennent les décors, les lumières, les postproductions et les matériels de fiction pour des tournages de films cinématographiques. Elle s'occupe des finitions des images et des sons des productions audiovisuelles, de cinéma ou de télévision.

La postproduction intervient à la demande des productions et des organisations (télécinéma, synchronisation, montage des images, montage du son, étalonnage, auditoriums de postsynchronisation, de bruitage, de mixage, fabrication...). Le laboratoire vidéo permet la

copie de tous les enregistrements originaux vers tous les supports audio, vidéo ou informatique. Ils sont ensuite archivés pour servir de base de travail.

La différence significative avec les lieux précédents se retrouve dans l'organisation du lieu où se mêlent à la fois des artistes, des techniciens et du personnel administratif qui préparent et réalisent simultanément, avec des objectifs communs, des actions différentes en restant fidèles à un thème général. C'est au cours des émissions du « Plus Grand Cabaret du Monde », pour Antenne 2, que des quantités d'imprévus se produisent. Pour le CNMDP, ce sont le plus souvent des équipes artistiques différentes qui interviennent dans ces lieux, sans avoir forcément pris connaissance de ces derniers au préalable. C'est aussi la raison pour laquelle nous retrouvons, dans la programmation, des thèmes souvent très différents les uns des autres. Par rapport à la gestion de l'imprévu, nous avons constaté des influences plus marquées des activités collectives et expérientielles sur le lieu de travail.

Le théâtre Comédia est l'un des plus vieux théâtres de Paris (1858). Dans cet espace se jouent des pièces de théâtre et des comédies musicales. Au cours des comédies musicales « Fame » et « Grease », l'enquête s'est intéressée aux nombreuses représentations des artistes. Elle s'est déroulée sur plusieurs mois et nous a permis de suivre les imprévus ou les différents flagrants délits d'ingérence. Les situations sont nombreuses, bien que les artistes, la mise en scène, les textes, les musiques, la chorégraphie ne changent que très peu, à quelques détails près. Des imprévus comme une odeur de brûlé dans les loges ou un rideau qui ne coulisse pas semblent liés plus ici aux individus, à l'organisationnel, au matériel ou aux interactions collectives. Nous le verrons avec le diagnostic situationnel.

Au Palais des Sports de Paris, situé « Porte de Versailles », l'enquête s'est poursuivie avec l'équipe de la comédie musicale « Cléopâtre, la Reine d'Égypte ». Au début, les répétitions se sont déroulées dans un lieu distinct, proche de Paris, pendant deux mois. Ensuite, l'organisation s'est installée au Palais des Sports, avec des représentations quotidiennes, sauf le lundi. La différence de lieux a nécessité une adaptation des individus et des moyens techniques. Cependant, des imprévus se sont produits, et c'est pour cela que le questionnaire s'est aussi intéressé au domaine spatial dans l'environnement de travail.

Le Palais Omnisports de Paris-Bercy (POPB) accueille chaque année, depuis 25 ans, le « Trophée des Perles du Nord », qui se déroule pendant les deux premiers jours de février. La

particularité de cet événement tourné vers la danse sportive est de réunir plusieurs compagnies de niveau international avec des champions du monde par catégories. La première journée est plus orientée vers la compétition et la deuxième journée vers les spectacles de danses. Les enchaînements sont très rapprochés entre toutes les séquences de danse. Les répétitions se font en loge, les préparations des habillages dans l'urgence, ce qui rend difficile leurs disponibilités. Les observations ont donc été complétées de quelques questionnaires effectués très rapidement avec certains danseurs, dans les couloirs du POPB.

Au Palais des Congrès de la « Porte Maillot », à Paris, se déroule une autre comédie musicale intitulée « Barhati ». Ce sont des danses indiennes avec une histoire racontée pendant le spectacle. Cela fera la quatrième année que nous travaillons avec eux. Cette troupe se compose d'une cinquantaine de danseurs, de comédiens, de quelques musiciens, de chanteurs avec lesquels les échanges se sont faits le plus souvent en anglais. Avec les techniciens, c'est l'allemand qui a été le plus utilisé. Cependant, même si ce spectacle existe depuis quelques années, des imprévus ont été probablement repérés par nos interviewés, puisque des changements ont été quelquefois constatés. Nous avons alors tenté de les identifier avec notre questionnaire. Leurs nombreuses répétitions avant leurs représentations ont limité le temps de notre questionnaire ; cependant, les observations ont été riches d'informations. Pendant le spectacle, les artistes rejoignent le public en continuant leurs chants et leurs danses, ce qui est assez rare en général dans une représentation. C'est l'avantage de cette grande salle qui favorise plus facilement la déambulation entre les sièges.

2.2.4.2 Les structures d'accueil temporaire

Plusieurs festivals ont rejoint cette enquête. Le premier festival pour lequel nous intervenons depuis plus de dix ans est le festival « Solidays ». L'initiative de l'association Solidarité Sida a pour objectif de récolter des fonds pendant le festival. Cela permet notamment de financer des travaux de recherche et des missions de prévention sur le sida. Cela se passe en général pendant la dernière semaine de juin ou la première semaine de juillet, pendant trois jours, sur le site de l'hippodrome de Longchamp. Celui-ci est normalement prévu pour les courses hippiques. C'est pour cela que plusieurs jours de montage et de démontage sont nécessaires sur le site. C'est surtout grâce à l'intervention de près de mille bénévoles pour la mise en place des scènes de spectacles, des lieux d'information pour le public, des lieux pour la restauration, que l'événement peut se réaliser pour trois cents artistes et pendant trois jours. Cependant, l'expérience nous montre que des imprévus arrivent

fréquemment. C'est l'artiste qui rate son avion, ou la dépanneuse qui tombe en panne. Sans doute les multiples interrelations humaines complexifient-elles les situations, et il est plus probable que des imprévus d'ordre relationnel en découlent.

Le deuxième festival, « Rock en Seine », se passe fin août pendant deux à trois jours sur le site de l'hippodrome d'Auteuil. Les objectifs de l'organisation sont de présenter plusieurs concerts de musique de qualité. De nombreuses productions y participent. Les invités, en général des artistes, sont programmés dans les plannings de passages sur scènes ou pour des reportages de télévision. Les professionnels de l'organisation apportent aux artistes toutes les conditions favorables pour leur permettre la réussite de leur représentation. C'est en particulier dans les loges que nous intervenons le plus souvent pour préparer leur forme physique. Une tente ou un abri nous permet aussi d'exercer nos activités, dans un espace dédié à la détente, à l'écart des regards indiscrets. Ainsi, le questionnaire a été réalisé dans l'intimité et a permis à l'artiste de se livrer plus facilement dans les réponses.

En résumé, l'académie Fratellini, le « Plus Grand cabaret du Monde », les comédies musicales « Fame », « Cléopâtre, la Reine d'Égypte » et « Barhati » représentent l'essentiel de nos supports de recherche. Pour les autres événements, notre recherche est orientée vers une posture d'observation et d'écoute des retours d'expériences, de situations prévues et imprévues. Quelquefois, grâce à la proximité des lieux d'exercice, des questions subsidiaires viennent compléter et éclaircir les stratégies et les comportements des individus, directement après un problème rencontré en situation professionnelle.

2.2.5 L'analyse phénoménologique et structurale

Pour le choix de la méthode de recherche, nous avons opté pour l'analyse phénoménologique et structurale, car elle permet d'analyser l'imprévu en considérant la situation de travail, c'est-à-dire les événements artistiques comme terrain d'investigation. L'avantage est de tester un modèle expérimental, de faire dialoguer et de confronter des modèles théoriques entre eux. Pour ce faire, les stratégies d'observation de la clinique des situations, les entretiens préalables et le questionnaire nous ont aidé à savoir comment les individus anticipent, provoquent, gèrent ou utilisent tout simplement l'imprévu dans leurs activités, pour développer des compétences. Cette analyse phénoménologique a pour objectif de retrouver des voies de passage significatives des savoirs vers les compétences. Pour cela, elle ne cherche pas des solutions ou des modes d'emploi pour résoudre des problèmes ou des

difficultés. C'est en particulier avec le diagnostic situationnel que l'analyse phénoménologique trouve du sens.

Dans l'approche situationnelle des activités artistiques, nous tenterons d'évaluer un ensemble de paramètres situationnels par la méthode dite « d'analyse phénoménologique ». C'est « un ensemble de techniques de réflexion qui permet l'investigation systématique des contenus de conscience privilégiant les données expérientielles [...]. L'analyse phénoménologique se situe entièrement dans l'approche compréhensive » (Mucchielli, 2004). Cette approche compréhensive est un « positionnement intellectuel (une prise de position épistémologique) qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques [...] qui donne une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique dans une schématisation, dans des ensembles signifiants plus généraux, l'ensemble des significations du niveau phénoménal) » (Mucchielli, 2004). Ces significations seront justement le fait des expériences de terrain que nous espérons surprendre en situation artistique.

Pour ce faire, nous utilisons l'observation de microsituations ayant des analogies situationnelles (Mucchielli, 2004) et distinguant une typologie de situations prévues et imprévues. Dans certaines questions du questionnaire, lorsque cela n'est pas précisé, les situations prévues et imprévues sont regroupées dans la question. Ces microsituations vont tenter de repérer les invariants, les variables et les prodromes situationnels. Nous en avons déjà parlé. Ils vont s'exprimer à travers des situations artistiques. Nous tenterons de les préciser selon différents critères et de les associer à ces microsituations. Ce modèle du diagnostic situationnel lors d'événements artistiques nous a donc permis de préciser ces paramètres. Nous verrons si l'expérimentation de terrain nous aide à une interprétation, une formalisation ou une évaluation de l'imprévu.

Pour Edmund Husserl, la phénoménologie va « expliciter le sens que le monde objectif des réalités a pour nous tous dans l'expérience, sens que la philosophie peut "dégager", "faire ressortir", mais qu'elle ne peut jamais modifier » (Dugué, 1990). En revanche, si l'on suit la démarche ergologique, elle devrait nous permettre probablement d'agir sur les conditions environnementales, ici les milieux artistiques. De plus, pour Ludwig Binwanger, la démarche d'analyse phénoménologique serait une sorte de « prise de connaissance intuitive [...], totalement spirituelle [elle] fait connaître les objets en les pénétrant et en saisissant leur

essentiel » (Binwanger, 1997). L'analyse phénoménologique et structurale, que nous utilisons sur le terrain d'expérimentation, semble adaptée à notre recherche car c'est aussi un « ensemble d'opérations intellectuelles opérées sur des cas décrivant des actions en situation, permettant l'explication du sens des actions ayant lieu dans des situations structurellement semblables du point de vue du vécu des acteurs. Concrètement, la méthode consiste en un recueil de cas décrivant des actions menées par des acteurs en situation et en une série d'analyses débouchant sur une interprétation globale du sens de l'action » (Mucchielli, 2004). C'est pourquoi nous tenterons d'identifier et de formaliser, surtout dans les entretiens préalables et les questionnaires, les retours de leurs expériences professionnelles, les processus ou les procédures mis en œuvre dans leurs actions de terrain en situations prévues et imprévues.

L'intérêt de cette méthode est d'une part de relever, à travers l'aspect subjectif individuel, leurs relations interindividuelles, une représentation et peut-être une conceptualisation de leurs actions. D'autre part, dans leurs récits, nous allons confronter avec eux le vécu au prévu, le réel au prescrit, l'expérientiel au structurel. L'activité professionnelle ou privée va également mettre à l'épreuve les modèles théoriques. Cette approche déductive se sert de l'analyse phénoménologique pour confronter les modèles entre eux. La finalité est d'appréhender le mieux possible une situation imprévue, par exemple pour limiter les risques professionnels qui surviennent entre le prescrit et le réel.

Cette analyse permet aussi à l'apprenant à se distancier pour mieux comprendre ses actions, ses réactions ou ses inactions face aux situations prévues et imprévues. Expliciter ces comportements, ces attitudes, ces adaptations relève quelquefois de la psychologie et du social. Lorsque les émotions s'expriment, les gestes techniques peuvent aussi mieux s'expliquer et donc mieux se réguler, s'anticiper, que la situation soit nouvelle ou inédite.

Clarifions notre analyse : « La méthode de l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale comporte plusieurs étapes : [...] recueil d'un ensemble de cas [...], sélection des cas par grandes catégories *a priori* analogues [...], décomposition des cas en microsituations analogues retrouvées dans chacun des différents cas considérés [...], écriture des microsituations dans un tableau de telle sorte que les microsituations apparaissent en colonnes et que l'on puisse lire chaque cas, en ligne [...], analyses des colonnes pour en tirer le sens [...], analyse globale de l'ensemble des colonnes pour tirer le sens général de la conduite des

acteurs dans ces situations. » (Mucchielli, 2004). En fonction des différents domaines artistiques (cirque, danse, musique et télévision), les grandes catégories de professionnels, *a priori* analogues, seront partagées par différents critères d'évaluation inhérents au diagnostic situationnel. Pour l'apprenant, les microsituations réparties selon les quatre activités artistiques seront examinées en fonction de critères d'existence, de récurrence, de concordance et de causalité. Les paramètres environnementaux retrouvés en situation artistique – les faits, les objets, les individus, les moments et les lieux – serviront d'indicateurs aux critères.

Nous distinguerons, dans les microsituations, un rapprochement avec le vécu des individus pour préciser le diagnostic situationnel. Nous ferons le constat ou non d'une réussite dans la résolution d'un problème, s'il y a eu, par exemple, nécessité de poursuivre ou d'arrêter, de changer une activité donnée. Lorsqu'un échec est rencontré par rapport à des objectifs définis à l'avance, nous verrons si l'apprenant ou le professionnel modifie la situation, le contexte ou les objectifs de réalisation d'une tâche. Lorsque l'activité de l'individu n'engendre aucun effet sur une situation, c'est-à-dire qu'il se retrouve dans l'impossibilité, dans l'incapacité d'agir sur son environnement, nous tenterons de comprendre les raisons de ces inactions. Enfin, lorsque l'individu engendre des résultats différents de ceux qui sont attendus ou prévus dès le départ, nous essaierons de comprendre les mécanismes psychologiques, comportementaux ou stratégiques, et les processus sociocognitifs de ce changement. Ainsi, la notion de différence effective entre le travail prescrit et le travail réel prend ici tout son sens. Nous verrons si elle s'accompagne d'une modification des paramètres de l'environnement.

Toutes ces catégorisations ont été quelquefois explicitées spontanément et formalisées ensuite dans les analyses par les apprenants. Les situations sont imprévisibles. C'est pourquoi les individus ont apporté leurs témoignages, leurs impressions sur les problèmes rencontrés, tels qu'ils les ont ressentis, vécus à ce moment. L'évaluation critériée des microsituations relie statistiquement des paramètres situationnels entre eux : les invariants, les variables et les prodromes pour chaque activité artistique.

Aussi, élargissons-nous l'analyse à la recherche de contraintes situationnelles ? En effet, elles induisent des différences entre les activités réelles et prescrites. Notre recherche va probablement découvrir ces éléments, notamment par les effets et les conséquences sur le développement des compétences individuelles et collectives en situation. Cependant, ces contraintes se retrouvent-elles dans les paramètres situationnels ?

De plus, pour l'analyse des situations, l'évaluation critériée dont nous avons parlé précédemment va aussi définir des analogies situationnelles avec les critères et les indicateurs précédents, inhérents aux activités artistiques. Les microsituations sont analysées sous le prisme de ces critères et des paramètres situationnels, relevés pour la plupart au cours des entretiens préalables et des observations faites pendant les deux premières années de la recherche. Cependant, nous ne savons pas si ces paramètres agissent directement ou indirectement sur les situations pendant les activités de travail. Les individus nous ont livré, quelquefois immédiatement après une réussite ou un échec, leurs impressions du moment. Cet arrêt sur image sera également comparé à des descriptions de récits de situations vécues, sur leurs capacités à gérer ou non des imprévus et cela, à distance d'un événement artistique.

2.2.6 Recherche des voies de passage, des savoirs aux compétences

Situer une compétence dans un champ de signification professionnelle ou personnelle serait probablement faire son asservissement, c'est-à-dire identifier son rapport au travail pour que la relation que nous entretenons avec nos convictions personnelles, dans nos rapports aux valeurs, soit compatible avec l'activité de travail. Ce compromis social ou sociétal explique probablement pourquoi « la compétence est ainsi un objet en évolution entre la formation (lieu privilégié d'appropriation de méthodes, concepts, savoirs et savoir-faire) et l'exercice de l'activité professionnelle (lieu d'intégration, d'affinement et d'extension de ces éléments) » (Bouthier et Durey, 1995).

La formation permet des réajustements et des régulations. Elle incite l'individu à acquérir une dimension, à atteindre des objectifs pour entreprendre, gérer une activité en fonction de normes, de références qui correspondent aussi à son ambition et à sa motivation dans le travail. En identifiant des caractéristiques nécessaires à l'activité d'un métier, l'individu va pouvoir cibler, orienter le développement de ses compétences selon ces normes instituées. Elles portent par exemple sur l'apprentissage des savoir-faire. De ce fait, il y a dans le rapport que l'individu va entretenir dans son travail une certaine idée de la compétence visée ou à atteindre. Sortir de la norme, est-ce compromettre le développement de compétences professionnelles ? En ce qui concerne les pratiques intuitives issues de la créativité, cela n'est pas certain. Il y a probablement des normes qui orientent l'activité humaine selon des axes, des orientations qui associent à la fois les développements personnel, professionnel et institutionnel. C'est dans ces rapports aux normes que les voies de passage des savoirs vers les

compétences existent probablement. Aussi, des activités de normalisation, de dénormalisation ou de renormalisation sont aussi impulsées par l'individu, comme dans un travail de création artistique. Lorsque les normes sont préétablies et codifiées par l'institution, amènent-elles l'individu à développer plus ou moins des compétences en situation ?

Des renormalisations se retrouvent probablement dans le savoir expérientiel, lequel est si difficile à transmettre. Cependant, il permet l'évolution des pratiques, des techniques, comme reflet des compétences de terrain. En effet, « c'est par la dynamique qui en remanie sans cesse la composition que le savoir en usage devient compétence » (Malglave, 1994). C'est aussi par « l'ensemble des actions mentales » que « l'intelligence pratique [...] ajoute au savoir en usage des savoirs nouveaux, construits à la faveur de l'action [...], l'intelligence formalisatrice [...] conduisant à rationaliser les actes produits...» (Malglave, 1994). Cette rationalisation est une renormalisation, puisqu'elle permet d'identifier, de classer, de modifier et de faire évoluer des savoirs en compétences.

Les compétences sont-elles uniquement « un empilement en briques » ? C'est-à-dire qu'« apprendre serait donc "acquérir des savoirs qui s'additionnent pour constituer un capital de connaissances et de compétences" » ? Et à cela, nous devons rajouter « l'acquisition, l'intégration des données » pour arriver à une certaine « appropriation personnelle » (Donnadieu, Genthon et Vial, 1998), pour développer des compétences professionnelles. Cette conception d'appropriation inclut-elle les interactions humaines et environnementales ? Toutes les modifications des comportements et des habitus, les stratégies utilisées et toutes ces relations intimes liées à la psychologie de l'individu font-elles partie de cet empilement ? Cela n'est pas certain, puisque les renormalisations ou les dénormalisations peuvent s'appuyer sur des acquisitions différentes. Les réponses de nos individus face au modèle d'apprentissage socioconstructiviste de Catherine Bogaert et Sandrine Delmarle devraient nous éclairer sur ce point. En effet, ce modèle suppose d'utiliser de nouveaux savoirs, de découvrir de nouvelles connaissances. Nous verrons si cela développe des compétences.

Cela suppose évidemment une certaine intentionnalité individuelle par rapport à la compétence visée. C'est-à-dire que l'individu devra évaluer son rapport à ses propres capacités, à ses propres valeurs. Il est probable que sa motivation trouve ici du sens avec les autres. Cela suppose aussi, pour l'individu impliqué dans une activité professionnelle, une certaine capacité cognitive à pouvoir hiérarchiser des nouvelles données, et en particulier des

informations sur une situation. Il doit alors les classer, les relier entre elles afin de se les approprier. Ensuite, la mémoire permet sans doute de les réutiliser dans une situation similaire. Cependant, ces données permettent-elles d'identifier la ou les normes dans l'activité ? Aussi, les indicateurs situationnels sont-ils les seuls référents pour permettre à l'individu une appropriation pertinente de ces données ?

La compétence professionnelle se développe aussi à partir de la contextualisation, c'est-à-dire pour « faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation [...], jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte » (Raynal et Rieunier, 2003). L'objectif du formateur prend alors toute sa dimension dans les notions de management ou d'accompagnement en apprentissage. Cela facilite probablement le transfert des connaissances.

Là aussi, la généralisation des connaissances suppose une certaine appropriation consensuelle et approuvée par une communauté représentative d'un corps de métier ou d'une profession. Une certaine normalisation des systèmes de valeurs, des habitus, des façons de faire, et l'utilisation des théories référentes risquent également de normer ou de normaliser des compétences pour que le collectif se les approprie plus facilement. Cependant, peuvent-elles servir l'activité créatrice dans certains domaines artistiques ? Les limites de la compétence proviennent-elles de cette généralisation ? Serait-elle réductrice ou facilitatrice lorsque le transfert des connaissances doit se réaliser à l'ensemble de toutes les situations ? Si les découvertes technologiques ou scientifiques se produisent, quelquefois, par l'effet du hasard, cela veut-il dire qu'il serait nécessaire de provoquer l'imprévu dans le développement des compétences ? Vouloir à tout prix généraliser les connaissances, est-ce risquer d'échapper au hasard, à l'imprévu des situations, et donc de ne pas pouvoir développer d'autres compétences ? En effet, c'est en particulier dans l'inattendu ou dans l'imprévu qu'apparaissent certaines improvisations musicales lorsque le musicien découvre des nouvelles possibilités de création avec son instrument.

Dans la formation professionnelle de compétences, les apprenants « conceptualisent leur situation de travail autour [...] de concepts pragmatiques », lesquels définissent souvent des « unités opérationnelles organisatrices et constitutives des savoirs de référence » ; ces savoirs sont « reconnus par la profession et définis comme des savoirs en actes efficaces » (Pastre et Samurçay, 1995). Il apparaît donc que la conceptualisation des savoirs semble

nécessaire à l'identification, au repérage, au développement et à l'appropriation des compétences en situation. Les auteurs précisent d'ailleurs que la situation « constitue le support de la formation, au sens où elle appelle l'usage et la maîtrise d'un concept » (Pastre et Samurçay, 1995).

De plus, une compétence se réactualise pour une même situation en fonction de variables personnelles ou collectives (psychologiques, cognitives, physiques) et environnementales etc. C'est le cas des techniques de savoir-faire des musiciens, avec lesquelles les perceptions et les agilités manuelles évoluent selon les individus, avec l'expérience des situations rencontrées.

La professionnalisation est « un processus de rationalisation des activités, dont le savoir constitutif, le mode de recrutement, l'autonomie et le statut social augmentent ensemble » (Danvers, 1992). La compétence pourrait-elle alors se rattacher uniquement à l'effet qu'elle produit, à un résultat observable ou évaluable en société, quelle que soit l'activité de l'individu ? Des processus invisibles, inhérents à l'activité, sont-ils obligatoirement associés au résultat produit par la rationalisation de l'activité ? En effet, l'acquisition des compétences relève plus souvent d'objectifs institutionnels, nécessaires à la productivité ou à la rentabilité d'une entreprise.

Ainsi, l'individu semble se positionner entre deux paradigmes : d'une part, une activité professionnelle guidée par des choix de valeurs personnelles, comme apporter une utilité pour les autres, un rôle social; d'autre part, une activité à laquelle il participe, prescrite par un collectif pour développer des compétences permettant ou non l'appropriation de connaissances, lesquelles peuvent évoluer, changer, se modifier, voire se dégrader selon les situations.

2.2.7 Les microsituations : modélisation d'un diagnostic situationnel

Lorsque nous parlons de diagnostic situationnel, nous associons évidemment l'idée de l'évaluation d'un contexte, d'une situation donnée à un certain moment. Des critères vont alors mettre en évidence des caractéristiques ou des paramètres spécifiques liés à cette situation. Pour cela, dans un premier temps, nous admettons d'un commun accord et suite aux entretiens préalables que les dimensions spatiales et temporelles influencent l'individu en situations prévues et imprévues. Le temps et les lieux contribuent aussi à l'apparition des faits, des

phénomènes et des interrelations humaines. À ces notions temporo-spatiales ou de contemporanéité se rajoute l'influence complémentaire des objets, des matériels, comme un instrument de musique ; et bien sûr, les individus interagissent avec tous ces paramètres. La mise en œuvre et le développement de compétences professionnelles vont donc envisager la phénoménologie de l'imprévu avec l'évaluation critériée.

Dans notre évaluation, il est nécessaire de tenir compte de plusieurs influences dans le diagnostic situationnel. La première influence est liée aux interactions des relations humaines, du matériel et des objets, qui agissent ou interagissent dans une activité de travail ou dans une situation d'apprentissage. La deuxième influence est en rapport avec les aspects institutionnels et organisationnels dans l'environnement de travail. L'autorité d'une hiérarchie ou d'un organigramme plus ou moins défini oriente les comportements et les stratégies des individus. La troisième influence prend en compte tous les aspects socio-économiques. Ces derniers vont contribuer aux prises de décisions, aux orientations professionnelles, aux choix des stratégies socioprofessionnelles. Au regard de toutes ces activités humaines, matérielles et temporo-spatiales, le modèle d'évaluation situationnelle en référence à des critères va nous préciser des analogies situationnelles. C'est pourquoi cette évaluation critériée a aussi pour objectif d'identifier des microsituations, de les formaliser afin de mieux les repérer, au cas où elles se représenteraient. D'ailleurs, c'est avec les imprévus que vont se révéler ces microsituations au cours de notre recherche sur le terrain. Nous pourrions ainsi le noter.

Pour ce faire, nous partirons d'un modèle théorique expérimental orienté sur l'activité humaine, à partir duquel viennent se décliner différentes possibilités pour un apprenant en formation. Nous utiliserons des indicateurs spécifiques en rapport avec les activités de travail, pour comprendre les comportements, les réactions, les relations et les interactions entre les individus et l'environnement de travail. Toutes les disciplines artistiques auront les mêmes critères et les mêmes indicateurs. Seuls les exemples de situations seront spécifiques. Les corrélations et les syllogismes (c'est-à-dire les relations déduites par les liens) avec les modèles théoriques compléteront et alimenteront le modèle expérimental en précisant probablement les différents critères d'évaluation situationnelle.

À la caractéristique temporelle ou spatiale peuvent s'associer l'influence des individus, des objets, un moment donné de la journée ou de la nuit ou une circonstance particulière. C'est pourquoi, dans un premier temps, un premier critère d'existence objectivera, précisera la

présence ou non d'un individu, d'un fait, d'un lieu, d'un moment ou d'un objet. Ils sont représentatifs, spécifiques d'un événement artistique, que les situations soient prévues ou imprévues. Ce premier critère d'existence va donc probablement préciser des paramètres inhérents à une activité artistique, représentatifs d'une microsituation et ce, quel que soit le travail effectué.

Pour préciser le diagnostic situationnel, nous considérerons un deuxième critère appelé, pour la recherche, de rémanence ou de récurrence. Il devrait normalement nous aider à mieux comprendre et donc à mieux repérer les paramètres situationnels. L'indicateur s'appuie sur la fréquence d'apparition des paramètres. C'est-à-dire que cette recherche va nous renseigner sur la récurrence potentielle d'un fait, d'un objet, d'un individu, d'un lieu et d'un moment que la situation va révéler. Va-t-elle se confirmer de façon récurrente dans d'autres situations supposées analogues ? De plus, nous distinguerons une situation prévue d'une situation imprévue pour dégager des similitudes ou des différences significatives. Ce critère de récurrence spatiale ou temporelle va préciser chacun de ces paramètres situationnels pour donner encore plus de sens à notre recherche.

Il est possible de retrouver, en situation artistique, les mêmes individus ou les mêmes objets, présents à des endroits identiques mais en des lieux différents ou alors à des moments identiques mais dans des lieux différents. Ce deuxième critère de récurrence exprime alors l'idée d'une coactivité ou d'une coanimation situationnelle, c'est-à-dire une activité qui existerait toujours au même moment ou au même endroit, pour un type de situation en particulier. Pour illustrer cela, nous préciserons une seule dimension à la fois, soit spatiale, soit temporelle. Nous le vérifierons pour chaque activité artistique.

Le troisième critère soulignera la concomitance ou la concordance des paramètres. L'indicateur s'appuie sur des associations de paramètres et va probablement préciser d'autres liens de causes à effets dans l'apparition de faits ou de phénomènes en situation artistique. C'est-à-dire qu'il sera recherché l'existence de deux ou plusieurs activités qui se déroulent soit au même moment, soit au même endroit et sans avoir forcément de relations de causes à effets entre elles. Il est également probable que deux ou plusieurs activités se réalisent à un même moment, dans un endroit différent et sans relations directes de causes à effets. C'est le cas pour l'organisation des festivals d'été. Dans certains cas, un paramètre se transforme, selon la situation prévue ou imprévue, au cours d'une activité artistique spécifique. Nous retrouvons cela dans les spectacles de musique, au théâtre, lorsque le chanteur de jazz ou le comédien

improvise un texte ou une mélodie. L'ambiance (paramètre factuel) va se créer avec le public (paramètre humain), selon son inspiration du moment (compétence intuitive).

C'est pourquoi notre recherche étudiera également la possibilité, pour un paramètre, d'évoluer sous une autre forme au cours de l'activité. Nous associerons la possibilité d'inexistence de tous ces précédents critères, pour nous amener vers d'autres pistes de réflexion. Nous verrons si l'inexistence est possible de façon récurrente ou non, pour un individu ou pour un objet, lorsqu'il est associé à une situation particulière. Cette inexistence sera alors aussi utile à reconnaître que l'existence.

Un quatrième critère orientera notre recherche sur l'influence éventuelle d'un lien de causalité. Il permettra de montrer ou de démontrer la possibilité, pour un objet ou pour un individu, d'induire, de favoriser (influence positive) ou de défavoriser (influence négative) la présence, l'existence d'un autre objet, d'un autre individu, d'un autre fait, d'un autre lieu ou d'un autre moment. L'indicateur d'influence met en relation des causes et des effets. Les observations sur ces influences concernent une même classe de paramètres ou des classes différentes. D'autre part, nous identifierons aussi la possibilité d'interactions entre des paramètres différents et ayant une influence sur l'existence, la récurrence, la concordance d'objets, de faits, d'individus, de lieux et de moments en situation artistique.

Nous distinguerons les situations prévues et imprévues pour préciser encore une fois ces analogies ou ces différences significatives et pour en déduire d'autres pistes de réflexion. Dans une comédie musicale, les danseurs qui interprètent une chorégraphie (caractéristique spatiale) selon un timing (caractéristique temporelle), vont par leurs enchaînements créer une dynamique de groupe (influence positive), obligeant chaque danseur à ne pas improviser de nouveaux gestes pendant le spectacle (influence négative sur la création artistique). Cette notion de causalité positive et négative exprime ces relations de causes à effets. L'exemple d'une causalité négative, c'est la relation entre un fait (coupure d'électricité du micro) pendant le concert du chanteur (dimension temporelle).

L'influence de la situation peut se réaliser avec l'individu, si nous parlons de récursivité ou de réciprocité. C'est-à-dire qu'il y aurait un effet entre deux ou plusieurs objets ou entre les individus, qui coexistent au même moment ou aux mêmes endroits, de par leurs influences ou leurs présences mutuelles. Cette condition de réciprocité existentielle précise la possibilité, pour deux ou plusieurs activités, d'exister toujours au même moment ou toujours

au même endroit. C'est le cas du violoniste dont l'activité dépend du chef d'orchestre qui va permettre au musicien d'exprimer son talent en représentation. En retour, le chef d'orchestre ne peut exercer son art qu'en présence des musiciens. Cette notion de récursivité sera influencée par les deux dimensions temporo-spatiales ; c'est le cas pour certains festivals de musique joués uniquement en été (dimension temporelle) ou alors situés uniquement dans des lieux célèbres comme l'opéra de Paris (dimension spatiale).

En résumé, tous ces critères d'existence, de récurrence, de concordance et de causalité s'appuient sur des indicateurs respectifs qui sont : l'apparition, la fréquence, l'association et l'influence. Notre idée est de les surprendre, voire de les provoquer au cours des observations des situations, avec les questionnaires et les entretiens. Les paramètres spécifiques – les invariants, les variables et les prodromes – seront soumis à l'examen de tous ces critères situationnels et dans toutes les activités. Le modèle du diagnostic situationnel devrait normalement se formaliser à la fin de l'étude. Ainsi, développer des compétences, que la situation soit prévue ou imprévue, repose tout de même sur des capacités à évaluer l'inanticipable. Ce qui est évidemment impossible. C'est pourquoi l'analyse phénoménologique va nous aider à catégoriser des microsituations pour créer des sous-systèmes d'imprévus, comme dans un système complexe (Morin, 2005), lesquels sont donc plus facilement repérables. Cette formalisation pourrait aussi se transférer et se généraliser en apprentissage pour d'autres compétences ou pour d'autres disciplines. Cependant, est-il aussi possible de généraliser une activité, lorsqu'elle est toujours exercée dans un même cadre mais sur des lieux différents, ou lorsqu'elle est toujours liée à un certain moment de la journée mais à des horaires différents ?

En revanche, nous soulignerons l'absence ou l'inexistence d'activité pour un individu ou pour un objet, même si cela se produit toujours au même moment ou au même endroit. C'est le cas de l'activité créatrice qui est impossible pour un musicien lorsqu'il exerce son art au sein d'un orchestre symphonique, car sa mission est d'abord de reproduire une partition.

De même, il existe aussi de l'imprévisible dans le fait d'être ou de ne pas être présent dans un lieu ou à un moment précis. C'est pourquoi nous préciserons plus tard les probabilités et les statistiques avec les résultats, concernant le critère d'existence, pour un individu ou pour un objet. Dans un deuxième temps, les outils statistiques vont nous aider à mieux comprendre et à mieux détecter une situation imprévue pour connaître les voies de passage. C'est en particulier grâce à une analyse factorielle des correspondances entre les savoirs et les

compétences que notre recherche pourra tirer des conclusions significatives.

De plus, il est probable de découvrir des facteurs favorisant extrinsèques (indépendants de l'activité) ou intrinsèques (dépendants de l'activité), liés aux paramètres situationnels que des liens de causalité spécifiques vont faire apparaître. Les paramètres spécifiques vont nous amener à découvrir des signes apparents et implicites que l'évaluation va révéler. C'est le cas des prodromes, dont nous parlions plus haut, comme signes annonciateurs d'une situation, d'un risque potentiel ou d'un événement imprévu. L'intuition ou l'expérience du professionnel participe largement au repérage de ces signes. Les indices tels qu'un bruit anormal, une précipitation des individus, un changement de couleur dans les reflets des décors sont autant de signes pathognomoniques à repérer. En formation, l'apprentissage des savoirs expérientiels se fait souvent avec les pairs qui vont initier le débutant, comme le ferait un passeur de savoirs ou de compétences. En effet, ces savoirs sont rarement enseignés en théorie, car ils sont très peu formalisés. De ce fait, le débutant improvise des stratégies pour s'adapter au milieu et il peut développer des compétences professionnelles de situation. Dans ces conditions, comment réaliser un transfert favorable des compétences ? Le transfert va-t-il nécessiter obligatoirement une décontextualisation des paramètres d'une situation pour les recontextualiser ensuite dans une nouvelle situation d'apprentissage ?

2.2.8 Modèle expérimental : une typologie situationnelle pour des compétences en situation

Madame Ewa Drozda-Senkowska, spécialiste en psychologie sociale expérimentale, explique que le « processus de normalisation décrit la façon dont se forment les normes et les repères dans des situations qui en sont partiellement ou totalement dépourvues. C'est souvent le cas des situations dites "nouvelles" ». Dans ce cadre, l'un des moyens ou stratégies pour l'individu d'appréhender un imprévu serait probablement de trouver « des analogies entre les situations nouvelles et celles qui existent déjà. La mise en place de ces analogies permet d'étendre les normes et les repères propres aux situations déjà connues à celles qui ne le sont pas encore et, par là, de réduire le caractère problématique et incertain qu'une nouveauté présente » (Drozda-Senkowska, 1999). Cette approche très intéressante envisage la possibilité de transfert d'une situation connue vers une situation imprévue. La normalisation des paramètres situationnels serait-elle un moyen efficace pour y parvenir ?

Nous retrouvons cependant ce processus de normalisation dans certains stages de professionnalisation. Les étudiants vont en quelque sorte chercher des repères, des normes, des références, pour se les approprier et pour les transférer dans leur future pratique professionnelle. Lorsqu'un étudiant en art plastique découvre un nouveau matériau pour un décor, il identifie des critères liés à son utilisation, comme par exemple la résistance aux contraintes mécaniques ou les possibilités thermodynamiques de modifier les couleurs. Ces critères participent à une normalisation des moyens, lesquels peuvent se transférer pour de nouveaux matériaux et donc dans d'autres situations.

D'une part, des différences physio-psychologiques semblent influencer les capacités de transferts entre les individus. C'est pour cela que les analogies situationnelles sont probablement utiles à chaque individu pour éviter d'appliquer un « copié-collé » interindividuel. En effet, chaque personne réagit différemment suivant ses capacités à traiter des informations, à les analyser, à les décrypter pour les transférer après dans une autre situation. De plus, ces analogies sont également repérées en microsituations, par le diagnostic situationnel, pour anticiper sur une situation nouvelle ou inédite.

D'autre part, « pour savoir comment se créent ces normes, et pas seulement comment celles qui existent déjà s'ajustent à des situations nouvelles, il a fallu trouver des situations qui en sont totalement dépourvues, dites “d'anomie” [...]. Autrement dit, il est apparu nécessaire de mettre en place des situations objectivement indéfinies où aucune analogie avec une quelconque situation déjà existante et donc “normalisée” ne pouvait être établie » (Drozda-Senkowska, 1999). Nous retrouvons ce type de situation lorsque des musiciens découvrent une nouvelle salle de concert et qu'ils doivent recréer des normes individuelles pour jouer le mieux possible de leur instrument. Cela se fait en adaptant par exemple la sonorité d'une harpe à l'acoustique d'un lieu, selon son emplacement sur l'estrade.

De plus, les normes guidées par des afférences sensibles ou sensorielles indispensables pour les artistes permettent des liens entre l'environnement et l'individu. Celui-ci doit s'adapter en permanence selon le ressenti du moment et renormaliser ses propres références en adéquation avec ses émotions. L'individu pourrait-il alors renormaliser l'environnement pour l'adapter à soi, à son émotionnel, à chaque fois que cela est utile ? Les normes qui se créent à partir de l'environnement ou d'une situation modifient éventuellement l'activité de travail et créent du sens à partir de nouvelles représentations. Partant de ces

modifications, les savoirs immergés ouvrent-ils de nouvelles compétences ?

Pour répondre en partie à ces questions, Pierre Pastre identifie trois types de situations. Dans les premières, dites protypiques, l'individu va rencontrer fréquemment une même situation. Or, les situations atypiques, qui sont plus accidentelles ou incidentelles, vont-elles générer plus d'imprévus que des situations complexes ? Selon l'auteur, les compétences se rapprocheraient de quatre typologies situationnelles. Dans une première typologie, la compétence consiste « à savoir-faire, c'est-à-dire à appliquer le bon mode opératoire » (Drozda-Senkowska, 1999). Nous retrouvons cette application dans les dispositifs d'apprentissage de nombreux métiers d'art. Chez les potiers ou les souffleurs de verre, il existe des façons de faire pour cuire l'argile ou le verre. Les températures de cuisson sont réglées avec précision pour réussir les transformations du matériau. Ici, le mode opératoire s'apprend en formation et permet d'acquérir des compétences techniques.

Dans le deuxième cas, l'auteur définit aussi la compétence comme étant un « savoir comprendre afin de porter un diagnostic sur une situation et de la repositionner à son état ordinaire » (Drozda-Senkowska, 1999). Lorsqu'un danseur intègre une comédie musicale, il s'approprie le plus souvent un environnement lié à l'humain, aux musiques, aux lieux d'exercice, au planning le plus souvent imposé, etc. Cette appropriation fait partie d'un diagnostic situationnel. Pourrait-on parler alors de compétences d'appropriation situationnelle liées à ces capacités d'analyse individuelle ? Nous verrons cela avec les réponses des professionnels.

Dans le cas « où ni le but ni la démarche ne peuvent être complètement définis [...], la compétence s'exprime alors par un savoir combiner afin de parvenir à une solution d'équilibre qui ne néglige aucune dimension importante de la situation » (Drozda-Senkowska, 1999). L'activité humaine dans les activités de travail trouve ici pleinement son sens, puisque les variables individuelles et collectives peuvent alors s'orienter, faire émerger des compétences cachées ou tacites en situations. L'imprévu pourrait-il même les révéler ? Ce savoir combiner suppose une adaptation instantanée, constante des objectifs, l'évaluation d'une situation, l'autoévaluation de l'individu en formation et une régulation de sa démarche processuelle. Aussi, ce savoir combiner peut-il évoluer vers des compétences d'appropriation organisationnelle, nécessaires par exemple à la gestion des interactions humaines, logistiques, matérielles, etc. ?

L'auteur décrit une quatrième typologie, « où non seulement le but et la démarche ne peuvent pas être définis, mais dans lesquels le système réagit par lui-même à l'action, voire à l'inaction, de l'agent » (Drozda-Senkowska, 1999). Citons l'exemple des musiciens soumis à des environnements variables, les obligeant à prévoir, anticiper, diagnostiquer, envisager en amont des éventualités avec des conséquences directes ou indirectes, individuelles ou collectives. Lorsque nous abordons la situation de travail dans les entretiens préalables, certaines transformations de compétences semblent se produire. La situation apparaît véritablement comme catalyseur de ces transformations individuelles ou collectives. Des interactions informelles liées aux contextes semblent jouer un rôle essentiel dans ces transformations. C'est pourquoi le diagnostic situationnel viendra sans doute éclairer ces points.

En formation, nous sommes soumis régulièrement à un ensemble de sollicitations questionnant les théories d'apprentissage et les stratégies d'action. Par la recherche universitaire ou dans le cadre de la formation continue en milieu professionnel, il est utile d'analyser nos pratiques professionnelles en rapprochant les effets des compétences sur les modifications environnementales, surtout si ces transformations s'opèrent dans le cadre d'une situation de travail imprévue.

Par rapport aux typologies situationnelles, le modèle expérimental tente d'évaluer les comportements et les stratégies en situation prévue et imprévue. Les critères comportementaux sont fonction des réactions des individus, induites ou provoquées par les situations. Les questions tiennent compte aussi des attitudes, des actions ou des inactions.

Dans une première hypothèse, nous envisageons la possibilité d'inaction de l'individu. Cette possibilité est inspirée d'une théorie de Françoise Raynal et Alain Rieunier relative à l'individu dans l'impossibilité d'agir. Ils appellent cela « l'impuissance apprise » (Raynal, Rieunier, 2003). Dans les milieux artistiques, nous retrouvons cet effet lorsque des comédiens ou des chanteurs sont incapables de dire les paroles d'une chanson ou d'un scénario qu'ils ont pourtant apprises et répétées. Le trac ou le stress de la représentation en public leur font oublier leur texte à ce moment-là.

La deuxième proposition du modèle suppose une situation subie par l'individu, et il va se transformer avec l'environnement de travail. Pour cela, nous nous appuyons sur les théories de l'assimilation ou de l'accommodation, en référence à Jean Piaget. L'auteur nous rappelle

notamment que « l'apprentissage est un processus de construction de savoir et non une simple assimilation d'information » (Piaget, 1970). L'assimilation est le processus « par l'intermédiaire duquel un individu intègre un objet ou une situation nouvelle à sa structure mentale. L'assimilation et l'accommodation sont les deux processus fondamentaux qui caractérisent l'adaptation » (Raynal, Rieunier, 2003). L'accommodation est le « processus par lequel un organisme se modifie sous la pression de l'environnement [...]. Si l'individu est confronté à une situation nouvelle (qu'il n'a jamais rencontrée ou qu'il ne reconnaît pas), ces schèmes d'action sont inadaptés, et il se trouve en déséquilibre. Pour retrouver son équilibre, il cherche une solution au problème qui lui est posé... » (Raynal, Rieunier, 2003). Il est fréquent de retrouver ce cas de figure dans les apprentissages des métiers artistiques. L'individu va développer des compétences en élargissant ses champs de signification, ses connaissances, se transformer et aussi transformer avec lui son environnement de travail.

La troisième hypothèse du modèle considère un agir sans transformer la situation et *a priori* sans devoir développer des compétences particulières. Cette application se réalise dans un agir, sans nécessiter un investissement ou une dépense d'énergie particulière de l'individu. Cette activité apparente existe en situation artistique lorsque, par exemple, des musiciens jouent une symphonie dans une orchestration sans changer la mélodie du compositeur. Cependant, une probable transformation invisible ou impalpable se réalise à chaque fois qu'un artiste exprime des émotions à travers des variations ou des adaptations d'une œuvre artistique. S'agit-il alors de compétences liées à des aptitudes innées ? C'est aussi le cas pour un chanteur qui exprime plus ou moins les émotions dans une composition musicale.

La quatrième hypothèse permet à cet agir de transformer la situation. Elle s'inspire du concept ergologique d'Yves Schwartz. Dans les disciplines artistiques, la participation de l'apprenant dans la transformation d'un milieu ou d'un environnement contribue largement à développer des compétences professionnelles. Nous en sommes persuadé, les réponses devraient le confirmer. C'est en particulier le rôle du décorateur d'une émission de télévision, qui doit s'adapter sans cesse et mettre en relation un concept télévisuel en créant des ambiances compatibles, favorables aux échanges interindividuels et aux numéros présentés.

Enfin, il n'est pas exclu de transformer la situation en se transformant en même temps. Ces transformations simultanées se produisent dans les créations de peinture pour des décors de théâtre, lesquels se réalisent selon la luminosité de la salle et l'idée que veut donner l'artiste

peintre à ce moment. Il peut découvrir des façons de faire, innover sur la représentation de l'environnement, inventer de nouveaux procédés techniques à travers son œuvre au moment où il crée. Cela participe à la transformation de ses champs de signification et lui permet de découvrir d'autres capacités ou d'autres compétences artistiques. De ce fait, l'agir permet-il de développer des nouvelles compétences ?

Dans la synthèse des résultats, une étude statistique des probabilités devrait répondre à la plupart de ces questionnements. Sur les relations avec les compétences, nous verrons comment évaluer les risques d'être confronté à une situation imprévue et quels sont alors les procédés, les ingéniosités, donc les compétences à utiliser préférentiellement dans cette situation. Avec cette analyse, différents types de comportements individuels ou collectifs seront également identifiés. Des liens de cohérence avec les savoirs mobilisés nous feront probablement découvrir l'existence d'analogies dans le développement des compétences.

Pour terminer le raisonnement sur le modèle expérimental, va-t-on découvrir des processus intuitifs ou spontanés, des voies de passage des savoirs aux compétences que les étudiants et les professionnels utilisent pour appréhender une situation, résoudre un problème, une difficulté ? Les entretiens préalables nous permettent de distinguer le problème (solution connue de l'enseignant) de la difficulté (solution inconnue ou inexpérimentée par l'enseignant). Lorsque la situation est imprévue, c'est plus souvent le cas des situations nouvelles. Pour une difficulté, la réponse n'est pas forcément connue du formateur qui a malgré tout une idée d'un processus ou d'une procédure de résolution. C'est le plus souvent avec des situations inédites, c'est-à-dire qui n'ont pas été rencontrées auparavant. Nous verrons si cela se confirme avec leurs réponses dans le questionnaire. Ainsi, la posture du formateur diffère en fonction de ces deux cas de figure. Dans le développement des compétences et dans l'accompagnement de l'apprenant en formation, il sera important de distinguer ces deux approches contextuelles dans les évaluations des comportements et des stratégies de chacun des acteurs par rapport aux typologies situationnelles rencontrées.

Connaître déjà la solution d'un problème pour un formateur, c'est aider, accompagner celui qui apprend en anticipant sur des processus ou des procédures de résolution, en favorisant des moyens ou des outils utilisés. De plus, pour réaliser des tâches prescrites, codifiées, vérifiées, les actions de formation répondent à des objectifs prévisionnels et de préférence connus à l'avance par le formateur. Or, selon l'hypothèse d'Yves Schwartz, il existe

toujours un écart dans l'activité entre le travail prescrit et le travail réel. Le formateur n'est pas certain, dans l'absolu, d'atteindre des objectifs pédagogiques ou didactiques, même si tous les comportements et toutes les stratégies pour y arriver sont envisagés. Cette différence inéluctable intervient-elle plus selon la complexité d'une situation ou selon son caractère imprévu ? C'est pour cela que le modèle expérimental va différencier une typologie situationnelle dans le questionnaire. Elle distingue quatre types de situations : identique, nouvelle, imprévue, différente. Selon le choix de nos individus, nous ferons ensuite les rapprochements significatifs avec les comportements, les stratégies, les savoirs et les compétences.

Lorsqu'il existe des interactions entre des éléments connus ou inconnus et dont les effets pourraient surprendre un formateur, un expert ou un débutant, la situation peut changer de typologie. Lorsqu'un circassien s'exerce à gravir une poutre en bois, il doit pouvoir évaluer sa souplesse, l'épaisseur et la rigidité du mât, ses propres capacités d'adhérence, etc. Tous ces paramètres sont connus, codifiés selon des règles, des mesures et des techniques. Un changement de matériau nécessite de s'approprier de nouveaux paramètres ; ici, la situation est connue avec de l'imprévu ponctuel (quatrième possibilité dans le questionnaire) .

Les critères d'évaluation s'appuient quelquefois sur des outils fiables, comme les mètres de couturière pour mesurer les costumes d'un danseur, les métronomes pour suivre le rythme d'une musique, etc. Toutefois, cet écart entre le prescrit et le réel est inéluctable. C'est pour cela que l'on ne s'appuie pas uniquement sur l'évaluation d'une activité, mais aussi sur la situation, qu'elle soit prévue ou imprévue. Le concept systémique rapporté à la complexité d'une situation, dans la phénoménologie de l'imprévu, définit des sous-systèmes, c'est-à-dire des microsituations plus facilement repérables selon différents critères. Ils ont été explicités dans le précédent chapitre.

Enfin, Michel Vial explique que : « Les tâches techniques [...] sont à dominante procédurale et "référentielle" [...]. Alors que les tâches dites de créativité [...] sont davantage processuelles et "différentielles"... » (Vial, 1996). Il existe un choix entre d'une part, ce qui relève du procédural, comme dans la technique où le problème est à résoudre ; et d'autre part, ce qui relève du processuel, comme dans la créativité qui se rapproche plus de la difficulté ou de la complexité. Dans ces deux démarches, l'écart entre le prescrit et le réel existe aussi. De ce fait, les compétences prescrites diffèrent des compétences réelles. Cependant, comment

être sûr de développer des compétences sans risquer un écart trop important ? Quels sont les savoirs qui apportent le meilleur rapport d'efficacité dans la production de compétences réelles ? Aussi, quel rapport avons-nous entre les savoirs enseignés et les compétences réelles ? Aurons-nous des pertes dans la mobilisation des savoirs ou plutôt l'apparition d'autres savoirs ? La différence se retrouvera-t-elle entre les savoirs enseignés et les savoirs appris, lesquels ne sont pas toujours mobilisés ? Quel type de situation sera alors plus favorable pour diminuer ces pertes éventuelles ? Les correspondances par rapport aux stratégies et aux comportements du modèle expérimental devraient normalement nous apporter des éléments sur ces points. L'écart entre les deux types de compétences est-il donc lié à ce rapport d'efficacité ?

$$\frac{\text{Compétences réelles}}{\text{Savoirs enseignés}} = \text{rapport d'efficacité}$$

C'est d'ailleurs pour cette raison que le modèle expérimental, renforcé du diagnostic situationnel, va faire une approche clinique des situations. Cette approche « se propose de repérer, en situation, les savoirs et les compétences plus ou moins conscients pour le sujet » (Eymard, Thuilier et Vial, 2004). C'est-à-dire que cette part d'incertitude ou d'imprévu sera probablement repérée grâce à cet écart entre le prescrit et le réel. La recherche sur l'origine du développement des compétences sert à comprendre et à surprendre l'activité d'un individu, dans un agir professionnel soumis à un rapport d'efficacité, dans une obligation de résultats.

Cette étude nous permettra peut-être de découvrir des pistes sur la transmission des compétences expérientielles difficilement enseignables et de « rendre intelligible ce qui dans l'agir se fait à la frange de la conscience, du spontané, du non réfléchi » (Eymard, Thuilier et Vial, 2004). Le processus d'énaction, que nous avons abordé dans l'introduction, décrit cette capacité à solutionner des problèmes de façon quasi intuitive, en donnant du sens à quelque chose de complexe. Cette aptitude innée ou intuitive semble être la plus appropriée pour gérer l'imprévu. Dans les entretiens, nous distinguons une différence entre des compétences qui relèvent des aptitudes innées, qui sont plus des facultés à réaliser quelque chose de concret, alors que les compétences intuitives sont plus dans le processus et permettent cette réalisation. L'énaction serait alors plus dans l'intuitif que dans l'inné, selon notre avis. C'est ce qui nous permet de donner un sens et de comprendre une situation dans une activité artistique, alors qu'aucun lien de causes à effets n'apparaît de manière explicite. L'intuition participerait-elle

également à des compétences d'appropriation situationnelle en utilisant cette faculté d'énaction ? Si les réponses au questionnaire nous confirment cette hypothèse, alors comment mieux la développer en apprentissage ?

Le cadre théorique est aussi soutenu par les différents modèles théoriques à partir desquels nous allons évaluer et comprendre ce qui se joue à travers l'activité humaine. Nous avons été dans l'écoute permanente des étudiants en formation et des professionnels en exercice ayant participé à cette étude. D'autres critères nous permettront de dégager également des liens didactiques pour les savoirs et les compétences. Une cartographie rassemblera les voies de passage les plus significatives, des savoirs vers les compétences soumises à la confrontation des différents modèles théoriques, du diagnostic situationnel et du modèle expérimental.

Ce dispositif de recherche, digne d'une « rencontre de rencontres » (Schwartz, 2003), semble bien correspondre à notre étude, car notre auteur exprime l'idée de « la mise en histoire qui crée des rencontres avec quelque chose d'inédit, jamais entièrement, mais toujours au moins en partie. Quelque chose qui tient à des combinaisons de groupes humains, avec des environnements techniques et matériels, ce qu'on peut appeler des rencontres de rencontres – et qui sont tout à fait ancrés dans le fil de l'histoire » (Schwartz, 2003). L'histoire des données que nous avons recueillies s'est faite au cours de différentes expériences, c'est-à-dire dans le domaine des événements artistiques. Cela permettra de donner du sens aux variabilités situationnelles et probablement d'apporter des éclaircissements et de nouvelles idées sur la didactique des situations imprévues.

2.2.9 L'enquête de terrain

2.2.9.1 L'observation

L'enquête s'est déroulée selon plusieurs protocoles et actions. Dans un premier temps, les observations ont permis de s'approprier les lieux et de faire des choix d'orientation vers des groupes d'individus disponibles et susceptibles d'être confrontés à des imprévus dans leur activité. Ces choix ont été à la fois portés par les observations faites sur le terrain et par les suggestions des organisations d'accueil et des professionnels en activité.

Cette observation a été effectuée sans influencer ou modifier les gestes et les attitudes de

ceux qui travaillaient pendant les événements artistiques. Du fait de nos activités professionnelles directement liées à ces événements et d'un réseau relationnel personnel entretenu depuis quelques années, les observations ont été grandement facilitées. Elles ont suscité beaucoup de curiosité et d'intérêt de la part des participants. La seule difficulté a été de pouvoir saisir des informations au moment opportun et d'identifier au bon endroit les paramètres situationnels facteurs d'imprévus.

L'observation a été plus souvent directe, ce qui a présenté l'avantage de surprendre des comportements spontanés, ces flagrants délits d'ingérence dont on parlait plus haut. Dans la résolution de situations imprévues ou l'évaluation des difficultés, les gestes, comportements, les actions ou inactions des individus ont été observés pour faire plus tard les rapprochements avec leurs réponses. L'inconvénient a été quelquefois de ne pas pouvoir recueillir des informations immédiatement, pour laisser s'exprimer librement des stratégies résolutive, des ruses pour gérer des imprévus.

Cette forme d'intelligence avait déjà été identifiée par les Grecs sous le nom de « *mêtis* ». Elle est active surtout face aux situations inédites, mouvantes et changeantes, (Desjours, 2007). « L'intelligence est envisagée comme une faculté d'adaptation (André Gide) [...] On mesure l'intelligence d'un individu à la quantité d'incertitude qu'il est capable de supporter (Emmanuel Kant). » (Houdé, 2008). C'est pourquoi cette forme d'intelligence pourrait s'observer avec des nouveaux champs de signification pour découvrir des liens et des voies de passage avec les activités artistiques. De plus, les observations sont favorisées par la connaissance de certaines situations, déjà rencontrées ou vécues dans leur passé d'artiste.

2.2.9.2 Les entretiens préalables

Les entretiens préalables ont succédé aux observations et ont été quelquefois réalisés directement avec les interviews. Nous considérons deux façons de procéder. En premier lieu, ils ont été effectués en face-à-face, avec la présence physique des individus concernés. Cela a facilité le recrutement un peu hétérogène des groupes d'individus disponibles à ce moment-là. Des explications, des histoires vécues, des anecdotes étaient susceptibles d'apporter des éléments de réponses et des informations nouvelles pour alimenter le questionnaire. D'ailleurs, c'est plus dans l'interpellation informelle, de façon spontanée, que la plupart des entretiens ont été réalisés. Paradoxalement, c'est aussi dans les situations imprévues des opportunités relationnelles que les réponses ont été données le plus souvent ; à l'inverse,

lorsque les entretiens étaient programmés, les réponses ont été moins productives, comme si elles ne laissaient pas libre cours aux expressions spontanées. Les entretiens ont utilisé les communications par téléphone et par mail. L'avantage, c'est qu'ils ont été plus longs et qu'ils sont allés plus loin dans la réflexion, car ils ont été effectués le plus souvent en dehors des activités sur le terrain.

Le professionnel a pris de la distance ; confiné dans le cadre d'un travail administratif, il a pu ainsi s'octroyer une pause pour la discussion. L'inconvénient tenait au fait que la communication paraverbale n'apparaissait pas, comme les grimaces, les sursauts, les gênes, l'embarras, l'empressement à répondre, lesquels sont autant d'informations précieuses pour évaluer leurs difficultés dans les réponses.

Lorsque nous avons retrouvé, d'un commun accord au cours des discussions, des pistes intéressantes sur la question de recherche, l'objectif a consisté à préciser rapidement, par des entretiens semi-directifs, les orientations des interlocuteurs qui parlaient de leurs activités. C'est ensuite pour mieux comprendre les problèmes rencontrés lors d'imprévus que nous les avons laissés exprimer leurs points de vue et surtout nous expliquer comment ils ont pu résoudre ou gérer des problèmes ou des difficultés.

Les entretiens ont été enregistrés sur magnétophone numérique et décryptés verbalement (A.1.6) pour être analysés en détail, avec des indicateurs spécifiques pour chaque critère relevé plus tard dans le diagnostic situationnel. Ces indicateurs créent des liens avec les savoirs et les compétences selon les expériences vécues. Ils n'apparaissent pas toujours de manière explicite lors des entretiens et peuvent nous apporter une meilleure compréhension des stratégies et des comportements utilisés en situation imprévue.

2.2.9.3 Le questionnaire

Le questionnaire comprend une série de quatre-vingts questions fermées, regroupées en trois grandes parties. Dans tous les cas, les individus n'ont donné qu'une seule réponse, celle qui leur semblait la plus significative selon leur propre choix et leurs expériences professionnelles. Quelquefois, il était précisé d'effectuer des associations des savoirs et des compétences avec les modèles théoriques pour créer plus de liens en rapport avec des voies de passage utilisées dans la pratique des événements artistiques.

Dans la première partie, le modèle expérimental se préoccupe des comportements, des

stratégies et des typologies situationnelles. Il y a déjà des questions sur les relations entre les savoirs et les compétences. D'une part, le choix des différents savoirs s'appuie sur ce qui est déjà décrit en sciences de l'éducation : ce sont les connaissances théoriques, les savoir-faire, le savoir-être et le savoir collectif. D'autre part, notre questionnement sur les savoirs expérientiels nous a conduit bien évidemment à les rajouter sur la liste. La connaissance de la situation devrait faire normalement le rapprochement avec le modèle ergologique d'Yves Schwartz. Nous le verrons bien avec les réponses. Le savoir lié à la connaissance d'une organisation artistique rejoint-il l'idée du management dans les entreprises ? En tout cas, ce savoir a aussi été proposé dans notre liste. Pour les compétences, nous les avons précisées à la suite des différents entretiens en rapport avec les démarches ergologique, systémique et procédurale. L'idée a été ensuite de faire le croisement de ces réponses, puisque certaines des questions posées sont les mêmes.

Dans la deuxième partie, le questionnaire s'intéresse au diagnostic situationnel. Il comprend pour cela l'approche de différents paramètres : ce sont les invariants, les variables et les prodromes. Leurs spécificités sont analysées par l'intermédiaire de critères et d'indicateurs, pour bien préciser les relations didactiques et la typologie situationnelle à laquelle ils sont associés.

La troisième partie s'attache à éprouver des modèles théoriques. Six modèles sont concernés : le modèle de Jean-Pierre Astolfi sur la situation-problème ; le modèle de Jean Houssaye sur la pédagogie et la didactique ; le modèle de Gilles Ferry sur la formation ; le modèle de Léon Lesire sur le management situationnel ; le modèle de l'apprentissage socioconstructiviste de Catherine Bogart et Sandrine Delmarle ; et enfin le modèle sur la théorie cognitiviste de Robert Mills Gagné et *al.*

La difficulté majeure que nous avons rencontrée reposait essentiellement sur la gestion du temps et justement des imprévus en fonction des rares disponibilités de nos interviewés. De plus, nos activités de travail ne nous ont pas toujours permis de poser nos questions aussi facilement, puisqu'il nous a fallu également répondre aux demandes incessantes des organisations pour les missions qui nous sont habituellement confiées, en termes de formation et de santé. Le temps consacré par questionnaire était de l'ordre de quinze minutes. Il pouvait se poursuivre ensuite, par étapes, par courrier, par mail ou par téléphone. Nous avons proposé notre aide aux interrogés lorsque les questions ou les réponses étaient à préciser.

D'une façon générale, nous avons cru préférable de laisser une certaine liberté d'expression en installant des conditions favorables à la réflexion et à l'écriture, tout en restant disponible. Lorsqu'il le fallait, ils savaient qu'ils pouvaient nous contacter à tout moment pour préciser le sens de certains paragraphes. Aussi l'anonymat des réponses a-t-il été gardé ; celles-ci sont restées d'autant plus confidentielles lorsque des responsables, des directeurs et des artistes connus ont répondu au questionnaire.

D'ailleurs, sans le vouloir au départ, nous nous sommes aperçu que les questions révélaient de façon implicite un état d'esprit, une psychologie des interviewés. Toutefois, lorsque les réponses survenaient en même temps et de surcroît dans un même lieu, avec des individus se connaissant professionnellement, ou s'il existait des relations hiérarchiques entre eux, les conditions pour leur installation ont été aménagées pour éviter des influences éventuelles sur leurs réponses.

L'avantage, c'est que les individus interrogés ont accordé beaucoup d'intérêt à ce questionnaire. Leurs réponses ont souvent été données après quelques réflexions, et leur choix s'est porté sur une proposition avec conviction et sincérité. Cependant, des alternatives comme la « non-réponse » ou « autres » leur ont laissé des échappatoires. Les questions relatives aux comportements et aux stratégies figuraient en première place sur la liste, car l'expérience des milieux artistiques nous a montré leur réelle influence dans la gestion des imprévus.

Dans les entretiens préalables, cette notion n'a pas suscité d'intérêt prépondérant pour ces questions. Les autres questions sur le diagnostic situationnel ont demandé plus de concentration, car les liens avec leurs activités ont dû être recherchés systématiquement. Leurs motivations à participer à ce questionnaire ont reposé aussi sur cette émulation collective rencontrée, notamment dans certains lieux d'apprentissage. Nous verrons avec les résultats si leurs réponses confirment ou infirment nos hypothèses. Pour certains individus, ce questionnaire a permis de donner un avis d'une façon différente, en utilisant des critères différents de ceux qu'ils utilisent habituellement dans leur activité professionnelle.

Le même questionnaire a été proposé transversalement pour les quatre domaines d'activités artistiques : le cirque, la danse, la musique et la télévision. Il a été, dans certains cas, distribué sur support papier. Pour certaines réponses, le lecteur a pu compléter avec des suggestions éventuelles, en fonction de son expérience. Lorsque l'envoi par mail a été choisi, cela a facilité le nombre des envois mais a rendu plus difficiles les réponses instantanées.

L'avantage a été d'avoir des réponses relativement rapides avec des conditions favorables de lisibilité. Par courrier, les envois ont été quasi nuls, car plus coûteux. Ils ont été limités lorsque dans les autres cas, la communication n'était pas possible. Lorsque les échanges ont été effectués par téléphone, l'intérêt a été de joindre au moment opportun les individus en fonction de leurs occupations respectives.

Les échanges avec la présence physique des professionnels ont présenté l'avantage de transmettre beaucoup plus d'informations, et cela instantanément. Les réponses ont pu se compléter et s'enrichir de leurs explications sur le vécu de situations imprévues. Nous avons été vigilant quant à leurs interrogations, leurs comportements, la qualité et la formulation des réponses.

Dans la rédaction du questionnaire, nous avons essayé de bien clarifier les différentes étapes en rapport avec la démarche de recherche. C'est pour cela que les hypothèses, les questions et les réponses sont simples et facilement compréhensibles. Le choix unique de réponse favorise aussi une plus grande rapidité. Dans toutes les parties, les questions sont fermées. Elles proposent néanmoins des remarques et des suggestions en relation avec leur activité de travail. Tout est noté ; toutes les informations utiles alimentent et peuvent faire évoluer le questionnaire tout au long de l'enquête, de façon interactive.

2.2.9.3.1 Modèle expérimental

2.2.9.3.1.1 Typologie des comportements

La première partie tente de construire, de manière inductive, un modèle expérimental. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé principalement sur des observations de terrain inspirées de la clinique des situations. Les individus recherchent dans leur passé en faisant référence à des situations vécues et font le constat de leurs actions et de leurs réactions. Les réponses ont été créées pour les besoins de l'enquête et se sont précisées peu à peu avec eux, notamment avec les différents entretiens préalables.

La première question tente d'analyser les comportements en situation d'événements artistiques. Cinq réponses ont été proposées en référence à différents comportements potentiels allant de l'inaction à l'action transformatrice en rapport avec la démarche

ergologique. La deuxième question précise la typologie situationnelle pour connaître les différences d'attitudes ou de réactions individuelles, ou s'il existe tout simplement un changement lorsque la situation devient imprévue. Ne pas agir ne suppose pas forcément une incapacité pour l'individu d'agir, puisqu'il peut ensuite mettre en lien des savoirs et des compétences, même s'il subit la situation apparemment de façon passive.

Les compétences associées ont été précisées par rapport aux derniers chapitres avec les entretiens individuels et collectifs des professionnels et des étudiants. Nous en avons déduit huit types de compétences, lesquelles semblent les plus appropriées à une démarche didactique dans les événements artistiques. Toutes les hypothèses ont été envisagées et nous attendons surtout des résultats significatifs avec les deux dernières formes de compétences liées à l'appropriation situationnelle et organisationnelle. Elles semblent, d'après les entretiens préalables, être liées à la phénoménologie de l'imprévu. Les savoirs ont aussi été précisés lors des entretiens préalables. Nous les distinguons des compétences, puisqu'ils sont justement leur actualisation en situation.

Quel comportement adoptez-vous, le plus souvent, dans une situation d'événement artistique ?

Vous ne pouvez pas agir

Vous n'agissez que partiellement

Vous agissez et maîtrisez la situation

Vous agissez en développant des compétences

Vous agissez en transformant l'environnement autour de vous

Autres (à préciser)

Sans réponse

Dans une situation imprévue, quel comportement adoptez-vous le plus souvent ?

Vous ne pouvez pas agir

Vous n'agissez que partiellement

Vous agissez et maîtrisez la situation

Vous agissez en développant des compétences

Vous agissez en transformant l'environnement autour de vous

Autres (à préciser)

Sans réponse

Quelles compétences associez-vous le plus souvent à ce comportement ?

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires

Intuitives

Réflexives

Innées

D'appropriation situationnelle

D'appropriation organisationnelle

Autres (à préciser)

Sans réponse

Quels savoirs associez-vous le plus souvent à ce comportement ?

Théoriques

Faire et agir

Être et paraître

L'expérience de terrain

La connaissance de la situation

La connaissance de l'organisation

Collectifs

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.1.2 Stratégies résolutives

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux stratégies utilisées en situation prévue ou imprévue. Ce modèle expérimental propose de construire, de formaliser et de comprendre les raisonnements, les aspects cognitifs ou intuitifs de l'individu, ses ingéniosités, ses ruses éventuelles, pour chaque discipline artistique. Ces réponses vont confirmer certaines

des stratégies observées sur le terrain.

L'analyse stratégique est dévolue à la résolution d'un problème et va donc préciser l'observation de faits et d'actions réelles. Cela rejoint le concept behavioriste. En revanche, nous tenterons de comprendre les mécanismes qui sont à l'origine de ces actions, comme si nous voulions faire une analyse de « schèmes » d'actions (Piaget, 1967).

Il sera alors intéressant de noter les différences significatives entre les savoirs mobilisés et les compétences utilisées pour distinguer les aspects comportementaux et stratégiques. Ensuite, des liens de cohérence permettront de relier ces réponses. L'idée est de mieux comprendre ce qui se passe entre l'intention d'une action et les régulations qu'apporte l'individu dans un agir en situation. Notre objectif est aussi de préciser cette différence incontournable entre l'activité réelle et l'activité prescrite (Schwartz, 2000).

Quelle stratégie adoptez-vous le plus souvent pour résoudre un problème en situation d'événements artistiques ?

Vous appliquez une recette qui marche

Vous essayez de comprendre ce qui se passe en vous fixant des objectifs à atteindre

Vous faites de votre mieux dans l'incertitude des résultats

Vous ne contrôlez pas la situation et vous laissez faire l'environnement ou les autres

Autres (à préciser)

Sans réponse

Cette stratégie que vous adoptez se produit le plus souvent dans le cas d'une situation :

Prévue

Imprévue

Sans réponse

Quelles compétences associez-vous le plus souvent à cette stratégie résolutive ?

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires
Intuitives
Réflexives
Innées
D'appropriation situationnelle
D'appropriation organisationnelle
Autres (à préciser)
Sans réponse

Quels savoirs associez-vous le plus souvent à cette stratégie résolutive ?

Théoriques
Faire et agir
Être et paraître
L'expérience de terrain
La connaissance de la situation
La connaissance de l'organisation
Collectifs
Autres (à préciser)
Sans réponse

2.2.9.3.1.3 Typologie situationnelle

Le troisième temps du modèle expérimental va essayer d'identifier une typologie situationnelle pour catégoriser, classer les savoirs et les compétences avec des microsituations (Mucchielli, 2004). Cette analyse de la phénoménologie de l'imprévu prend ici plus d'importance pour déceler les processus implicites ou invisibles rattachés aux activités professionnelles. De plus, des liens de cohérence dans les réponses vont compléter les voies de passage didactiques des savoirs aux compétences.

Quel type de situation rencontrez-vous le plus souvent ?

Identique aux précédentes
Nouvelle mais qui ressemble aux précédentes

Imprévue et différente des précédentes
Déjà connue avec de l'imprévu ponctuel
Autres (à préciser)
Sans réponse

Quelles compétences associez-vous le plus souvent à cette situation ?

Techniques
Sociales et relationnelles
Scolaires et universitaires
Intuitives
Réflexives
Innées
D'appropriation de la situation
D'appropriation de l'organisation
Autres (à préciser)
Sans réponse

Quels savoirs mobilisez-vous le plus souvent dans cette situation ?

Théoriques
Faire et agir
Être et paraître
L'expérience de terrain
La connaissance de la situation
La connaissance de l'organisation
Collectifs
Autres (à préciser)
Sans réponse

2.2.9.3.2 Diagnostic situationnel

2.2.9.3.2.1 Les invariants

Dans le diagnostic situationnel, le premier objectif est de retrouver systématiquement toujours les mêmes paramètres que nous avons appelés les invariants. Ils apparaissent de façon constante, sans se transformer, et ce quelle que soit la situation rencontrée. Nous sommes parti de l'idée qu'il existe des invariants situationnels, suite aux différents entretiens préalables. Cela nous permettra probablement de mieux repérer une situation imprévue et de commencer à la gérer en amont. Évidemment, le caractère implicite de leur apparition rend notre tâche difficile. C'est pour cela que nous avons envisagé des croisements de plusieurs questions pour pouvoir mieux les identifier.

2.2.9.3.2.1.1 Critère d'existence

C'est avec le critère d'existence que nous avons fait appel à l'aspect subjectif de la réalité du terrain. Nos interviewés les ont-ils vraiment repérés ? Nous leur avons demandé, en même temps, si cela leur rappelait un type de situation en particulier. La distinction qui a été faite au niveau des paramètres était arbitraire et s'est appuyée aussi sur les observations et les entretiens préalables. Nous avons supposé alors qu'ils étaient liés le plus souvent à des faits, des objets, des individus, des moments et des lieux. Nous avons laissé à nos interlocuteurs la possibilité d'envisager d'autres réponses et de les préciser directement au moment du questionnaire. Ces liens d'existence envisagés dans le questionnaire vont tenter de catégoriser et de formaliser les origines de l'imprévu.

Avez-vous repéré un ou plusieurs paramètres que l'on retrouve de façon invariable dans un événement artistique ?

Oui

Non

Sans réponse

Si oui, sont-ils liés à un ou plusieurs :

Faits

Objets

Individus

Moments

Lieux

Autres (à préciser)

Sans réponse

Dans quelle situation existent-ils le plus souvent ?

Prévue

Imprévue

Sans réponse

2.2.9.3.2.1.2 Critère de récurrence

Le critère de récurrence va non seulement confirmer le caractère d'invariabilité pour des mêmes paramètres, mais surtout le confirmer pour d'autres événements artistiques rencontrés par les interviewés. Cela nous aidera aussi à mieux identifier les interactions possibles entre les différents paramètres (faits, objets, individus, moments et lieux) et donc à effectuer leur repérage. Cela facilitera ensuite les éventuels transferts d'apprentissage vers d'autres situations. S'il n'y a pas récurrence des paramètres, cela ne remettra pas en cause le caractère invariant du paramètre. En revanche, il permettra de préciser les caractéristiques d'une situation. De plus, l'existence pour un seul type de situation particulière ne pourra exclure une relation éventuelle avec d'autres situations que l'individu n'a pas encore rencontrées.

Avez-vous repéré une récurrence d'un ou plusieurs de ces invariants ?

Oui

Non

Sans réponse

2) Si oui, elle est liée à un ou plusieurs :

Faits

Objets

Individus

Moments

Lieux

Autres (à préciser)

Sans réponse

3) Dans quelle situation apparaît-elle le plus souvent ?

Prévue

Imprévue

Sans réponse

2.2.9.3.2.1.3 Critère de concordance

Le critère de concordance est précisé par des indicateurs temporels et spatiaux. L'idée est de retrouver encore une fois des liens entre les différents paramètres pour découvrir s'il existe des relations dans l'apparition des invariants. Cela permettra également de mieux les détecter en amont et d'agir sur les modifications environnementales, comme dans la démarche ergologique.

1) Indicateur temporel : des invariants apparaissent-ils toujours au même moment ?

Oui

Non

Sans réponse

2) Si oui, vous retrouvez toujours simultanément :

Deux faits ensemble

Un fait avec un objet

Un fait avec un individu

Un fait à un moment

Un fait dans un lieu

Deux objets ensemble

Un objet avec un individu

Un objet à un moment

Un objet dans un lieu

Deux individus ensemble

Un individu à un moment

Un individu dans un lieu

Un lieu à un moment donné

Dans deux lieux différents

Autres (à préciser)

Sans réponse

Donnez un exemple :

3) Indicateur spatial : des invariants apparaissent-ils toujours sur des lieux identiques ?

Oui

Non

Sans réponse

4) Si oui, vous retrouvez toujours sur les mêmes lieux :

Deux faits ensemble

Un fait avec un objet

Un fait avec un individu

Un fait à un certain moment

Un fait dans un même lieu

Deux objets ensemble

Un objet avec un individu

Un objet à un certain moment

Un objet dans un même lieu

- Deux individus ensemble
- Un individu à un certain moment
- Un individu dans un même lieu
- A deux moments différents
- Autres
- Sans réponse

Citez un exemple :.....

2.2.9.3.2.1.4 Critère de causalité

Le critère de causalité met en avant l'origine de l'apparition des invariants. Cette analyse s'appuie sur des indicateurs d'influence entre ces derniers. Ils sont quelquefois factuels, individuels, matériels, temporeux et spatiaux et ont aussi pour objectif de croiser les réponses précédentes pour en dégager des relations de causes à effets afin de mieux comprendre leur caractère invariable en situation d'événements artistiques.

Indicateur d'influence : existe-t-il une influence entre ces invariants ?

Sur leur existence :

Sur leur inexistence :

Oui

Oui

Non

Non

Sans réponse

Sans réponse

2) Cette influence s'exerce entre :

Deux faits

Un fait et un objet

Un fait et un individu

Un fait et un moment

Un fait et un lieu

Deux objets

Un objet et un individu

Un objet et un moment

Un objet et un lieu

Deux individus

Un individu et un moment

Un individu et un lieu

Deux moments

Deux lieux

Un lieu et un moment

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.2.2 Les variables

Le deuxième paramètre s'intéresse plus particulièrement aux variables situationnelles, c'est-à-dire aux paramètres qui apparaissent de temps en temps pour un type de situation donnée. Ici, la notion de variabilité est plus liée à la notion d'apparition épisodique, ce qui n'exclut pas la possibilité de réitération dudit paramètre. La différence avec l'invariant réside dans le fait de ne pas apparaître de manière constante pour un même type de situation.

2.2.9.3.2.2.1 Critère d'existence

Le critère d'existence des variables va mettre en avant les relations de causes à effets dans leur fréquence d'apparition et leur repérage. Ainsi, la situation prévue ou imprévue sera-t-elle un facteur déclenchant ou favorisant ? Le degré d'apparition de ces variables sera fonction de la typologie situationnelle et pourra probablement élucider d'autres relations avec les nouveaux liens d'existence. Toutefois, est-ce que la fréquence d'apparition des variables favorise statistiquement un repérage et une gestion de l'imprévu plus ou moins facile ? En d'autres termes, est-ce que les variables sont plus utiles que les invariants dans le diagnostic situationnel ?

1) Avez-vous repéré un ou plusieurs paramètres que l'on retrouve de façon variable dans un événement artistique ?

Oui
Non
Sans réponse

2) Si oui, sont-ils liés à un ou plusieurs :

Faits
Objets
Individus
Moments
Lieux
Autres (à préciser)
Sans réponse

3) Dans quelle situation existent-ils le plus souvent ?

Prévue
Imprévue
Sans réponse

2.2.9.3.2.2.2 Critère de récurrence

La récurrence des variables suppose qu'elles reviennent de temps en temps, pour d'autres situations qui ne sont pas forcément similaires, sinon nous parlerions d'invariants. En effet, ces derniers existent pour un même type de situation donnée. Nous avons fait préciser à nos interviewés le lien de récurrence, cette fois-ci relié au paramètre, comme précédemment. Nous pourrions les comparer avec la récurrence de l'invariant. Aussi, d'après nos entretiens préalables, des variables seraient probablement favorisées dans une situation d'événement artistique. En fonction des résultats obtenus, nous croiserons les typologies situationnelles avec ces variables pour savoir s'il existe des différences significatives dans leurs réponses. L'imprévu sera-t-il un facteur favorisant ou inhibant du développement de compétences ? Les savoirs ont-ils un rôle déterminant en fonction de la typologie situationnelle ?

1) Avez-vous repéré la récurrence d'une ou plusieurs de ces variables ?

Oui
Non
Sans réponse

2) Si oui, elle est liée à un ou plusieurs :

Faits
Objets
Individus
Moments
Lieux
Autres
Sans réponse

3) Dans quelle situation apparaît-elle le plus souvent ?

Prévue
Imprévue
Sans réponse

Exemple de variables spécifiques en situation :

2.2.9.3.2.2.3 Critère de concordance

Les indicateurs temporels ont pour objectif de bien préciser ce critère de concordance qui peut s'exprimer sous forme d'horaires, de moments, de séquences d'interventions, de programmation dans un concert ou sur un plateau de télévision. La simultanéité et la diversité des situations peuvent nous éclairer sur une relation éventuelle entre des paramètres qui pourraient se reproduire en même temps et que l'on pourrait donc prévoir.

Les indicateurs spatiaux ont les mêmes intentions quant à la précision qu'ils peuvent apporter sur la fréquence d'apparition de ces variables et de leurs relations liées aux espaces de travail comme les salles de concerts, les plateaux d'enregistrement d'émissions, les espaces dédiés aux répétitions et aux entraînements, etc.

1) Indicateur temporel : des variables apparaissent-elles toujours au même moment ?

Oui

Non

Sans réponse

2) Si oui, vous retrouvez toujours simultanément :

Deux faits ensemble

Un fait avec un objet

Un fait avec un individu

Un fait à un moment

Un fait dans un lieu

Deux objets ensemble

Un objet avec un individu

Un objet à un moment

Un objet dans un lieu

Deux individus ensemble

Un individu à un moment

Un individu dans un lieu

Un lieu à un moment

Dans deux lieux différents

Autres (à préciser)

Sans réponse

3) Indicateur spatial : des variables apparaissent-elles toujours sur des lieux identiques ?

Oui

Non

Sans réponse

4) Si oui, vous retrouvez toujours sur les mêmes lieux :

Deux faits ensemble

Un fait avec un objet

Un fait avec un individu

Un fait à un certain moment

Un fait dans un même lieu

Deux objets ensemble

Un objet avec un individu

Un objet à un certain moment

Un objet dans un même lieu

Deux individus ensemble

Un individu à un certain moment

Un individu dans un même lieu

A deux moments différents

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.2.2.4 Critère de causalité

Ce critère va s'appuyer sur des indicateurs d'influence entre les variables. Ils sont aussi individuels, factuels, matériels, temporeux et spatiaux et vont également croiser les réponses précédentes pour trouver des liens expliquant leur variabilité en situation d'événements artistiques.

1) Existe-t-il une influence entre ces variables ?

Sur leur existence

Sur leur inexistence

Oui

Oui

Non

Non

Sans réponse

Sans réponse

2) Si oui, cette influence s'exerce entre :

Deux faits

Un fait et un objet

Un fait et un individu

Un fait et un moment

Un fait et un lieu

Deux objets

Un objet et un individu

Un objet et un moment

Un objet et un lieu

Deux individus

Un individu et un moment

Un individu et un lieu

Deux moments

Deux lieux

Un lieu et un moment

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.2.3 Les prodromes

Notre approche du diagnostic revient à cette idée du diagnostic situationnel. Celui-ci part du principe que des signes implicites, souvent fugaces et avant-coureurs, existent en amont des situations. Ils pourraient donc nous alerter, comme un signal d'alarme, pour nous prévenir d'une situation à risque ou d'une difficulté éventuelle. En médecine, ces prodromes sont utiles dans un diagnostic. Le problème réside plus dans leur repérage lié à leur caractère furtif et implicite. Il sera donc très difficile de les détecter. Les professionnels d'expérience connaissent bien ces paramètres, puisqu'ils s'en servent aussi pour évaluer un nouvel environnement de travail. L'intérêt pour notre recherche est de pouvoir également les détecter ou les répertorier avec eux, selon les situations vécues dans leurs activités professionnelles respectives.

2.2.9.3.2.3.1 Critère d'existence

Ces prodromes auront l'avantage de nous apporter des éléments significatifs, notamment sur les liens d'existence. En effet, ce paramètre est régulièrement observé par les professionnels, sans pour autant être enseigné en apprentissage, en tout cas dans le domaine artistique. D'une part, les entretiens réalisés nous montrent que cette acquisition se fait principalement par l'expérience et la diversité des situations rencontrées. Nous aurons peut-être ici une voie de passage intéressante à explorer, comme réponse sur la transmission des savoirs expérientiels. La typologie situationnelle va aussi préciser la spécificité des prodromes, lors des événements artistiques. D'autre part, lorsque l'individu est impliqué dans un agir situationnel, il est plus difficile pour lui de s'en distancier et donc d'apercevoir ces prodromes. C'est pourquoi nous avons choisi de les identifier et de les reconnaître en utilisant quelquefois le visionnage vidéo, ce qui crée une distance avec la situation vécue précédemment. De plus, cela laisse au professionnel une plus grande liberté dans ses actions, favorise une adaptation plus efficace de ses savoirs et donc développe des compétences accrues.

1) Avez-vous déjà repéré un ou plusieurs prodromes dans un événement artistique ?

Oui

Non

Sans réponse

2) Si oui, dans quelle situation existent-ils le plus souvent ?

Prévue

Imprévue

Sans réponse

3) Si oui, ils sont liés à un ou plusieurs :

Faits

Objets

Individus

Moments
Lieux
Autres
Sans réponse

2.2.9.3.2.3.2 Critère de récurrence

La récurrence interroge encore une fois le professionnel sur sa capacité à pouvoir repérer les prodromes pour toutes les autres situations. Le lien de récurrence selon le paramètre retrouvé devrait nous permettre de mieux les dépister. Selon la typologie situationnelle de cette récurrence, nous verrons si la corrélation avec la mobilisation des savoirs nous indique s'il faut plus orienter des actions de formation dans le prévu ou dans l'imprévu pour mieux développer des compétences. Dans l'hypothèse que cette récurrence apparaisse plus dans l'imprévu, cela nous amènera à envisager et à formaliser l'imprévu dans un dispositif de formation ou simplement pour développer des compétences en entreprise.

4) Avez-vous repéré une récurrence d'un ou plusieurs de ces prodromes ?

Oui
Non
Sans réponse

3) Si oui, dans quelle situation cette récurrence apparaît-elle le plus souvent ?

Prévue
Imprévue
Sans réponse

6) Si oui, cette récurrence est liée à un ou plusieurs :

Faits
Objets
Individus
Moments

Lieux

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.2.3.3 Critère de concordance

Les indicateurs temporels nous apportent des informations précieuses du fait de leur relation relativement fréquente dans l'apparition des prodromes. En précisant les liens éventuels entre ces prodromes, nous pourrions alors compléter la cartographie des liens de cohérence entre les savoirs et les compétences en fonction des statistiques retrouvées. D'ailleurs, certains prodromes se transformeraient-ils en invariants ou en variables situationnelles ? Allons-nous repérer un même paramètre qui serait tantôt invariant, tantôt variable ou prodrome selon la situation ? Pour répondre à cette question, nous tenterons de croiser les réponses entre ces différents paramètres pour découvrir des liens de transformation éventuelle. Dans le domaine médical, un prodrome qui disparaît peut laisser place ensuite à une symptomatologie clinique ou à une pathologie plus évidente.

Pour les indicateurs spatiaux, l'idée est de préciser avec plus de détails les lieux, les endroits comme une salle de répétition, de concert ou d'enregistrement. Il s'agit de savoir si le lieu prédispose ou non à exercer une activité plus qu'une autre. La mobilisation de savoirs prend ici du sens avec l'ergologie et donc avec la prise en compte de l'environnement de travail comme facteur de développement de compétences.

1) Indicateur temporel : des prodromes apparaissent-ils toujours aux mêmes moments ?

Oui

Non

Sans réponse

2) Si oui, vous retrouvez toujours simultanément :

Deux faits ensemble

Un fait avec un objet

Un fait avec un individu

Un fait à un moment

Un fait dans un lieu

Deux objets ensemble

Un objet avec un individu

Un objet à un moment

Un objet dans un lieu

Deux individus ensemble

Un individu à un moment

Un individu dans un lieu

Un lieu à un moment

Dans deux lieux différents

Autres (à préciser)

Sans réponse

3) Indicateur spatial : des prodromes apparaissent-ils toujours sur des lieux identiques ?

Oui

Non

Sans réponse

4) Si oui, vous retrouvez toujours sur les mêmes lieux :

Deux faits ensemble

Un fait avec un objet

Un fait avec un individu

Un fait à un certain moment

Un fait dans un même lieu

Deux objets ensemble

Un objet avec un individu
Un objet à un certain moment
Un objet dans un même lieu

Deux individus ensemble
Un individu à un certain moment
Un individu dans un même lieu
A deux moments différents

Autres (à préciser)
Sans réponse

2.2.9.3.2.3.4 Critère de causalité

L'influence de ces prodromes dans les critères de causalité va rendre compte de leur réciprocity éventuelle dans leur apparition ou leur disparition. Si nous retrouvons des relations évidentes, cela ne veut pas dire pour autant qu'il faudra les favoriser dans un dispositif de formation. En effet, d'après nos entretiens préalables, les prodromes annoncent une situation ; cependant, cette situation peut se produire sans qu'ils surviennent. En revanche, pour les mêmes individus, une situation ne peut exister sans invariants.

1) Existe-t-il une influence entre ces prodromes ?

Sur leur existence :

Oui

Non

Sans réponse

Sur leur inexistence :

Oui

Non

Sans réponse

2) Cette influence s'exerce entre :

Deux faits

Un fait et un objet

Un fait et un individu

Un fait et un moment

Un fait et un lieu

Deux objets

Un objet et un individu

Un objet et un moment

Un objet et un lieu

Deux individus

Un individu et un moment

Un individu et un lieu

Deux moments

Deux lieux

Un lieu et un moment

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.3 Modèles théoriques

2.2.9.3.3.1 Modèle de la situation-problème de Jean-Pierre Astolfi

Le premier modèle théorique de référence que nous utilisons maintenant est celui de Jean-Pierre Astolfi, bien connu en sciences de l'éducation. L'idée est de confronter les différentes étapes de ce modèle – adapté normalement à la résolution d'une « situation-problème » – aux activités des situations prévues et imprévues dans les événements artistiques. Ensuite, nous ferons la synthèse des différents résultats avec les réponses obtenues. Les professionnels vont sans doute nous apporter des explications quant à leurs choix dans la résolution des difficultés ou des problèmes rencontrés. Ce modèle, très peu modifié pour les besoins du questionnaire, ne perdra pas son sens de départ.

Lors d'une rencontre avec l'auteur au cours d'une conférence à l'université de Corse, celui-ci a semblé intéressé par la confrontation de son modèle aux situations imprévues. C'est pourquoi ces réponses pourraient nous apporter de nouvelles informations sur la façon d'envisager l'apprentissage ou la formation professionnelle.

Aussi, les relations aux savoirs dans ces étapes sont essentielles si nous voulons développer certaines des compétences professionnelles pour les rendre plus accessibles en apprentissage. Cela est d'autant plus vrai pour les savoirs expérientiels si difficiles à transmettre. Pour les compétences, les résultats de l'enquête vont nous renseigner sur les étapes les plus favorables à leur développement. Nous retrouverons probablement des liens de cohérence entre les savoirs et les compétences, montrant d'autres voies de passage. Cela aura sans doute l'avantage d'installer des conditions plus pertinentes dans les dispositifs de formation.

Pour préciser le modèle expérimental, nous avons demandé aux individus de relier les savoirs et les compétences à toutes les étapes, lorsque celles-ci leur semblaient se rapprocher d'une situation imprévue. De ces interrelations par rapport à ce modèle vont se dégager d'autres liens que nous appelons des liens de convergence (de plusieurs savoirs vers une compétence « cible ») et de divergence (d'un savoir vers plusieurs compétences « cibles »). Ce sont les réponses les plus nombreuses qui vont désigner la compétence la plus significative pour le lien de convergence et le savoir le plus significatif pour le lien de divergence.

Nous examinerons pour les modèles théoriques des liens que nous appelons cette fois liens de pertinence des savoirs aux compétences. Ils vont s'exprimer à travers le rapport de l'évaluation statistique du chi-deux. Ce test consiste à mesurer l'écart entre une situation théorique et une situation observée et d'en déduire l'existence et l'intensité d'une liaison mathématique. Ces statistiques viennent rajouter une confrontation supplémentaire aux modèles théoriques. Avec les liens de convergence et de divergence, les individus expriment une seule réponse ; alors que pour les liens de pertinence, plusieurs réponses sont possibles. En effet, ils relient les différentes propositions des modèles à une compétence et à un savoir. Enfin, nous mesurerons l'écart de ces choix par rapport à la théorie (statistiques du chi-deux). Pour terminer, nous verrons s'il existe, dans les résultats, des corrélations entre tous ces liens.

1) Lorsque vous êtes confronté à un problème à résoudre dans un événement artistique, que faites-vous d'abord ?

Vous essayez d'identifier le problème

Vous faites des hypothèses et envisagez des objectifs

Vous réfléchissez pour comprendre ce qui se passe

Vous utilisez vos expériences passées
Vous envisagez des résultats à atteindre
Vous recherchez une solution au problème posé
Vous évaluez le résultat final
Vous faites le point sur les stratégies utilisées
Sans réponse

2) Et face à une situation imprévue ?

(Relier ensuite, avec les numéros, les étapes à une compétence et à un savoir)

Vous essayez d'identifier le problème (1)
Vous faites des hypothèses et envisagez des objectifs (2)
Vous réfléchissez pour comprendre ce qui se passe (3)
Vous utilisez vos expériences passées (4)
Vous envisagez des résultats à atteindre (5)
Vous recherchez une solution au problème posé (6)
Vous évaluez le résultat final (7)
Vous faites le point sur les stratégies utilisées (8)
Sans réponse

3) Quelles compétences associez-vous le plus souvent à cette situation ?

Techniques
Sociales et relationnelles
Scolaires et universitaires
Intuitives
Réflexives
Innées
D'appropriation d'une situation
D'appropriation d'une organisation
Autres (à préciser)
Sans réponse

4) Quels savoirs mobilisez-vous le plus souvent dans cette situation ?

Théoriques
Faire et agir
Être et paraître
L'expérience de terrain
La connaissance de la situation
La connaissance de l'organisation
Collectifs
Autres (à préciser)
Sans réponse

2.2.9.3.3.2 Modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye

Le modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye est incontournable si l'on veut parler de pédagogie et de didactique. Cette triple relation entre les savoirs, l'enseignant-pédagogue et l'apprenant devrait probablement nous ouvrir des pistes sur les imprévus rencontrés en situation de travail. En effet, l'imprévu est-il lié aux savoirs, aux apprenants ou aux enseignants-formateurs ?

Dans l'approche du développement des compétences sur des événements artistiques, l'objectif est de clarifier, de distinguer ce qui relève le plus d'une démarche de professionnalisation. Le modèle n'a pas été transformé et les questions s'adressent aussi bien aux étudiants qu'aux enseignants. Chacun doit répondre en fonction de ce qui lui semble le plus adapté pour lui-même. Pour le professionnel, qui n'enseigne pas la théorie, son avis sera plus orienté vers les savoirs expérimentiels, notamment lorsqu'il accueille des stagiaires en formation, en alternance avec les écoles artistiques.

Les différences significatives entre les situations prévues ou imprévues dans le triangle pédagogique doivent aussi nous apprendre s'il y a des modifications des comportements des individus ou une prévalence dans les événements artistiques, ou tout simplement une typologie significative associée aux processus pédagogiques ou didactiques.

Les relations entre les compétences et les savoirs qui correspondent le plus à ces processus peuvent nous renseigner sur la manière la plus efficace de développer certaines compétences à travers le triangle pédagogique. Pour cela, il sera utile de savoir quels sont les

savoirs mobilisés par les mêmes processus. Ainsi, nous croiserons également les réponses avec des liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence, comme pour le précédent modèle.

Tous ces liens entre les savoirs et les compétences doivent nous renseigner sur les stratégies à adopter sur la didactique des situations d'enseignement liées ou non aux imprévus.

1) Le développement des compétences dans les événements artistiques est favorisé par :

L'apprentissage d'un savoir par l'étudiant

La formation de l'étudiant par l'enseignant

La transmission d'un savoir par l'enseignant

Sans réponse

2) Et pour bien gérer un imprévu, il faut plutôt favoriser (relier ensuite, avec les numéros, chaque processus à une compétence et un savoir) :

L'apprentissage d'un savoir par l'étudiant (1)

La formation d'un étudiant par l'enseignant (2)

La transmission d'un savoir par l'enseignant (3)

Sans réponse

3) Quelles compétences correspondent le plus à ces différents processus ?

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires

Intuitives

Réflexives

Innées

D'appropriation situationnelle

D'appropriation organisationnelle

Autres (à préciser)

Sans réponse

4) Quels savoirs allez-vous mobiliser avec ces processus ?

Théoriques

Faire et agir

Être et paraître

L'expérience de terrain

La connaissance de la situation

La connaissance de l'organisation

Collectifs

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.3 Modèle de formation de Gilles Ferry

Le modèle de formation de Gilles Ferry a été aussi légèrement modifié pour les besoins du questionnaire en respectant, nous l'espérons, le sens donné par l'auteur. La réponse, « ce que l'on connaît déjà », nous rappelle les savoirs expérientiels, « la façon de s'y prendre », les savoir-faire ; et « sa réflexion » serait plus liée au domaine cognitif avec lequel il est plus difficile d'envisager des réactions spontanées des individus.

Ainsi, il sera intéressant de voir à quelle démarche l'imprévu est le plus adapté. Nous verrons aussi si la spontanéité dans l'action est utile dans sa gestion, et en particulier dans l'urgence des situations. Influe-t-elle aussi sur l'efficacité des traitements lorsqu'il y a des problèmes ou des difficultés à régler ?

Rattachée à cette notion d'acquisition, la compétence sera probablement plus facilement appréhendable, puisqu'il suffit de connaître des voies de passage pour la développer. Cependant, des imprévus peuvent déstabiliser un étudiant, un professionnel dans un contexte différent de celui qui est enseigné en formation. De plus, acquérir des connaissances ne veut pas dire forcément se les approprier, c'est-à-dire les reconnaître comme faisant partie intégrante de ses valeurs, de ses convictions, de ses croyances, de ses objectifs, de ses préoccupations etc. C'est pourquoi nous verrons si, en fonction des choix des individus, les liens de convergence et de divergence diffèrent des liens de pertinence, plus inhérents aux statistiques du chi-deux. Les liens de cohérence viendront aussi compléter notre étude pour distinguer les similitudes dans cette approche didactique.

L'acquisition de compétences se rapproche-t-elle des processus de développements cognitifs ? Cela est sans doute possible, si l'individu intervient comme transformateur de l'environnement (modèle ergologique) ou comme « passeur » (Bonniol, Vial, 1997) entre des techniques, des protocoles, des savoirs ou des compétences, et ce quelle que soit la situation. C'est par exemple dans l'éducation à la santé, l'effet du comportement d'un praticien, en utilisant des voies de passage liées probablement à des capacités d'empathie envers son patient, qu'un soin sera plus ou moins efficace et accepté par ce dernier.

Il y a aussi, dans la notion de démarche, une volonté pour un individu d'effectuer une tâche, une mission ou un travail. Au-delà de cette acquisition, dans l'appropriation de connaissances, celui qui ne veut pas s'investir ou agir avec le milieu, dans l'environnement qui l'entoure, peut difficilement développer des compétences. C'est pourquoi le modèle de Gilles Ferry semble questionner davantage la prise de risques que l'individu va adopter à certains moments dans une démarche professionnelle. En effet, si l'individu s'appuie sur « ce qu'il connaît déjà », il diminue, *a priori*, son risque d'échouer. Toutefois, il ne pourra pas développer de nouvelles compétences, puisqu'il reste sur des acquis ou des prérequis. La situation imprévue va-t-elle alors changer et impulser un comportement différent ?

Si c'est le cas, l'imprévu en situation, comme adaptation des comportements individuels ou collectifs pour faire face à des dangers potentiels, pourra faire l'objet d'apprentissage en formation pour des futurs professionnels confrontés à des problèmes ou à des difficultés. De plus, analyser une situation, c'est permettre aussi d'en comprendre le sens ou les spécificités. Cette approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu pourrait alors s'envisager avant l'activité pour la préparer, pendant l'activité pour l'évaluer, et après pour la réguler. En amont, cela permettrait sans doute d'envisager des pistes, des moyens et des stratégies plus appropriées au contexte.

Pendant l'action, il semble difficile d'associer des résolutions spontanées de problèmes et en même temps d'agir avec intuition. Cette capacité d'agir, en se regardant agir, va peut-être révéler des voies de passage pour les compétences réflexives ou innées. Par ailleurs, nous verrons avec le modèle de formation de Gilles Ferry quelles seront les relations des compétences avec des savoirs dits incorporés et tacites. Notre recherche a précédemment soulevé ces notions dans l'approche de la différence entre le travail prescrit et réel, avec Yves Schwartz. C'est sans doute aussi pour cela qu'il est encore très difficile d'enseigner les savoirs expérientiels.

De plus, les correspondances entre les savoirs et les compétences nous apporteront des informations supplémentaires sur la façon d'aborder un imprévu en formation. En effet, même si l'expérience est formatrice, elle s'acquiert en commettant des erreurs qui sont aussi utiles que les réussites (Astolfi, 2009). Les choix qui seront faits dans les relations pour chaque processus vont nous préciser les liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence entre les savoirs mobilisés et les compétences utilisées de façon préférentielle dans une situation imprévue. Comme précédemment, nous ferons les correspondances entre tous ces liens pour connaître les voies de passage.

1) Pour développer des compétences dans un événement artistique, il est préférable de s'appuyer sur :

Ce que l'on connaît déjà

Sa façon de s'y prendre

Sa réflexion

Sans réponse

2) Et dans le cas d'une situation imprévue, il est préférable de s'appuyer sur (relier ensuite, avec les numéros, chaque processus à une compétence et à un savoir) :

Ce que l'on connaît déjà (1)

Sa façon de s'y prendre (2)

Sa réflexion (3)

Sans réponse

3) Quelles compétences associez-vous le plus souvent à cette démarche ?

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires

Intuitives

Réflexives

Innées

D'appropriation d'une situation

D'appropriation d'une organisation

Autres (à préciser)

Sans réponse

4) Quels savoirs associez-vous le plus souvent à cette démarche ?

Théoriques

Faire et agir

Être et paraître

L'expérience de terrain

La connaissance de la situation

La connaissance de l'organisation

Collectifs

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.3.4 Modèle managérial de Léon Lesire

Le modèle managérial est plus adapté à la situation de travail dans les entreprises. Dans l'intérêt de ces dernières, « le rôle d'un manager, quelle que soit sa position dans l'organisation, est de créer les conditions permettant à la fois le développement des personnes dont il a la responsabilité et l'atteinte des objectifs de l'organisation » (Lesire, 2001). Le manager doit connaître et mettre en place des conditions favorables à l'activité de travail des salariés.

La maîtrise absolue de toutes les situations n'existe pas avec ce modèle, puisqu'il se produit toujours des accidents professionnels ou des conflits sociaux. Cependant, il peut nous apporter une approche différente, notamment sur les passages subtils pour le savoir à enseigner, le savoir appris et aussi pour ce que nous appelons le savoir « en devenir », c'est-à-dire pour devenir une compétence appropriée à une situation imprévue ou non. Nous verrons également, dans les réponses, si le transfert du modèle se réalise facilement pour les événements artistiques.

Le concept du « corps-soi » décrit par Yves Schwartz serait le reflet probable de l'histoire de chaque individu, enfouie et mémorisée de façon inconsciente. Avec ce modèle,

nous verrons si nos choix régulent ou catalysent des compétences effectives ou réelles. Interviennent-elles aussi sur des boucles d'activation de motivations intrinsèques (choix affectif ou de valeurs incarnées) ou extrinsèques ? « La motivation est dite extrinsèque lorsqu'elle est provoquée par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur. La motivation est dite intrinsèque lorsqu'elle dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit ses attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. » (Raynal, Rieunier, 2005). Il est probable que ce modèle nous renseigne sur ces notions en faisant le rapprochement avec le concept ergologique. Le manager permet-il alors à l'individu de créer des liens entre des ressources invisibles et ces compétences qui en dépendent ?

D'une part, lorsque l'individu laisse la possibilité aux salariés de réaliser des écarts et quelquefois des erreurs, cela développe-t-il mieux d'autres compétences ? D'autre part, ce modèle semble assez pragmatique. Pourrait-on alors l'utiliser pour évaluer la probabilité des risques socioprofessionnels face à l'imprévu ?

Le modèle de management situationnel décrit quatre modes. Le premier, le mode directif, donne des ordres ou des instructions, sans réelles explications entre les employés et le manager. Le rôle du manager est surtout de structurer, de formaliser des procédures, des plannings, des consignes pour organiser, en fin de compte, le travail prescrit. Au regard des activités artistiques, comment l'individu va-t-il appréhender cet écart (concept ergologique) avec le travail réel ? Ce mode favorisera-t-il alors le développement des compétences intuitives ou innées à partir de ses savoirs, compétences qui sont plus aléatoires et moins contrôlables ?

Le deuxième mode, persuasif, est plus tourné vers la communication. Le manager explique, explicite, informe les employés sur la situation de travail, avec tout ce que cela suppose en termes de conditions, d'exigences, de conséquences, d'implications, de compromis, etc. Ainsi, cette activité accompagne, valorise, encourage le salarié dans son projet professionnel. Toutefois, le manager « expose ses idées, ses convictions, ses valeurs » (Lesire, 2001). Il sera intéressant de découvrir dans quelle mesure cela peut nuire au développement des compétences professionnelles, puisque leurs valeurs personnelles y sont rattachées. Enfin, le développement de compétences repose, selon ce mode, sur des rapports humains de pouvoir et d'influence. Par conséquent, des compétences sociales et relationnelles

seront-elles favorisées préférentiellement avec ce deuxième mode ?

Dans le troisième mode, appelé « participatif », le manager conseille, analyse les situations, aide à résoudre des problèmes, tient compte des idées des autres, aménage des solutions, évalue les risques et crée une ambiance de travail conviviale (Lesire, 2001). Les compétences relationnelles devraient être favorisées, puisqu'il y a partage d'idées entre les individus, ce qui favorise les échanges dont les conflits sociocognitifs. Pour les décisions à prendre, les salariés ont peu d'action, leur rôle étant plutôt consultatif, non décisionnel. Ce mode participatif favoriserait-il ce qu'Yves Schwartz appelle, dans le concept ergologique, « le bien vivre ensemble » ? Cela semble difficile à partir du moment où l'individu subit une organisation, où les règles de fonctionnement lui sont imposées, sans pouvoir transformer l'environnement comme dans une démarche ergologique. Cependant, nous verrons, avec les réponses, quelles sont les compétences *a priori* imposées qui ressortent comme étant les plus favorisées par ce mode participatif.

Dans le mode délégatif, le manager va responsabiliser le comportement des individus, définir des missions, des projets que l'individu ou un collectif va mener par et pour lui-même. Le manager, le collaborateur ou le groupe prennent des initiatives dans la réalisation de projets. Des régulations, des débriefings rendent compte des activités de chacun. Ces rencontres sont programmées dans un calendrier prévisionnel ou à l'initiative du collaborateur. Le manager examine, avec ses connaissances et ses expériences, les résultats exprimés par le collaborateur ou par le groupe. L'erreur est possible à condition qu'elle ne soit pas récurrente (Lesire, 2001). Pour déléguer, il faut une plus grande responsabilité du collaborateur ou du groupe, donc une motivation accrue dans l'activité de travail. Ce mode sera-t-il suffisamment efficace pour développer des compétences dans l'imprévu ? Ces démarches peuvent-elles nuire au développement personnel ? Enfin, quelles sont les conséquences pour un danseur ou un chanteur, lorsqu'un producteur ou un manager définit des règles, des principes, des objectifs et des normes dans une activité de création ou d'improvisation ?

Ces quatre modes de management situationnel sont-ils adaptés au développement des compétences dans les domaines artistiques ? Nous y verrons probablement des rapprochements, des similitudes dans les activités de travail. Quel mode va être favorisé pour la création, l'improvisation et l'inventivité et donc pour le développement des compétences intuitives et innées ? Avec quel mode une analyse de situation, ou la distanciation nécessaire à

l'apprentissage, se fera le mieux ? Un dirigeant va-t-il plutôt imposer des idées (mode directif), exposer des points de vue (mode persuasif), susciter des initiatives (mode participatif) ou responsabiliser un peu plus des professionnels (mode délégatif) ? Les différentes situations artistiques nous permettront alors d'expérimenter et de confronter tous ces modes de management à travers les expériences et les récits de nos professionnels des milieux artistiques. Nous verrons ensuite si la gestion des situations imprévues pourrait se transférer en apprentissage avec le modèle managérial. Nous ferons tous les liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence pour répondre aux questions précédentes. Les relations entre les savoirs et les compétences devraient nous révéler d'autres voies de passage, pour un développement spécifique et adapté aux événements artistiques.

1) Pour développer des compétences, atteindre des objectifs, obtenir des résultats et utiliser des moyens pertinents pour y parvenir, il est préférable :

D'imposer

De persuader

De faire participer

De déléguer

Sans réponse

2) Et face à une situation imprévue, il est préférable :

D'imposer (1)

De persuader (2)

De faire participer (3)

De déléguer (4)

Sans réponse

3) Quelles compétences associez-vous à ces démarches ?

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires

Intuitives

Réflexives
Innées
D'appropriation d'une situation
D'appropriation d'une organisation
Autres (à préciser)
Sans réponse

3) Reliez les compétences aux processus (mettre les quatre chiffres en correspondance) :

Techniques
Sociales et relationnelles
Scolaires et universitaires
Intuitives
Réflexives
Innées
D'appropriation d'une situation
D'appropriation d'une organisation
Autres (à préciser)
Sans réponse

4) Quels savoirs associez-vous le plus souvent à ces démarches ?

Théoriques
Faire et agir
Être et paraître
L'expérience de terrain
La connaissance de la situation
La connaissance de l'organisation
Collectifs
Autres (à préciser)
Sans réponse

5) Reliez ces savoirs aux processus (mettre les quatre chiffres en correspondance) :

Théorique
Faire et agir
Être et paraître
L'expérience de terrain
La connaissance de la situation
La connaissance de l'organisation
Collectifs
Autres (à préciser)
Sans réponse

2.2.9.3.3.5 Modèle d'apprentissage socioconstructiviste de Catherine Bogaert et Sandrine Delmarle

Ce modèle socioconstructiviste est particulièrement intéressant, car il nous demande de faire des choix, de trouver des solutions, en privilégiant l'environnement, les savoirs ou la gestion des problèmes. Dans cette approche, il est évident que toutes les étapes semblent nécessaires. Cependant, là aussi, les individus doivent nécessairement faire un seul choix.

Les savoirs et les compétences qui sont reliés à toutes ces actions sont fonction des différentes expériences de nos interlocuteurs. Cependant, nous restons persuadé que nous obtiendrons des informations sur le développement des compétences, car les étapes du modèle font appel à des processus individuels qui peuvent probablement se transférer dans l'imprévu. De plus, les nouvelles connaissances et les nouveaux savoirs vont-ils développer plus facilement des compétences intuitives ou innées ?

1) Pour développer des compétences dans un événement artistique, il est préférable de :

Bien percevoir l'environnement
Rechercher des solutions aux problèmes
Comprendre ce qui se passe et tester une solution
Découvrir de nouvelles connaissances ou de nouvelles façons de faire et d'être
Utiliser des nouveaux savoirs
Sans réponse

2) Et face à une situation imprévue, il est préférable de :

Bien percevoir l'environnement (1)

Rechercher des solutions aux problèmes (2)

Comprendre ce qui se passe et tester une solution (3)

Découvrir de nouvelles connaissances ou de nouvelles façons de faire et d'être (4)

Utiliser des nouveaux savoirs (5)

Sans réponse

3) Quelles compétences associez-vous à cette démarche ?

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires

Intuitives

Réflexives

Innées

D'appropriation situationnelle

D'appropriation organisationnelle

Autres (à préciser)

Sans réponse

4) Quels savoirs mobilisez-vous dans cette démarche ?

Théoriques

Faire et agir

Être et paraître

L'expérience de terrain

La connaissance de la situation

La connaissance de l'organisation

Collectifs

Autres (à préciser)

Sans réponse

5) Reliez les compétences aux différentes étapes (mettre les cinq chiffres en correspondance) :

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires

Intuitives

Réflexives

Innées

D'appropriation situationnelle

D'appropriation organisationnelle

Autres (à préciser)

Sans réponse

6) Reliez les savoirs aux différentes étapes (mettre les cinq chiffres en correspondance) :

Théoriques

Faire et agir

Être et paraître

L'expérience de terrain

La connaissance de la situation

La connaissance de l'organisation

Collectifs

Autres (à préciser)

Sans réponse

2.2.9.3.3.6 Le modèle cognitiviste du traitement de l'information de R. C. Atkinson, R. M. Shiffrin, Robert Mills Gagné, USA

Le modèle cognitiviste semble plus adapté pour prendre en compte les observations, les analyses, les réflexions et l'intuition du professionnel qui s'interroge pendant l'action pour traiter une information. Dans l'imprévu, cela est utile, mais il n'est pas certain que l'individu s'en serve vraiment pour développer des compétences. S'il y a eu quelques modifications

apportées au modèle, l'idée et la conception de la théorie ont été respectées. Nous verrons quelles seront les actions privilégiées par les individus dans les situations imprévues et s'il existe des modifications avec le prévu. Dans l'urgence des situations, ces actions participent-elles à développer des compétences pour agir dans la spontanéité ? Cela se réalise plutôt en appliquant des techniques apprises ou en improvisant des ruses, pour répondre aux problèmes posés.

Les savoirs et les compétences sont reliés aux réponses du modèle qui sert encore une fois d'intermédiaire ou de relais. Nous retrouverons des liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence en rapport avec ces différentes actions, mises en œuvre dans les événements artistiques. Pour nous, l'idée est de pouvoir transférer ces résultats pour mettre en place des conditions favorables et adaptées au développement des compétences professionnelles.

1) Pour développer des compétences dans un événement artistique, il est préférable :

De bien percevoir un environnement

De sélectionner des informations pertinentes

D'analyser ces informations en rapport avec quelque chose de déjà connu

D'exprimer une réponse

Sans réponse

2) Et face à une situation imprévue, il est préférable :

De bien percevoir un environnement (1)

De sélectionner des informations pertinentes (2)

D'analyser ces informations en rapport avec quelque chose de déjà connu (3)

D'exprimer une réponse (4)

Sans réponse

3) Quelles compétences associez-vous le plus souvent à cette démarche ?

Techniques

Sociales et relationnelles

Scolaires et universitaires
Intuitives
Réflexives
Innées
D'appropriation situationnelle
D'appropriation organisationnelle
Autres (à préciser)
Sans réponse

4) Reliez ces compétences à ces différentes actions ; ces compétences sont liées (mettre les quatre chiffres en correspondance) :

Techniques
Sociales et relationnelles
Scolaires et universitaires
Intuitives
Réflexives
Innées
D'appropriation d'une situation
D'appropriation d'une organisation
Autres (à préciser)
Sans réponse

5) Quels savoirs associez-vous le plus souvent à cette démarche ?

Théoriques
Faire et agir
Être et paraître
L'expérience de terrain
La connaissance de la situation
La connaissance de l'organisation
Collectifs
Autres (à préciser)

6) Reliez ces savoirs à ces différentes étapes (mettre les quatre chiffres en

correspondance) ; ces savoirs sont liés :

Théoriques

Faire et agir

Être et paraître

L'expérience de terrain

La connaissance de la situation

La connaissance de l'organisation

Collectifs

Autres (à préciser)

TROISIÈME PARTIE :
LES RÉSULTATS

3. LES RÉSULTATS

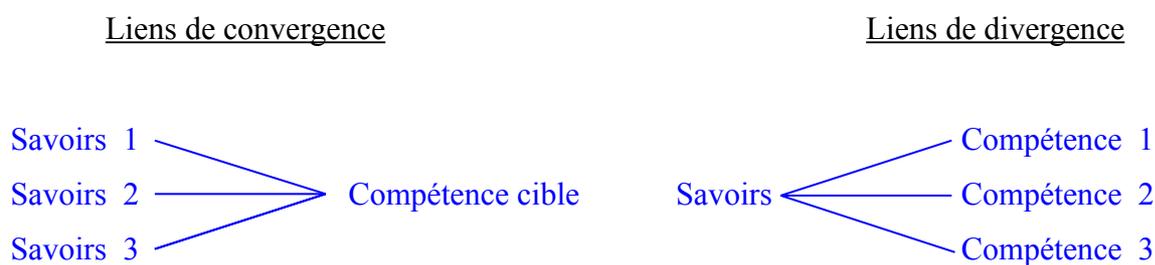
3.1 Le recueil et l'analyse statistique des données

Le logiciel Sphinx Plus² (licence accordée pour six mois) nous a permis de classer et d'identifier des réponses pour les relier entre elles. Ce logiciel est utilisé généralement pour construire un questionnaire, saisir des réponses et pour le traitement quantitatif des résultats. Les quatre-vingts questions sont ainsi analysées dans leur l'ensemble par tous les individus. Nous rappelons que le modèle expérimental porte essentiellement sur les comportements, les stratégies et les typologies situationnelles. Le diagnostic situationnel, quant à lui, analyse les paramètres situationnels (variables, invariants et prodromes) à la lumière des différents critères d'existence (indicateur d'apparition), de récurrence (indicateur de fréquence), de concordance (indicateur d'association), de causalité (indicateur d'influence). Une analyse factorielle des correspondances fait ressortir des similitudes, des relations de causes à effets, entre les savoirs et les compétences au cours des événements artistiques, aux modèles théoriques et au modèle expérimental.

Dans cette perspective d'analyse, l'autoconfrontation croisée permet aux individus d'apporter leurs témoignages expérientiels. Ils commentent, par exemple, une vidéo sur une situation vécue et identifient leurs actions avec les paramètres situationnels. Cela permet de faire leur autoévaluation face à des situations nouvelles ou inédites et nous amène vers d'autres pistes de réflexions pour expliquer notamment leurs démarches. Des liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence se dessinent progressivement.

Les liens de cohérence mettent en rapport les réponses les plus fréquentes, pour les savoirs et les compétences, rapportés aux différents modèles et pour le diagnostic situationnel. Les liens de convergence et de divergence s'appuient sur des associations choisies par les individus pour les savoirs et les compétences par rapport au modèle expérimental. La convergence s'applique vers la ou les compétences qui auront le plus de savoirs convergeant vers ces dernières. La divergence s'applique à un ou plusieurs savoirs qui auront le plus de divergences vers une compétence que l'on appelle la compétence « cible ». Alors que les liens de pertinence s'expriment par rapport au chi-deux. Ce calcul statistique mesure les écarts entre les différentes variables rapportées aux réponses. Plus l'écart est grand, plus le chi-deux est

élevé et plus le lien devient significatif. Des relations significatives apparaissent alors pour les savoirs et les compétences par rapport aux modèles théoriques. Tous ces liens sont ensuite analysés pour chaque activité artistique.



Les entretiens s'effectuent individuellement ou en groupe, avant, pendant et après chaque situation, pour recueillir le maximum d'informations selon toutes ces grilles d'évaluations. Nous laissons la possibilité aux individus de revenir sur leur choix initial. En effet, des émotions, des réactions mutuelles alimentent leurs réflexions ; des actions ou des inactions, des décisions ou des hésitations liées directement à un événement, vont soulever de nouvelles réflexions et donner encore plus de sens au développement des compétences.

C'est en particulier pour le diagnostic situationnel que des grilles d'évaluation par critères ont permis de préciser des microsituations par thèmes respectifs selon les compétences professionnelles les plus significatives. Tous ces liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence sont regroupés pour réaliser une cartographie par activité et pour tous les événements artistiques. Cette cartographie représente les voies de passage des savoirs aux compétences, dont nous parlions au début. C'est dans ces relations significatives que se retrouve notre approche didactique de l'imprévu.

Les évaluations critériées relèvent plus d'une démarche formatrice (Vial, 2005), c'est-à-dire lorsque le formateur fait rechercher les critères par les formés, à la différence de l'évaluation formative où les critères sont connus, donnés à l'avance par le formateur. C'est pourquoi les entretiens préalables se réalisent avant le questionnaire, lequel est réactualisé sans cesse, avec les remarques des individus interrogés. Souvent, plusieurs minutes sont nécessaires pour tenter d'expliquer au mieux les objectifs de l'enquête. Une distanciation réflexive est quelquefois utile par rapport aux situations vécues, et pour impulser une certaine dynamique compréhensive des processus mis en œuvre dans la réalisation de compétences à ce moment-là.

L'analyse des différents documents écrits, visuels ou sonores précisera les stratégies pour suivre les évolutions des démarches réflexives des individus. Ces documents analysés sur leur contenu rechercheront le sens des actions et préciseront les paramètres situationnels. Il pourra s'agir de types de communication, de techniques de travail, de réactions comportementales face aux différentes situations, en termes de postures, de réflexion ou de décisions. Toutes ces informations sont mises en parallèle avec les critères et les paramètres situationnels.

Cela se fait de façon anonyme, pour laisser aux apprenants la possibilité d'expliquer plus librement leurs tentatives de réussite ou d'échec et donc leurs propres démarches expérientielles. Nous notons aussi « l'activation ou le repli du potentiel de la personne » (Schwartz, 1997). C'est pourquoi les réactions et les attitudes des stagiaires ou des professionnels comme les interrogations, les grimaces, les réflexions, les hésitations ou les inactions seront notées à chaque fois que cela pourra présenter un intérêt pour l'enquête.

Dans tous les cas, les étudiants et les professionnels peuvent modifier l'environnement qui les entoure en fonction des objectifs de travail, des savoirs à mobiliser et des compétences à exercer ou à acquérir. Les objectifs pour atteindre l'efficacité ou l'efficience dans des situations prévues et imprévues orientent les données statistiques, que l'on va ensuite trier, classer et vérifier avec eux pour mieux comprendre leurs approches du développement des compétences.

L'analyse des données est donc à la fois une approche qualitative et quantitative. Les observations, les réactions, les réajustements et les régulations participent de cet aspect qualitatif. L'analyse phénoménologique en sciences humaines est une méthode qualitative. Cependant, de manière quantitative, les statistiques complètent l'enquête, objectivent un nombre précis de réponses, effectuent des répartitions significatives selon les questions et associent (liens de convergence et de divergence) les réponses obtenues.

Dans la première analyse, nous regroupons, pour toutes les activités, les réponses pour chaque groupe de questions ; puis, dans un deuxième temps, les résultats seront portés pour chacune des activités artistiques. Ces deux lectures verticales et horizontales nous permettent de dégager, par leur croisement, une première impression pour les liens de cohérence. Toutes les réponses sont soumises à discussion selon la demande. Les non-réponses sont rares et

quelques individus vont nous livrer leurs réflexions sur leurs pratiques. Cela est pris en considération à chaque fois, pour préciser les questions et affiner le questionnaire.

3.2 Modèle expérimental : les liens de cohérence

3.2.1 Typologies des comportements

Dans cette première approche, ce qui interpelle certains de nos professionnels, c'est cette question sur le comportement en situation. Ne pas agir leur semble impossible, dans un événement artistique. De plus, plusieurs comportements sont probables pendant leurs activités et cela n'est pas toujours représentatif ou significatif de l'événement ou de l'activité pour laquelle la structure ou l'organisation les emploie. C'est le cas lorsque le technicien lumière répare l'ordinateur de la productrice ou lorsque le chanteur répond à une interview surprise pour un quotidien de passage.

Autre remarque en préambule, concernant la différence à considérer entre le comportement apparent et le comportement intentionnel : certains artistes ne peuvent faire apparaître toutes leurs émotions en représentation. Le comportement observé correspond au comportement décidé par une production pour répondre le plus souvent à l'image qu'attend un public. C'est le cas avec les danseurs, qui ne doivent pas montrer leur souffrance pendant l'effort d'un mouvement et garder leur sourire pendant un spectacle.

Par rapport à la première question, deux réponses sont les plus fréquentes : d'abord, le fait d'agir en maîtrisant la situation et puis, moins significativement, de développer des compétences. Cette autoévaluation permet de confirmer que plus de la moitié des individus dépendent de la situation dans laquelle ils travaillent, puisque seulement moins de la moitié la maîtrisent. Par rapport à l'imprévu, les individus agissent aussi en maîtrisant la situation. À l'inverse, moins de personnes se risquent à transformer l'environnement, comme s'il fallait se raccrocher à ce que l'on connaît déjà et attendre que le problème se résolve indépendamment de l'environnement ou de l'individu.

Trois compétences se dévoilent le plus souvent : celles qui sont reliées à l'intuition, à l'aspect technique et à l'appropriation situationnelle. Notre première remarque va vers ces deux compétences qui sont encore difficiles à appréhender et donc à développer. En

superposant les réponses par rapport aux savoirs, c'est l'expérience de terrain qui va dominer ces dernières, suivie par les savoir-faire et agir. Ce qui laisse supposer, aussi bien pour les savoirs que pour les compétences, que le comportement est plus lié aux capacités de l'individu à mobiliser des savoirs, mettant très peu en relation de ce qui est formalisé, institutionnalisé actuellement dans les centres de formations.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Événements artistiques | → | Agir en maîtrisant la situation |
| Situation imprévue | → | Agir en maîtrisant la situation |
| Compétences | → | Intuition, techniques, appropriation situationnelle |
| Savoirs mobilisés | → | Expérience de terrain |

3.2.1.1 Cirque (A.3.2)

En regardant d'un peu plus près le domaine des activités du cirque, nous constatons que les événements artistiques permettent d'agir et de maîtriser la situation et qu'il est plus facile de développer des compétences en situation imprévue. En ce qui concerne les compétences associées, celles qui relèvent de l'intuition puis moins fréquemment des domaines techniques sont les plus utilisées par les circassiens. Ce qui paraît étonnant compte tenu des risques liés aux accidents en exercice ou en répétition, et quelquefois au cours d'un spectacle. L'imprévu existe et semble nécessaire pour développer des compétences probables dans les circonstances où on laisse libre cours à l'improvisation. Si on suppose que l'intuition permet la créativité et que l'aspect technique permet la sécurité d'un geste, nous avons là deux compromis, deux processus qui s'équilibrent, interagissent et se complètent mutuellement.

En ce qui concerne les savoirs mobilisés, l'expérience de terrain représente un peu plus du tiers des réponses de nos circassiens. Elle est suivie de très près par les savoirs collectifs, et les comportements sont alors indubitablement liés aux caractères individuels, à l'affectif, à l'émotionnel, aux émulations interindividuelles. Ce qui semble étonnant ici, c'est que la connaissance d'un contexte n'est pas nécessaire pour s'approprier un lieu, une situation. L'appropriation situationnelle provient d'un autre type de savoir, lequel ne semble pas être lié directement au contexte mais probablement à l'individu, aux interactions et à ces interrelations individuelles.

| | | |
|------------------------|---|---------------------------------|
| Événements artistiques |  | Agir en maîtrisant la situation |
| Situation imprévue |  | Développer des compétences |
| Compétences |  | Intuitives |
| Savoirs mobilisés |  | Expérience de terrain |

3.2.1.2 Danse (A.3.3)

Pour la danse, les réponses sont plutôt inversées en ce qui concerne les comportements en situation. En effet, agir en développant des compétences semble lié aux situations d'événements artistiques, et l'imprévu favoriserait particulièrement la maîtrise des situations nouvelles et inédites. Différents entretiens obtenus dans cette discipline nous apportent quelques éclaircissements. Les formations dans le domaine de la danse seront excessivement portées sur l'apprentissage de techniques reposant sur des chorégraphies, des enchaînements stéréotypés laissant peu de place à la créativité pour les danseurs en apprentissage. Ceci explique que développer des compétences ne peut s'exprimer que dans la parfaite exécution ou reproduction d'un geste appris. L'imprévu met à l'épreuve la technique et donc permet aux danseurs de mieux s'évaluer dans la maîtrise d'une situation nouvelle.

L'expérience de terrain, suivie par le savoir-faire et le savoir-agir, va conditionner leur comportement. Cela semble logique, puisque développer des compétences dans le prévu sera plus facile pour les professionnels que pour les novices. De plus, même si l'expérience de terrain favorise une meilleure maîtrise d'une situation imprévue, le professionnalisme contribue à tenter de nouvelles expériences encore plus difficiles, plus exigeantes, notamment sur les possibilités de créativité voire de création. C'est pour cela que la connaissance de la situation, pour ces savoirs, est importante dans le développement des compétences dans le domaine de la danse.

Pour les compétences associées, curieusement domine l'appropriation situationnelle. Cette appropriation, suivie par les compétences techniques puis intuitives, nous interpelle sur la provenance de ces capacités à identifier, à analyser un nouveau lieu, un nouvel espace de travail. Comme dans le domaine du cirque, nous constatons que la connaissance de la situation n'est pas suffisante pour développer des compétences situationnelles. Il y a probablement, dans les autres savoirs, des interactions, des associations que nous verrons plus tard dans les résultats.

| | | |
|------------------------|---|-------------------------------------|
| Événements artistiques |  | Agir en développant des compétences |
| Situation imprévue |  | Maîtriser la situation |
| Compétences |  | Appropriation situationnelle |
| Savoirs mobilisés |  | Expérience de terrain |

3.2.1.3 Musique (A.3.4)

C'est dans le domaine de la musique que nous avons obtenu le plus de réponses. Les situations d'événements artistiques permettent de développer des compétences, alors que la situation imprévue suppose trois choix possibles : l'action partielle, la maîtrise de la situation et le développement des compétences. Dans les deux cadres de situations, l'inaction est presque inexistante. Nous expliquons cette différence par l'obligation professionnelle à laquelle sont soumis les professionnels dans les domaines musicaux, et ce quelle que soit la situation rencontrée. De plus, un concert, un festival, un cabaret, une répétition ou un studio d'enregistrement créent des situations avec des objectifs professionnels qui nécessitent chaque fois un agir différent.

Les savoirs que vont mobiliser les différents professionnels dans le domaine artistique seront surtout liés à la connaissance de la situation. Nous avons donc ici la preuve que connaître le lieu et l'espace de travail joue un rôle considérable pour développer des compétences. De plus, les compétences intuitives et situationnelles sont prioritaires pour être efficaces en situation prévue ou imprévue. La compétence situationnelle vient probablement de la connaissance de la situation. Or, une partie de ce savoir va développer une autre compétence, puisque nous avons un plus faible pourcentage statistique. D'après les entretiens, sans doute, la connaissance de la situation servirait également à orienter l'intuition, en particulier lorsque la situation est imprévue.

| | | |
|------------------------|---|-------------------------------------|
| Événements artistiques |  | Agir en développant des compétences |
| Situation imprévue |  | Agir partiellement |
| Compétences |  | Intuitives et situationnelles |
| Savoirs mobilisés |  | Connaissance de la situation |

3.2.1.4 Télévision (A.3.5)

Les émissions de télévision sont liées à l'événementiel, puisque les enregistrements se font la plupart du temps en direct ou en différé mais en présence d'un public. Il existe une possibilité de faire des erreurs ; dans le cas d'une répétition ou d'un enregistrement différé, une nouvelle prise est alors enregistrée. L'imprévu existe, seulement, les conséquences sont moins dramatiques que pour un direct sur une chaîne de grande écoute. Aussi bien dans le prévu que dans l'imprévu, les professionnels agissent et maîtrisent la situation. Toutefois, les réponses des individus semblent significatives. Curieusement, contrairement aux autres activités, ils ne développent pas de compétences. L'explication vient du fait que la programmation télévisuelle laisse peu de place à l'improvisation en raison des plannings imposés, des timings à respecter ; dès lors, la compétence ne peut s'improviser, car cela laisserait supposer trop d'incertitude dans la réalisation d'une programmation. Pour ce qui concerne les savoirs, l'expérience de terrain, le savoir-faire et le savoir-agir restent significatifs pour développer des compétences. Ce sont les compétences techniques puis sociales qui seront prioritaires. Il est évident de retrouver ces résultats, puisque l'apprentissage dans le domaine télévisuel se réalise le plus souvent « sur le tas », avec l'expérience de terrain.

| | | |
|------------------------|---|--------------------------------|
| Événements artistiques | → | Agir et maîtriser la situation |
| Situation imprévue | → | Agir et maîtriser la situation |
| Compétences | → | Techniques |
| Savoirs mobilisés | → | Expérience de terrain |

Aussi, pour nos professionnels, la connaissance de la situation ne semble ici d'aucun intérêt. Encore une fois, nous pensons que la codification, la formalisation, l'organisation des temps, des milieux et des dynamiques de travail programmé laissent peu de place à l'imprévu ; ceci explique que la connaissance de la situation n'est pas nécessaire, puisque tout est déjà préparé à l'avance. Fort heureusement, il existe des imprévus. Nous en avons rencontré quelques-uns et lorsque c'était le cas, ce sont les compétences sociale ou relationnelle qui ont permis aux professionnels de résoudre le problème posé. S'il est difficile de transmettre des savoirs expérimentiels, nous avons ici confirmation que c'est dans cette démarche que nous pourrions trouver probablement des moyens pour gérer l'imprévu.

3.2.2 Stratégies résolutives

Les stratégies résolutive s utilisées par nos professionnels sont souvent à la hauteur des problèmes rencontrés. Ils ont chacun leurs petites astuces et leurs compétences sont souvent fonction de leurs capacités à résoudre des situations diverses et variées. C'est pourquoi, dans la première réponse, la stratégie qu'adoptent prioritairement nos professionnels est liée aux objectifs de travail et dépend surtout des situations imprévues.

Trois compétences ressortent dans les réponses : intuitives, réflexives et celles qui sont liées à l'appropriation situationnelle. Nous pouvons déjà remarquer que cette dernière notion joue aussi déjà un rôle déterminant dans les types de comportements. Encore une fois, l'expérience de terrain sera le savoir qui conditionne les approches résolutive s, comme pour les comportements.

La connaissance de la situation, le faire et l'agir seront moins mobilisés et curieusement, les savoirs collectifs sont très peu sollicités alors que les événements nécessitent obligatoirement un travail d'équipe. Les observations que nous avons pu en faire ont confirmé cet état de fait, puisque chaque nouveau problème était résolu le plus souvent par une seule personne alors que les autres membres de l'équipe continuaient leur activité normalement et lui faisaient confiance. Seulement, une interdépendance pourtant nécessaire à leurs activités n'apparaît pas évidente lors de la survenance de problèmes. La notion de compétence collective serait alors plus une articulation favorable dans l'accomplissement d'objectifs et de missions, mais qui ne serait pas dévolue à la résolution de problèmes et *a fortiori* lors d'imprévus.

| | | |
|-------------|---|-----------------------|
| Stratégies | → | Objectifs à atteindre |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Intuitives |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.2.1 Cirque (A.3.2)

Dans les activités du cirque, la stratégie dominante des individus consiste à faire au mieux. Appliquer une recette qui marche est difficile, puisqu'il y a souvent de l'imprévu dans le domaine du cirque. Ne pas contrôler la situation en laissant faire l'environnement et les autres est une démarche trop risquée, que le circassien ne peut prendre au péril de sa vie.

Enfin, même si une minorité d'individus pense qu'il faut essayer de comprendre ce qui se passe en se fixant des objectifs à atteindre, les résolutions de problèmes doivent se faire le plus souvent dans l'urgence ; c'est donc pour cela qu'ils essaient de faire de leur mieux en limitant avant tout les risques d'accidents ou d'incidents. D'ailleurs, c'est pour cela que nous retrouverons, en typologie situationnelle, une majorité de circonstances favorisant l'imprévu.

Comme pour les événements artistiques, l'expérience de terrain est le savoir mobilisé en priorité. Nous pouvons remarquer que moins d'un cinquième des individus interrogés ignorent quels savoirs ils vont mobiliser prioritairement pour développer des compétences. Nous expliquons ce résultat par le manque de distanciation des professionnels interrogés, qui sont pour la plupart en formation ou en professionnalisation. En ce qui concerne les savoirs théoriques, le savoir-faire et le savoir-agir, il y a peu de réponses car d'une part la théorie reste insuffisante et pourtant nécessaire pour l'apprentissage, et que d'autre part le savoir-faire et le savoir-agir s'acquièrent avec l'expérience des années. Curieusement, ce sont les compétences intuitives qui ressortent majoritairement dans les réponses. L'explication, d'après les circassiens, est que l'expérience de terrain s'obtient par des tentatives de réussite ou d'échec que l'intuition va spontanément leur faire effectuer.

| | | |
|-------------|---|---|
| Stratégies | → | Faire au mieux dans l'incertitude des résultats |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Intuitives |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.2.2 Danse (A.3.3)

Pour les professionnels de la danse, le plus important est d'essayer de comprendre ce qui se passe et de se fixer des objectifs à atteindre. À l'inverse du cirque, faire de son mieux dans l'incertitude des résultats ne semble pas être une démarche appropriée. En effet, comme nous le disions précédemment, l'aspect créatif ne se retrouve pas pendant les événements artistiques, mais uniquement au cours des répétitions. C'est pour cela que le danseur ne peut laisser trop d'imprévus ou d'incertitude lors d'une représentation. Encore une fois, ce sont les situations imprévues qui favorisent ces processus. Ce constat renforce l'idée de bien préparer un spectacle pour éviter les catastrophes, les imperfections, les erreurs chorégraphiques, etc.

Comme pour le cirque mais d'une façon beaucoup plus majoritaire, c'est l'expérience de terrain qui semble être le savoir visé pour développer des compétences en situation. Nous finissons par croire que l'expérience, en définitive l'apprentissage « sur le tas », reste la base de la formation dans les milieux artistiques. La connaissance de la situation et les savoirs théoriques sont en deuxième intention désignés par nos professionnels. Les raisons de ces choix s'expliquent par l'intensification, depuis ces dernières années dans les formations, du nombre de cours théoriques. Le fait que la connaissance de la situation reste un élément important relève des variabilités des lieux d'entraînement ou des spectacles, avec lesquels les professionnels doivent composer.

C'est d'ailleurs pour cela que la compétence d'appropriation situationnelle s'exprime dans un cinquième des réponses. Cependant, ce sont les compétences intuitives puis techniques qui sont choisies comme étant nécessaires au développement des compétences professionnelles. Nous constatons aussi que pour cette activité artistique, l'intuition joue un rôle considérable, surtout pour les danseurs, les techniciens, les enseignants et les producteurs.

| | | |
|-------------|---|--------------------------------------|
| Stratégies | → | Comprendre et se fixer des objectifs |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Intuitives |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.2.3 Musique (A.3.4)

Dans le domaine de la musique, essayer de comprendre ce qui se passe et se fixer des objectifs à atteindre reste la solution préconisée dans le cadre des activités professionnelles. Cela s'explique également par le plus grand nombre de situations imprévues.

Même si l'expérience de terrain reste le savoir visé en priorité, la connaissance de la situation semble utile pour développer des compétences. Nous expliquons ces réponses par la diversité des plateaux de télévision que les artistes peuvent rencontrer au cours des enregistrements d'émissions. De plus, le statut d'intermittents du spectacle nécessite, pour la majorité des professionnels interrogés, une adaptation permanente à des productions, pour des émissions diverses et variées, sur des lieux et à des moments qui sont à chaque fois différents.

Trois compétences ressortent comme étant nécessaires à cette stratégie résolutive : l'appropriation situationnelle, les compétences réflexives et intuitives. Nous avons expliqué précédemment que l'appropriation situationnelle est liée directement au statut d'intermittent. Pour la compétence réflexive, elle résulte des efforts de compréhension qu'utilisent les individus dans leur stratégie pour résoudre des problèmes en situation. L'intuition va alors guider l'individu dans sa quête de recherche de solutions aux problèmes posés.

| | | |
|-------------|---|--------------------------------------|
| Stratégies | → | Comprendre et se fixer des objectifs |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Appropriation situationnelle |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.2.4 Télévision (A.3.5)

Pour les émissions de télévision, essayer de comprendre ce qui se passe et se fixer des objectifs à atteindre reste là aussi la réponse majoritaire. Il est évident qu'une émission ne peut laisser planer des incertitudes sur les résultats, puisqu'en dépendent l'audimat et donc la reconduction des contrats avec les chaînes de télévision. Laisser faire l'environnement est une gageure puisqu'il est important d'utiliser les décors, l'éclairage, les projecteurs, bref des conditions d'optimisation de l'espace de travail. Ici, l'imprévu reste très significativement la situation la plus rencontrée. Alors que tout est précisé à la seconde près et mesuré au millimètre, ceci n'exclut pas le caractère imprévisible de ces situations.

L'expérience de terrain, la connaissance de la situation et de l'organisation sont les savoirs mobilisés en priorité. Le côté organisationnel s'explique par les modifications incessantes des missions des intermittents du spectacle confrontés aux différentes organisations artistiques.

Les compétences réflexives ressortent prioritairement, puisqu'il est nécessaire de comprendre ce qui se passe lorsqu'un problème survient. De plus, l'imprévu est souvent lié au contexte situationnel, ce qui explique l'importance de la compétence d'appropriation situationnelle. Les compétences techniques restent néanmoins importantes : selon les entretiens, au moins un tiers des problèmes rencontrés semblent liés à l'aspect technique ou technologique.

| | | |
|-------------|---|--------------------------------------|
| Stratégies | → | Comprendre et se fixer des objectifs |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Réflexives |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.3 Typologie situationnelle

Dans cette troisième orientation du questionnaire, nous attendons beaucoup d'éclaircissements des interviewés. Déjà, les entretiens préalables expriment l'idée que les situations rencontrées sont le plus souvent nouvelles ou présentent de l'imprévu ponctuel. Il est rare que l'imprévu domine totalement la situation et à l'inverse, une situation identique aux précédentes est plutôt exceptionnelle.

Trois types de compétences sont adoptées prioritairement : d'abord l'appropriation situationnelle, puis moins fréquemment les compétences intuitives et enfin techniques et sociales. Cette notion d'appropriation situationnelle apparaît encore dominante à la fois dans les réponses et dans les remarques spontanées que nous avons pu relever avec nos professionnels (A.1.5). Cela confirme en quelque sorte notre hypothèse de départ sur l'existence de repères et de paramètres à découvrir, lesquels apparaissent implicitement pour mieux appréhender un problème éventuel dans un diagnostic situationnel.

Dans l'exercice quotidien ou occasionnel du professionnel, c'est encore le savoir expérientiel qui sera le plus mobilisé par rapport à la situation. Nous pourrions dire que l'expérience de terrain semble être un gage de sécurité pour faire face à une situation nouvelle ou présentant de l'imprévu ponctuel.

| | | |
|-------------|---|------------------------------|
| Typologie | → | Nouvelle |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Appropriation situationnelle |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.3.1 Cirque (A.3.2)

L'idée de la typologie situationnelle est de mettre en rapport un état factuel et des

ressources individuelles ou collectives mobilisés au cas par cas. Dans le domaine du cirque, deux types de situation sont les plus fréquemment rencontrés : les situations nouvelles et imprévues. Ces dernières pourraient être qualifiées d'inédites, car elles diffèrent des précédentes situations. De ce fait, nous pouvons en déduire que l'imprévu n'est pas toujours général. C'est le cas des situations nouvelles qui ressemblent aux précédentes avec de l'imprévu partiel. Dans le cas où l'imprévu est total, la situation est inédite.

L'expérience de terrain, le savoir-être et paraître ressortent comme les réponses les plus nombreuses. Les circassiens remarquent que l'attitude, le comportement sont très liés à l'apparence. Dans un spectacle, cela joue un rôle considérable dans le développement de leurs compétences artistiques et techniques. Pour ce qui concerne les compétences, apparaît nettement le rôle dominant des compétences intuitives alors que les côtés scolaires, sociaux et réflexifs ne semblent revêtir aucun intérêt apparent.

| | | |
|-------------|---|-----------------------|
| Typologie | → | Nouvelle et inédite |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Intuitives |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.3.2 Danse (A.3.3)

Pour la danse, l'imprévu est le plus souvent partiel ou ponctuel et la situation ressemble en général aux précédentes. Quelquefois mais très rarement, elle peut être identique aux autres. De nouveau, l'expérience de terrain semble significative dans le développement des compétences ; viennent ensuite les savoirs collectifs, les savoir-faire et les savoir-agir. L'intérêt de retrouver des savoirs collectifs dans le milieu de la danse est lié aux réponses des artistes qui interviennent au sein de compagnies, de groupes et de troupes chorégraphiques. Il est nécessaire que le danseur soit en harmonie, en synchronisme avec les autres, sur les plans psychique et technique.

Cette capacité d'adaptation est attribuée, selon eux, à l'expérience de terrain ou à des aptitudes innées. Pour les compétences, étrangement, c'est l'appropriation situationnelle qui remporte la majorité des réponses. Pourtant, le savoir relatif à la connaissance de la situation n'a pas retenu l'intérêt des individus. L'intéressant ici, c'est que la compétence à s'approprier

un nouveau lieu, un nouvel espace de travail sera fonction de savoirs qui ne sont pas liés directement à la situation. Les entretiens postérieurs au questionnaire nous apprennent que c'est surtout l'expérience de terrain et le travail de groupe qui permettent de mieux s'approprier une situation nouvelle. C'est pourquoi nous rencontrons, dans les troupes de danse, des leaders, des managers, des modèles sur lesquels s'appuient les autres danseurs en cours d'apprentissage. Nous retrouvons l'exemple type du savoir collectif investi dans l'activité, pour que le professionnel puisse mieux appréhender et gérer une situation.

| | | |
|-------------|---|-----------------------------------|
| Typologie | → | Connue avec de l'imprévu ponctuel |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Appropriation situationnelle |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.3.3 Musique (A.3.4)

Le plus souvent, les situations rencontrées en musique sont également nouvelles ou alors impliquent de l'imprévu ponctuel. De ce fait, il existe très peu de situations supposant de l'imprévu total, c'est-à-dire des situations inédites. Cela s'explique compte tenu des organisations imposées par les festivals, les concerts, les galas, les cabarets etc. Par contre, le prévu repose surtout sur la technicité, la technologie, la logistique des infrastructures locales, dont dépendent les productions, par exemple, pour l'électricité ou le téléphone. La situation identique aux précédentes est, pour les techniciens et les artistes, plutôt liée aux facteurs humains ou environnementaux. Tel a été dernièrement le cas au Stade de France, où des pluies abondantes ont nécessité l'interruption du concert de Johnny Hallyday. De même, lors d'un festival, une dispute d'artistes a conduit à l'annulation de la représentation. Les exemples sont nombreux, et semblent relever le plus souvent d'imprévus inhérents plus directement à l'humain qu'à l'organisation.

En ce qui concerne les savoirs, l'expérience de terrain ressort ici de nouveau avec en deuxième réponse la connaissance de la situation. Nous pouvons remarquer que le savoir-être ou paraître, pourtant fortement corrélé à l'aspect de la représentation artistique, n'a retenu que très peu de réponses. Pourtant, pour s'approprier un rôle, un artiste doit le vivre pleinement, l'apparence devenant pour lui la réalité de ce qu'il doit être au moment présent et en particulier lors d'une représentation scénique.

Très significativement, les compétences d'appropriation situationnelle remportent majoritairement les réponses de nos professionnels. Ils l'expliquent du fait des nombreuses situations qu'ils rencontrent dans leurs activités de travail. Fort heureusement, l'imprévu n'étant que rarement total, cette appropriation semble le plus souvent possible. L'expérience de terrain en serait à l'origine. Par exemple, lors d'un concert, la coupure de son d'un micro n'a pas empêché le chanteur d'opéra de poursuivre *a cappella*, pour le plus grand plaisir d'un public encore plus attentif. La compétence d'appropriation situationnelle du chanteur s'est traduite à ce moment-là par la demande qu'il a faite à ses musiciens de ne pas jouer et de circuler à travers les rangs du public pour que chaque spectateur puisse l'écouter.

| | | |
|-------------|---|------------------------------|
| Typologie | → | Nouvelle |
| Situation | → | Imprévue |
| Compétences | → | Appropriation situationnelle |
| Savoirs | → | Expérience de terrain |

3.2.3.4 Télévision (A.3.5)

Dans le monde de la télévision, nos professionnels semblent rencontrer le plus souvent et très majoritairement des situations connues, associées à de l'imprévu ponctuel. Ceci s'explique par les préparations minutées laissant peu de place à l'imprévu. Lorsque celui-ci existe, il est généralement fugace, très spontané et peut quand même, dans certains cas, bouleverser complètement l'organisation d'une émission. Tel a été le cas lorsqu'un artiste de cirque a subi un traumatisme articulaire en pleine répétition, l'obligeant à reporter son numéro.

L'appropriation situationnelle, les savoir-faire et agir ont apparemment des liens de cohérence. C'est le technicien lumière qui règle l'ambiance des couleurs d'une salle. Il développe, avec les années, l'expérience qui va lui permettre de s'approprier les effets des couleurs sur le décor, sur les musiques, sur les costumes, et cela pour chaque situation d'enregistrement de télévision. C'est aussi le cas de l'activité d'ostéopathe, lorsqu'il faut déceler, dans le diagnostic, un risque potentiel d'aggravation d'un trouble fonctionnel, et que l'évaluation de la situation doit prendre en compte toutes les influences temporelles, techniques ou matérielles.

| | | |
|-------------|---|-----------------------------------|
| Typologie | → | Connue avec de l'imprévu ponctuel |
| Situation | → | Prévue |
| Compétences | → | Appropriation situationnelle |
| Savoirs | → | Savoir-faire et agir |

3.3 Diagnostic situationnel

3.3.1 Les invariants

Les invariants, comme nous les avons définis, sont des paramètres qui ne varient pas, c'est-à-dire que ce sont les mêmes et qu'ils peuvent revenir pour un certain nombre de situations de travail différentes. La réponse est majoritairement affirmative pour cette notion d'invariants, lesquels existent pour un type de situation donnée (Tableau 2). Ils sont liés d'abord à des individus puis à des faits. Cela nous laisse penser que les individus sont reconnus pour leurs capacités à réagir de façon prédéterminée dans certaines situations, puisqu'il n'existe pas ou peu de variabilités dans les activités réelles.

Avez-vous repéré un ou plusieurs paramètres que l'on retrouve de façon invariable dans un événement artistique ?

Taux de réponse : **96,7%**

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| Non réponse | 3 | 3,3% |
| Oui | 71 | 78,0% |
| Non | 17 | 18,7% |
| Total | 91 | 100,0% |

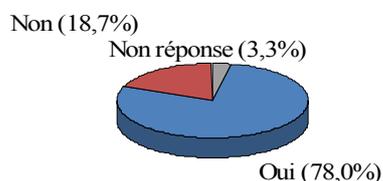


Tableau 2 : Existence des invariants

Des invariants apparaissent plus dans une situation prévue qu'imprévue, avec une légère différence entre les deux. De ce fait, ils ne seraient pas liés au caractère de la typologie situationnelle et semblent exister indépendamment de la situation et donc du problème rencontré. De plus, la récurrence (Tableau 3) est constatée majoritairement par les individus, c'est-à-dire que l'on rencontre les mêmes paramètres dans toutes les situations d'événements artistiques.

Avez-vous repéré une récurrence d'un ou plusieurs de ces invariants ?

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| Non réponse | 8 | 8,8% |
| Oui | 61 | 67,0% |
| Non | 22 | 24,2% |
| Total | 91 | 100,0% |

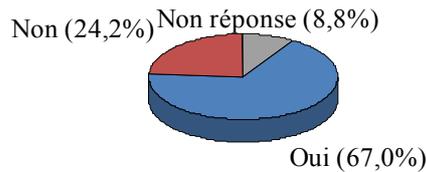


Tableau 3 : Récurrence des invariants

Ils sont reliés encore une fois aux faits et aux individus. Cela voudrait probablement dire que le type de situation prévue ou imprévue n'est pas significatif (Tableau 4) pour identifier une situation et qu'à l'inverse, la présence d'individus permettrait d'identifier un type de situation. Cela se confirme dans les festivals de musique, lorsque les chanteurs les plus connus sont invités à participer à la fin d'un concert. La réussite d'une représentation dépend aussi de leur prestation à ce moment-là.

Dans quelle situation apparaît-elle le plus souvent ?

Taux de réponse **91,2%**

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| Non réponse | 8 | 8,8% |
| Prévue | 39 | 42,9% |
| Imprévue | 44 | 48,4% |
| Total | 91 | 100,0% |

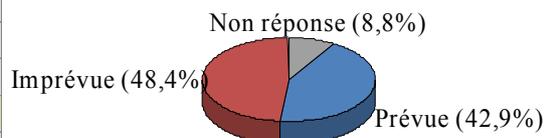


Tableau 4 : Typologie situationnelle de cette récurrence

Pour les facteurs temporo-spatiaux, les invariants n'apparaissent pas au même moment, ce qui paraît évident car nous parlions précédemment de l'influence probable du facteur humain. De plus, c'est le plus souvent un fait et un individu qui sont corrélés, en particulier lorsque leur apparition est simultanée. D'autre part, ce ne sont pas des lieux identiques qui vont servir aux mêmes invariants, c'est-à-dire en l'occurrence aux mêmes individus. Et lorsque nous retrouvons des invariants sur les mêmes lieux, c'est encore une fois l'individu qui sera confronté à un fait. Si nous résumons, nous avons les mêmes invariants pour toutes les situations, donc au même moment et au même endroit. *A priori*, le diagnostic situationnel des invariants semble facile, car il suffit de connaître l'individu et le fait pour identifier une situation.

La présence d'un ou plusieurs individus va conditionner l'existence d'un ou plusieurs faits. À l'inverse, l'absence de l'individu n'empêche pas l'existence d'un fait. Cela confirme cette interaction entre ces paramètres et leur interdépendance causale, que la situation soit prévue ou non.

| | | |
|------------------------|---|--|
| Existence | → | Oui ; individus ; prévue |
| Récurrence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non ; fait et individu |
| Concordance spatiale | → | Non ; fait et individu |
| Causalité | → | Oui (existence) ; non (inexistence) ; fait et individu |

3.3.1.1 Cirque (A.3.2)

Dans le domaine du cirque, lorsque l'on demande si des paramètres ont été repérés de façon invariable, les réponses sont partagées. Ce critère d'existence est quelque peu faussé, car la moitié des individus a repéré des invariants tandis que l'autre moitié ne les a pas identifiés, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'ils n'existent pas. Tout simplement, une partie des individus est capable de les repérer et pour l'autre partie, ces invariants ne sont pas apparents, explicites.

Lorsqu'ils existent, ce sont les moments qui représentent les invariants les plus courants. Nous pouvons remarquer que la moitié de ceux qui avaient repéré des invariants ne savent pas à quoi les rattacher. Nous pensons, avec les discussions, que le caractère déstabilisant – comme des conséquences causées par cet invariant – va davantage retenir l'attention des individus que le facteur déclenchant d'une situation imprévue. C'est le cas des changements inopinés des horaires d'entraînement dans les plannings.

De plus, c'est au cours de situations imprévues – avec tout le côté déstabilisant que cela comporte sur le plan professionnel – que ces invariants apparaissent. De ce fait, ils sont très difficiles à appréhender. C'est pourquoi il est probable que les individus ne sachent pas s'ils sont récurrents, puisqu'ils ne les ont pas identifiés. En conséquence, pour le critère de récurrence, la réponse majoritaire est négative. De plus, lorsqu'ils sont observés, c'est le plus souvent au cours de situations prévues ; les faits favorisent apparemment la survenue de ces

invariants implicites.

Curieusement, alors que les moments seraient des facteurs favorisant l'apparition des invariants, par rapport à la première question, ce n'est pas au même moment qu'ils apparaissent. Cela veut dire tout simplement que ce n'est pas une question d'heures mais de relation temporelle au factuel. Il y a des moments, dans la programmation d'un exercice, d'un enchaînement de mouvement ou d'un spectacle, qui vont favoriser l'apparition d'invariants. La préparation des spectacles oblige certains artistes à répéter de longues heures au préalable. L'imprévu, c'est par exemple un traumatisme suite aux efforts réalisés, qui handicape l'artiste avant son spectacle. Nous pouvons supposer que l'invariant temporel a favorisé une fatigue de l'artiste, du fait des nombreuses répétitions pour les enchaînements. Lorsque ces invariants apparaissent au même moment, c'est un fait avec un individu, comme dans l'exemple précédent, ou alors un objet à un moment donné.

Pour l'indicateur spatial, les individus sont également partagés : un tiers pour chaque réponse. Ici, nous avons une différence, car c'est le plus souvent des faits ensemble ou deux individus ensemble qui apparaissent sur des lieux identiques. Cela voudrait dire que l'environnement de travail en tant qu'espace va permettre à certains faits ou à certains individus d'exprimer leur variabilité et donc d'induire une situation imprévue. Le caractère individuel est assez compréhensible. Pour le factuel, il peut provenir de plusieurs origines différentes. L'intérêt est de comprendre cette association que font les professionnels dans l'interrelation entre des faits pour expliquer une situation inédite ou nouvelle. Comme exemple, nous pouvons citer l'absence de créativité, lorsque des artistes ne s'entendent plus sur la façon de travailler ensemble.

Ensuite, il est assez normal de trouver une influence mutuelle sur leur existence et à l'inverse, il n'existe pas d'influence sur leur inexistence par rapport à ce que l'on vient de dire précédemment. Et là, on apprend par cette dernière question que cinq possibilités sont envisageables. L'individu serait interdépendant du fait, de l'objet, du moment, du lieu et d'un autre individu. Le moment serait pour sa part interdépendant de l'objet et du lieu. En fait, ces invariants sont très difficiles à repérer dans le domaine du cirque. Cependant, il est beaucoup plus facile de repérer des associations d'invariants, lesquels s'influencent mutuellement, de façon récursive ou réciproque.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; moments ; imprévue |
| Réurrence | → | Non ; faits ; prévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Oui ; faits ou individus ensemble |
| Causalité | → | Oui (existence); non (inexistence) ; lieu et moment |

3.3.1.2 Danse (A.3.3)

Les invariants dans le domaine de la danse seraient probablement plus explicites, plus démonstratifs, en tout cas plus facilement repérés par nos professionnels. En effet, plus de 80% d'entre eux estiment qu'ils sont apparus lors de situations plutôt prévues qu'imprévues. Trois types d'invariants semblent ressortir des réponses : les individus, puis les faits et en dernier le moment. Ici, ces invariants apparaissent quelle que soit la situation, si l'on se fie aux réponses.

L'avantage de ne retrouver des invariants qu'en situation imprévue permet aussi, en quelque sorte, de prévoir cette situation, d'anticiper un contexte lorsque ces invariants se manifestent. Seulement, nous ne savons pas si ce sont les mêmes types d'invariants qui apparaissent en situation prévue ou imprévue. Les entretiens ne nous ont pas apporté d'éclaircissements sur ce point. Cela nous aurait pourtant aidé à distinguer des typologies situationnelles avec des invariants qui seraient spécifiques. Or, ce n'est pas le cas, mais les réponses suivantes vont nous procurer d'autres explications.

Sur la possibilité de récurrence de ces invariants, les réponses sont unanimes. Seulement, en dehors des liens de causalité retrouvés précédemment, les objets et les lieux semblent favoriser cette récurrence, alors qu'ils n'apparaissent que très peu dans le critère d'existence. Cela veut dire que les objets et les lieux sont des facteurs plus favorisant que les autres paramètres et que leur présence révélerait un type de situation donnée. C'est le cas du trapèze pour le trapéziste, du ballon ou des massues pour le jongleur, lesquels sont des objets indispensables à leur activité et permettent la récurrence de situation d'entraînement ou de spectacles. D'ailleurs, ces situations peuvent être imprévues. Tel a été dernièrement le cas lorsqu'une chaîne de télévision a demandé à un jongleur d'exercer son art et de porter un masque avec un déguisement inhabituel. L'artiste s'est adapté puis a modifié quelque peu sa

posture avant d'effectuer, sans hésiter, la manipulation des objets en l'air.

Sur le critère de concordance temporelle, la négative apparaît clairement dans les réponses des interrogés de cette discipline. Ils savent que le moment d'intervention n'influence pas l'apparition d'invariants, et ils ignorent pour la plupart s'il y a des paramètres associés. En effet, 60% des individus ne retrouvent pas de lien temporel. Une minorité d'entre eux pense que le fait survient le plus souvent à un moment donné. Le cas cité est l'apparition de l'angoisse, du stress ou du trac de l'artiste avant un spectacle en public.

De plus, les professionnels ne retrouvent pas de lien spatial qui favoriserait l'apparition d'invariants. Le lieu ne semble pas prédisposer leur existence ou même leur récurrence. En effet, quelle que soit la salle de représentation, le stress de l'artiste sera récurrent. C'est pour cela que les associations des paramètres sont très faibles. Cependant, lorsqu'elle existe, le lieu favorise l'association d'un fait et d'un individu. Par exemple, certains techniciens rattachés à des salles de spectacles interviennent quel que soit l'événement artistique.

Sur l'influence, même si les invariants et leur association sont difficilement repérables, nos individus considèrent qu'il existe un lien de cause à effet entre eux. Ils favorisent leur existence mutuelle ; en revanche, les invariants n'auraient pas d'influence sur leur inexistence. C'est pourquoi cette dernière question est ici intéressante. En effet, nous retrouvons également une association plus explicite des invariants, à savoir le fait avec un objet, un individu ou un moment. Secondairement, ce sont deux individus ensemble ou un individu et un moment qui sont cités. Nous déduisons que ni le temps ni le moment n'auraient une influence significative sur l'apparition d'invariants mais qu'à l'inverse, leur association semble être le facteur essentiel pour les faire apparaître et donc pour créer, gérer, anticiper une situation prévue ou imprévue.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; individus ; prévue |
| Récurrence | → | Oui ; moments ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Non |
| Causalité | → | Oui (existence) ; non (inexistence) ; faits |

3.3.1.3 Musique (A.3.4)

Le diagnostic situationnel dans le domaine musical fait ressortir qu'il existe des

invariants pour la majorité des individus. Seulement, ici, c'est plus dans le cadre de situations prévues que ces paramètres apparaissent. En particulier, c'est avec les individus que l'on retrouve le plus d'invariants. C'est évidemment le cas avec les chanteurs, pour lesquels l'organisation artistique se construit, évolue en fonction des réactions, des besoins, des envies ou des émotions de l'artiste.

Naturellement, il y a une récurrence du caractère invariable puisqu'à chaque fois que le même artiste revient, la production s'attend à tel type de comportement ou d'agissements, à des besoins spécifiques, et quelquefois à des caprices etc. Seulement, c'est plus souvent lors d'imprévus que se réalisent ces changements d'attitudes. Il y aurait un facteur déclenchant, généralement d'ordre affectif ou émotionnel.

En ce qui concerne le critère de concordance, le facteur temporel ne semble pas favoriser l'apparition d'invariants. En quelque sorte, ce n'est pas le moment qui va prédisposer l'apparition de l'individu. C'est même au contraire l'individu, selon nos entretiens, qui est porteur, qui intervient comme facteur favorisant, comme catalyseur d'une situation à un moment donné. Cependant, plus du tiers des individus pensent que le moment participe véritablement à l'apparition d'invariants.

C'est évidemment le cas pour les enregistrements de plateaux de télévision, de concerts ou de festivals qui seront réalisés à une certaine période de l'année et programmés pour la plupart plusieurs mois à l'avance. Pour ceux qui retrouvent un lien temporel, c'est en particulier dans l'association du fait et de l'individu. Certains chanteurs transmettent, à travers leur équipe de musiciens, une dynamique positive, à chaque fois identique, lorsqu'ils se produisent dans un concert de musique.

Pour les individus, il n'existe pas de relations spatiales qui favoriseraient l'apparition d'invariants. En effet, quel que soit le festival, nous avons constaté que les lieux ne modifient pas de façon significative les organisations techniques, artistiques et logistiques etc. Cependant, un cinquième des individus retrouvent une relation spatiale et en particulier, dans l'association du fait et de l'individu. C'est le cas des chanteurs ou des musiciens, pour lesquels certains lieux sont plus favorables que d'autres pour faire ressortir les sonorités de leurs instruments. Certaines églises, des monastères sont reconnus pour favoriser l'acoustique et donc une écoute plus attentive des compositions classiques. C'est pourquoi des installations techniques sont nécessaires dans d'autres salles de concert. En fait, des salles disposent de

conditions plus favorables que d'autres, selon le genre musical.

Sur la notion d'existence, il apparaît évidemment un lien de causalité entre ses invariants, qui ne se manifeste pas avec l'inexistence. C'est encore une fois le fait et l'individu ou deux individus qui sont associés. L'individu semble favoriser l'apparition d'invariants. Par ailleurs, d'autres liens de causalité sont exprimés avec les réponses des individus ; ils ne correspondent pas à la liste proposée. Il s'agit par exemple de l'association de plusieurs individus avec plusieurs lieux, comme cela se passe dans les tournées programmées pour un même spectacle, sur plusieurs villes.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; individus ; prévue |
| Réurrence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Non |
| Causalité | → | Oui (existence) ; non (inexistence) ; fait et individu |

3.3.1.4 Télévision (A.3.5)

Intéressons-nous à présent au monde télévisuel. Dans un premier temps, la plupart des individus relèvent l'existence d'invariants, quelle que soit la situation d'événement artistique. Ce sont majoritairement les faits et les individus, puis secondairement les moments et les lieux qui se manifestent de façon constante, quelle que soit la situation. Cependant, c'est plus dans le cas de la situation prévue que l'invariant va apparaître. Ceci dit, dans un tiers des cas, la situation imprévue favorise leur survenue.

Nous avons aussi confirmation de la récurrence de ces invariants pour un grand nombre de situations, qui sont prévues pour la plupart d'entre elles. Et dans cette récurrence, les faits et les individus sont les plus significatifs. Puis, c'est avec les moments et les lieux que cette récurrence survient (indicateurs temporels et spatiaux). On remarque que la redondance des situations tend à modifier les résultats. La répétition des situations favorise l'existence des invariants, avec un nombre décroissant de faits et une augmentation des moments et des lieux.

Pour expliquer ce phénomène, les individus parlent des enregistrements des plateaux

de télévision qui se réalisent toujours aux mêmes endroits, pendant des années. Le moment d'enregistrement influe aussi sur les performances physiques des artistes et sur les possibilités d'intervention du personnel de la production. C'est en particulier dans la répétitivité des émissions, avec les modifications des plannings, que surviennent les invariants relatifs par exemple à une réorganisation des tâches techniques ou administratives.

En ce qui concerne les indicateurs temporels, les avis sont partagés avec une légère prédominance des réponses négatives. Cependant, lorsque les invariants apparaissent au même moment, cela se produit pour un fait et un individu ; ou lorsqu'un fait survient à un moment donné. Le présentateur de l'émission ou la productrice qui arrive sur un plateau (un fait et un individu ensemble) est généralement suivi, à ce moment, par l'ensemble de l'équipe de production ou de réalisation de l'émission. En revanche, certains individus vont apparaître quel que soit le moment, comme des invariants. C'est le cas des pompiers qui assurent en permanence la sécurité des émissions et interviennent si besoin lors d'imprévus comme des incidents ou des accidents.

Pour la relation spatiale, nous avons obtenu des réponses plus importantes, pour les « oui ». Toutefois, pour les réponses affirmatives, c'est plus dans l'association d'un fait et d'un individu que ces invariants apparaissent. L'exemple précédent, relatif à l'indicateur spatial, révèle l'importance du plateau de télévision servant aux enregistrements et aux répétitions.

Pour le critère d'influence, il existe une relation de coexistence entre les invariants. D'autre part, il y a très peu d'influence sur leur inexistence mutuelle. Il semble évident que le lien spatial favorise l'apparition d'invariants. Pourtant, le lien de causalité semble ici plus évident entre un fait et un individu. Cela voudrait dire que le lieu installe les conditions favorables pour ces invariants. C'est donc un facteur favorisant ou prédisposant. En revanche, l'association des invariants est un facteur déclenchant. En effet, une émission de télévision peut se réaliser de la même manière dans des endroits différents. À l'inverse, le changement du présentateur ou du producteur peut modifier considérablement l'organisation, la représentativité et le déroulement d'une émission.

| | | |
|------------------------|---|----------------------|
| Existence | → | Oui ; faits ; prévue |
| Récurrence | → | Oui ; faits ; prévue |
| Concordance temporelle | → | Non |

pour plusieurs d'entre eux, il est important de ne pas changer d'espace de travail pour laisser le temps de créer ses repères et de s'approprier un environnement.

À la différence des invariants, cette récurrence semble correspondre non seulement aux individus et aux faits, mais également aux moments. Ce nouveau paramètre est intéressant ; il suppose que de temps en temps, un certain moment de la journée peut nous permettre d'identifier une situation. D'une part, cela peut se situer dans un créneau horaire particulier ou apparaître dans une programmation artistique, avec des séquences d'intervention successives pour un événement, indépendamment de l'heure de la journée.

De plus, la situation imprévue semble relever plus des variables que des invariants. Cela semble logique, puisque le caractère imprévu est récurrent (Tableau 6). L'intérêt est de connaître ou de reconnaître au préalable des variables individuelles, factuelles et temporelles, pour mieux identifier une situation. D'ailleurs, l'idée serait de mettre en place, dans les apprentissages, des variables pour favoriser, par anticipation, un imprévu situationnel et donc développer des compétences spécifiques et adaptées à un type de problème. Seulement, avec les entretiens, cela semble difficile, dans la mesure où les individus et les faits sont souvent différents, et aussi lorsqu'il s'agit de variables et d'invariants. De plus, le moment semble être une variable qui permet le repérage de la situation, alors que les individus et les faits n'apparaissent pas toujours au même moment. D'ailleurs, c'est souvent un fait et un individu qui sont interdépendants. Pour près de la moitié des professionnels, il n'y a pas de correspondances évidentes entre ces invariants.

Dans quelle situation apparaît-elle le plus souvent ?

Taux de réponse **70,3%**

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| Non réponse | 27 | 29,7% |
| Prévue | 16 | 17,6% |
| Imprévue | 48 | 52,7% |
| Total | 91 | 100,0% |

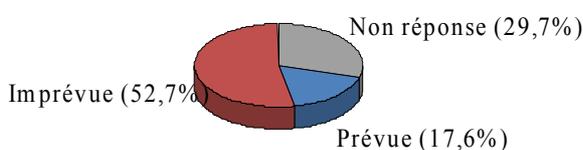


Tableau 6 : Typologie situationnelle dans la récurrence des variables

Le lieu n'est pas un paramètre significatif de l'invariant et la correspondance spatiale permet une relation privilégiée, encore une fois entre le fait et l'individu. Il existe notamment une influence significative entre ces variables individuelles et factuelles. Elle s'exerce

beaucoup plus sur leur existence réciproque que sur leur inexistence. D'autre part, cette relation d'existence nous apporte deux autres interrelations : l'influence réciproque de deux individus et celle de l'individu associé à un lieu. Ce qui surprend le plus, c'est que le lieu, comme facteur, n'intervient pas directement dans l'identification d'une situation. Seulement, il va permettre à l'individu d'exister comme variable et inversement. Nous pourrions parler du rôle de « catalyseur situationnel » de cette influence réciproque. Ils vont permettre les interactions ou les interrelations. C'est-à-dire que des lieux sont plus propices que d'autres à certaines activités humaines et *vice versa*. Des exemples confirment cette remarque. La configuration de l'hippodrome de Longchamp prédispose aux concerts en plein air, alors que cet espace est aménagé spécialement pour accueillir le public pendant un événement artistique. Des compétences vont alors évoluer avec cette relation de réciprocité. Certains artistes nous parlent aussi de l'influence de la disposition du public dans une salle de spectacle sur leur propre capacité à s'exprimer émotionnellement. Ainsi, les précédentes réponses confortent l'influence de l'environnement dans le développement des compétences.

| | | |
|------------------------|---|--|
| Existence | → | Oui ; faits ; prévue |
| Récurrence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Oui ; faits et individus |
| Causalité | → | Oui (existence) ; oui (inexistence) ; fait et individu |

3.3.2.1 Cirque (A.3.2)

Dans le domaine du cirque, les réponses sur le critère d'existence sont unanimes. C'est en particulier dans une situation imprévue que nos professionnels rencontrent ces variables. L'explication donnée nous rappelle qu'une partie des individus sont en stage de professionnalisation. Ainsi, la découverte de nouvelles situations d'apprentissage, le plus souvent imprévues, permet de mieux comprendre leurs réponses. Ceci étant, ce sont les faits puis secondairement les moments qui apparaissent le plus souvent de façon variable. À titre d'exemple, l'événement artistique représente aussi un paramètre factuel.

La récurrence existe, cependant, les réponses sont moins significatives puisqu'une partie des individus, c'est-à-dire plus du tiers, ne sont pas convaincus de ce caractère. Pour les

autres, cette récurrence est beaucoup plus reliée au paramètre individuel, avec une nette prédominance pour les faits et les moments. En revanche, l'augmentation de la fréquence d'apparition des faits n'influence pas la récurrence des variables. Pour nous, il semble évident que développer des compétences, c'est favoriser des variables situationnelles. L'idée serait d'augmenter le nombre des individus pour favoriser probablement les échanges, les interrelations humaines.

Les indicateurs temporels ne semblent pas avoir été repérés par nos interviewés. Cependant, un tiers des réponses précisent que lorsque ces paramètres apparaissent au même moment, c'est le plus souvent dans l'association d'un fait et d'un objet. « À chaque fois (le lien temporel) que le tendeur (l'objet) n'est pas suffisamment serré (le fait), je n'arrive pas à trouver l'équilibre lors de mon déplacement sur le fil d'acier (objet). » Nous avons ci-dessus une explication qui nous a été donnée par un fildefériste avant sa représentation. Cela confirme cette dernière relation temporelle.

À l'inverse, les indicateurs spatiaux semblent avoir été repérés très significativement. D'ailleurs, c'est notamment dans l'association de deux objets que les variables situationnelles prennent leur sens. Nous l'avons constaté également avec les entretiens des techniciens, lesquels affirment retrouver, sur les mêmes lieux ou sur les mêmes espaces de travail, les mêmes objets. C'est le cas pour le matériel de sécurité des incendies et pour les premiers soins d'urgence installant dernièrement des défibrillateurs cardiaques, plus ou moins identiques d'une salle de spectacle à l'autre.

Le critère d'influence fait ressortir une relation de cause à effet sur l'existence entre les variables situationnelles. C'est en particulier surtout dans l'association du fait et de l'objet, puis secondairement du fait de l'individu, ou même de l'individu et du milieu, que s'exercent ces influences. Pour les circassiens, l'outil joue un rôle considérable dans l'apprentissage et l'exécution de techniques. Il peut prendre la forme d'un cerceau, d'une roue, d'une poulie, d'un trapèze ou d'un simple ballon. C'est d'ailleurs pour cela que l'objet influe inévitablement sur le fait, puisque de ce dernier dépendent des activités artistiques ou techniques. Ainsi, il n'est pas étonnant de retrouver ce lien de causalité. L'individu sera lié secondairement au fait et au lieu. En effet, c'est d'abord grâce aux artistes qu'une représentation peut se réaliser.

Existence  Oui ; faits ; imprévue

| | | |
|------------------------|---|--|
| Réurrence | → | Oui ; faits, moments ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Oui, deux objets |
| Causalité | → | Oui (existence) ; non (inexistence); fait et objet |

3.3.2.2 Danse (A.3.3)

Pour la danse, l'affirmation de l'existence de variables situationnelles dans les événements artistiques ressort de façon très significative. Ce sont les faits, les individus et moins souvent les moments qui apparaissent. La situation prévue est plus fréquente que l'imprévu. Les objets et les lieux ne semblent pas exister comme paramètres situationnels.

Pour la récurrence, la réponse affirmative reste significative. Curieusement, les objets et les lieux qui n'apparaissaient pas précédemment seraient favorisés lorsque les situations se renouvellent. Nous trouvons une explication à ce phénomène lors de nos observations et de nos entretiens. Encore une fois, nous supposons que les objets et les lieux sont à la fois des facteurs favorisant dans l'apparition des variables et d'autre part, ces variables reviennent aussi souvent que le nombre des situations rencontrées. C'est d'ailleurs peut-être pour cela que dans les typologies situationnelles, les professionnels les retrouvent associées à l'imprévu.

Il n'y a *a priori* que peu de variables au même moment. En effet, seulement 20% des individus pensent qu'il existe un indicateur temporel. Pour cette minorité d'individus, c'est le fait qui s'associe à un individu ou à un moment donné. Nous retrouvons cela lors des répétitions avant une représentation en public. C'est le choix d'un moment, pour la troupe de danseurs, pour répéter les chorégraphies, les emplacements et les enchaînements, afin d'être synchrones les uns avec les autres et en harmonie avec la musique.

Pour les indicateurs spatiaux, les avis sont plus partagés. *A priori*, l'environnement de travail devient un facteur favorisant dans l'apparition des variables situationnelles. Comme pour le lien temporel, c'est l'individu et le fait qui vont exister le plus souvent sur les mêmes lieux et par conséquent aussi au même moment. La comédie musicale « Barhati » (le fait) est réalisée avec des danseurs indiens (les individus), le plus souvent en début d'année (lien temporel) au Palais des Congrès de Paris (lien spatial). Nous avons ici une illustration simple du critère de concordance. En effet, sans l'existence des danseurs indiens, la comédie musicale

n'aurait pas de sens.

De plus, nous remarquons que les facteurs temporel et spatial favorisent la comédie musicale, mais ne sont pas nécessaires à sa réalisation. C'est pourquoi, le fait qu'il existe une tournée mondiale dans d'autres salles et à d'autres périodes de l'année n'est pas incohérent. Cela ne remet pas en question l'existence du fait et des individus. Par conséquent, nous comprenons que les facteurs temporo-spatiaux sont modifiables selon les situations.

Pour terminer par le critère d'existence, nous remarquons avec surprise surtout une influence sur l'existence mais aussi sur l'inexistence des variables situationnelles. En revenant sur l'exemple précédent, si l'on suppose que le recrutement des danseurs s'oriente vers une autre nationalité étrangère, il est évident que la comédie musicale y perdrait son sens puisque l'histoire raconte celle d'un Indien qui retourne au pays. En conséquence, un danseur africain ou japonais rendrait moins crédible cette histoire et donc pourrait remettre en cause l'existence du fait (la comédie musicale indienne).

Ceci dit, les causalités expriment beaucoup plus d'associations. D'ailleurs, c'est surtout le fait et le moment, l'objet et l'individu qui sont choisis par les individus en priorité. L'exemple rapporté est le costume de scène (l'objet), indispensable pour le danseur (l'individu) lors d'une représentation. C'est une relation d'existence. Pour l'inexistence, elle vient par exemple de la superstition pour la couleur verte qu'ont certains artistes lors d'une représentation en spectacle. L'effet est d'ailleurs inversé pour le violet. La signification apportée à ces couleurs perturbe ou favorise certaines situations, pour un artiste (un individu) qui réalise une représentation en public (un fait) avec un costume ou un déguisement de couleur (l'objet).

| | | |
|------------------------|---|--|
| Existence | → | Oui ; faits, individus ; prévue |
| Réurrence | → | Oui ; moments ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Non |
| Causalité | → | Oui (existence) ; oui (inexistence) ; objet et individu, moment et lieu |

3.3.2.3 Musique (A.3.4)

Dans le domaine de la musique, le critère d'existence soulève une certaine interrogation. Néanmoins, près de 80 % des individus reconnaissent avoir rencontré des variables situationnelles. Le temps de latence liée à la réflexion rend compte du caractère imprévu des situations rencontrées, lesquelles favorisent préférentiellement l'apparition de ces variables. Les liens de causalité mettent en avant les caractères individuels, puis secondairement factuels et temporels. Le caractère individuel existe le plus souvent pendant les festivals. Celui-ci s'exprime aussi à travers les personnalités des chanteurs et des musiciens, qui contribuent à donner une image à un genre musical.

Ici, nous avons une récurrence apparente qui est constatée par la plupart des individus. D'autre part, les liens de causalité sont pratiquement les mêmes, en termes de pourcentage par rapport à la question précédente. Cela s'explique probablement par le caractère imprévu des situations. En effet, la répétition et la diversité des situations ne modifient pas la typologie situationnelle. C'est sans doute pour cela que nous retrouvons les mêmes paramètres.

Les indicateurs temporels influencent très peu l'apparition des variables situationnelles. Dans la minorité des cas, lorsque cela se produit, c'est avec l'association d'un fait et d'un individu ou alors de deux individus ensemble. Nous remarquons que près de 70% des individus ont des difficultés pour répondre à cette question. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'existe pas d'association favorisée par le temporel. Nous pensons au contraire que la cause est plus liée au manque de distanciation ou de recul par rapport à leurs activités. L'autoévaluation de leur propre activité n'est pas toujours facile, dans l'action d'une représentation ou d'un festival. Ce facteur temporel, pourtant très important, apparaît utile seulement pour une minorité de professionnels interrogés.

Le lien spatial nous apporte aussi plus de réponses négatives. C'est en particulier pour un fait et un individu que le lieu favorise leur association. Les entretiens expliquent le cas des groupes de musiciens et de chanteurs qui se produisent dans des salles pour des concerts.

Pour le critère d'influence, il apparaît une relation dans les réponses des individus. En effet, il existe une influence significative à la fois sur l'existence et sur l'inexistence des variables situationnelles. C'est en particulier dans la relation du fait à l'individu, entre deux

individus, et aussi de l'individu par rapport au lieu. Nous prendrons trois exemples simples pour illustrer ce critère d'influence. Le festival Solidays (le fait) invite chaque année des artistes internationaux (les individus). C'est avec le même groupe de musiciens (au moins deux individus ensemble) que les artistes du groupe des Rolling Stone se produisent en tournée internationale dans les plus grandes salles du monde (lien spatial). L'opéra de Paris (le lieu) n'accueille pas pour l'instant (influence sur l'inexistence) des chanteurs qui n'entrent pas dans sa programmation artistique.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Récurrence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Non |
| Causalité | → | Oui (existence) ; oui (inexistence) ; fait et individu |

3.3.2.4 Télévision (A.3.5)

C'est avec le monde télévisuel que nous rencontrons le plus de réponses affirmatives concernant le critère d'existence. C'est avec les faits et les individus que ces variables semblent les plus fréquentes. D'autre part, le caractère prévu ou imprévu n'influence pas significativement l'apparition de ces paramètres. Les anecdotes racontent que la variabilité des individus est liée notamment aux récompenses des applaudissements que reçoivent les chanteurs, les hommes politiques, la presse etc.

Il y a une forte récurrence dans l'apparition de ces variables situationnelles, avec une augmentation significative du lien de causalité temporelle. C'est-à-dire que pour toutes les situations, il y aurait des moments propices apparaissant d'autant plus fréquemment pour une situation donnée. En d'autres termes, le paramètre temporel s'accroît significativement avec le nombre des situations. Nous expliquons cela par la nécessité d'organiser un planning (paramètre temporel), avec l'augmentation du nombre de situations rencontrées, dans l'intérêt d'une meilleure répartition de l'activité de travail.

C'est également les indicateurs temporels qui remportent majoritairement les réponses dans le critère de concordance. Cela veut dire qu'il existe le plus souvent, et en même temps,

un fait et un individu ou bien un fait à un moment donné. En juin dernier (lien temporel) a été organisé un festival de musiques latines (un fait), avec la présence d'un artiste de jazz (l'individu). L'indicateur temporel favorise ici l'association du fait et de l'individu. Cela n'a pas empêché pour autant l'artiste de jazz de se produire pour un autre festival.

Encore une fois, nous comprenons que le lien temporel intervient comme facteur favorisant et met en place des conditions favorables d'apparition des variables situationnelles. De toute façon, l'association des variables se fait quelle que soit la situation. Simplement, dans la compréhension de l'imprévu, il apparaît important d'installer les conditions favorables d'apprentissage en utilisant ce lien temporel.

Pour les indicateurs spatiaux, c'est par l'affirmative que les individus nous répondent. Il apparaîtrait le plus souvent, sur les mêmes lieux, un fait et un individu et plus secondairement un fait à un moment et un individu à un certain moment. La notion factuelle et individuelle a été illustrée dans le paragraphe précédent. Il est intéressant de remarquer l'association temporelle et spatiale comme cofacteurs favorisant dans l'apparition des variables. À chaque début ou fin (lien temporel) du festival Solidays (le fait), l'organisateur du festival (l'individu) se présente sur la plus grande scène (lien spatial) pour remercier le public de sa participation au financement de l'association.

Pour le critère d'influence, il existe une relation sur l'existence alors que l'inexistence n'est pas confirmée. C'est dans la relation du fait et de l'individu que l'existence est plus probante. C'est le cas des organisateurs, des producteurs et des éditeurs de musiques, sans lesquels les représentations artistiques ne peuvent exister.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; faits ; imprévue |
| Récurrence | → | Oui ; faits, moments ; imprévue |
| Concordance temporelle | → | Oui ; fait et individu |
| Concordance spatiale | → | Oui ; fait et individu |
| Causalité | → | Oui (existence) ; non (inexistence) ; fait et individu |

3.3.3 Les prodromes

L'intuition dans l'hypothèse de recherche est de vérifier qu'il existe bien des prodromes

en situation. Au vu des résultats et des entretiens effectués avec nos professionnels, cela se confirme, puisque plus de la moitié des individus les constatent régulièrement dans leur activité professionnelle (Tableau 7). Ces prodromes sont d'abord liés pour la plupart aux individus, aux faits et secondairement aux moments.

Avez-vous déjà repéré un ou plusieurs prodromes dans un événement artistique ?

Taux de réponse : **93,4%**

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| Non réponse | 6 | 6,6% |
| Oui | 70 | 76,9% |
| Non | 15 | 16,5% |
| Total | 91 | 100,0% |

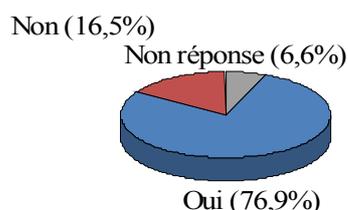


Tableau 7 : Existence de prodromes

Ils apparaissent le plus souvent en situation imprévue (Tableau 8) ; il est donc plus difficile de les appréhender, même s'ils sont nombreux. Il existe une forte récurrence de ces prodromes (Tableau 9). Deux paramètres se dégagent de façon significative : il s'agit des individus et des faits. En rapport avec la typologie situationnelle, cette récurrence ne semble pas se produire avec l'imprévu. Cela voudrait dire que les prodromes sont à chaque fois différents, ou alors qu'ils apparaissent dans les deux types de situations. De ce fait, il semblerait difficile de les surprendre dans une nouvelle situation.

Dans quelle situation existent-ils le plus souvent ?

Taux de réponses **56,0%**

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| Non réponse | 40 | 44,0% |
| Prévue | 13 | 14,3% |
| Imprévue | 38 | 41,8% |
| Total | 91 | 100,0% |

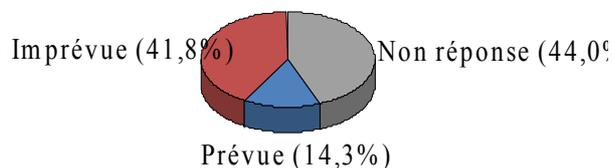


Tableau 8 : Typologie situationnelle des prodromes

Avez-vous repéré une récurrence d'un ou plusieurs de ces prodromes ?

Taux de réponse : **91,2%**

| | Nb | % cit. |
|--------------|-----------|---------------|
| Non réponse | 8 | 8,8% |
| Oui | 58 | 63,7% |
| Non | 25 | 27,5% |
| Total | 91 | 100,0% |

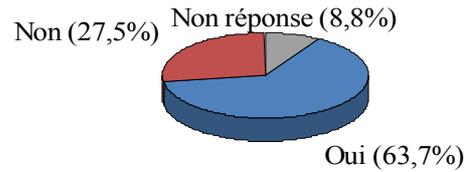


Tableau 9 : Récurrence des prodromes

Pour les indicateurs spatio-temporels, les avis sont partagés, c'est-à-dire que le repérage n'est pas fonction du moment et du lieu d'apparition du prodrome. Aussi, c'est toujours le fait qui est associé à un individu ou à un moment donné. Paradoxalement, nous retrouvons des réponses presque similaires avec les variables et les invariants. Nous supposons que les prodromes se transforment en d'autres paramètres ou restent inchangés pendant la situation. D'autre part, si le lieu de l'activité n'influence pas le repérage du prodrome, cela ne veut pas dire pour autant que le prodrome n'existe pas. Là aussi, l'individu n'a pas toujours les moyens, la disponibilité et surtout le recul nécessaire pour bien les identifier. Cette distanciation permise par le questionnaire est aussi un moyen pour les professionnels d'autoévaluer leur pratique professionnelle.

L'influence sur l'existence entre les prodromes est assez significative, rendant sans doute leur repérage plus favorable. Seulement, il n'y a pas d'influence majoritaire sur leur inexistence. Un prodrome sera plus facile à repérer si l'on recherche des binômes situationnels, surtout lorsqu'il s'agit d'un individu, d'un fait ou d'un moment.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Récurrence | → | Oui ; faits ; prévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Non |
| Causalité | → | Oui (existence) ; non (inexistence) ; fait et moment |

3.3.3.1 Cirque (A.3.2)

Des prodromes dans le domaine du cirque existent aussi ! En effet, ils sont repérés dans près de 85% des situations. De plus, c'est dans l'imprévu qu'ils surviennent le plus souvent. Les faits et les individus sont les plus fréquents. Avec certains artistes du cirque, les mêmes gags, les mêmes problèmes ou dysfonctionnements ont tendance à se produire en représentation. À l'académie Fratellini, certains artistes de passage impulsent une dynamique différente pour les étudiants en formation. Dans certains cas, la dynamique sera positive alors que dans d'autres cas, elle pourra freiner le développement d'un étudiant futur artiste. C'est pour cela que le développement des compétences semble lié très précisément aux paramètres interindividuels, engendrés par le paramètre factuel. Leurs réponses renforcent cette idée.

À la question de la récurrence, l'affirmation est majoritaire. Seulement, ici, les réponses sont plus partagées entre les situations prévues et imprévues. Cependant, le paramètre factuel reste le plus cité. Nous expliquons cela par la répétitivité des situations qui deviennent *a fortiori* moins inédites, puisque plus fréquentes. Cela ne veut pas dire pour autant que les prodromes n'existent pas. L'idée exprimée est que ces paramètres sont simplement plus facilement repérables, observables, quantifiables, évaluables, etc. Un entraîneur nous dit qu'à chaque fois (critère de récurrence) qu'un artiste est stressé (le fait), sa performance gymnique est de moindre qualité et il commet plus d'erreurs.

Pour le critère de concordance, l'indicateur temporel favorise nettement l'apparition de prodromes. Ils surviennent le plus souvent pour un certain fait et à un moment précis. Secondairement, c'est l'association du fait et de l'individu ou de deux individus ensemble que le facteur temporel va induire au niveau de l'activité humaine. Dans ce dernier cas, nous retrouvons comme discipline acrobatique, « main à main », où la notion de binôme est nécessaire aux techniques du porté. Les moments d'entraînement (lien temporel) seront choisis d'un commun accord par les deux acrobates (deux individus ensemble) pour préparer une représentation en public. Par exemple, ne voir qu'un seul des deux acrobates en représentation signifie pour les habitués que ces derniers ont décidé de changer leur numéro. Aussi, pour les trapézistes, il est important de parler de prodromes, car leurs activités comportent plus de risques.

Pour le lien spatial, plus de 70% des individus reconnaissent une relation de causes à

effets. Trois associations de paramètres ressortent significativement : le fait à un certain moment, puis à un degré moindre deux faits ensemble, puis un individu dans un même lieu. Sous le grand chapiteau (lien spatial), il est plus facile d'organiser une soirée (un certain moment) pour faire découvrir les nouveaux talents artistiques (un fait) et inviter des producteurs (fait). L'avantage d'une représentation est quelquefois de faire ressortir et faire apparaître spontanément, comme par émergence, des compétences artistiques, un talent, une certaine personnalité que la répétition n'aura pas forcément démontrée. C'est pourquoi l'idée de la recherche des prodromes leur semble très utile afin de découvrir des compétences professionnelles.

Pour le critère d'influence, c'est dans la relation d'existence que les réponses sont significatives. Encore une fois, nous retrouvons la relation du fait et du moment. C'est au cours des derniers vendredis de chaque mois, vers dix-huit heures (un moment), que les circassiens présentent leurs nouvelles créations au public (un fait).

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; faits ; imprévue |
| Récurrence | → | Oui ; faits ; prévue |
| Concordance temporelle | → | Oui ; fait et moment |
| Concordance spatiale | → | Oui ; fait et moment |
| Causalité | → | Oui (existence) ; oui (inexistence) ; fait et moment |

3.3.3.2 Danse (A.3.3)

Avec la danse, les prodromes existent relativement fréquemment et se démarquent très majoritairement dans les situations imprévues. Quelque part, le fait que ces prodromes nous avertissent de l'apparition d'une situation inédite nous rassure. C'est en particulier lorsqu'il s'agit de faits et moins souvent de moments que le lien de causalité semble probant. La répétition lors d'un filage (un fait) permet d'identifier les derniers réajustements probables afin d'éviter les incidents techniques, les accidents corporels, les erreurs d'organisation, de coordination, d'enchaînement, etc. Le filage ou la couturière s'utilisent pour les pièces de théâtre, les comédies musicales mais aussi pour tous les autres spectacles artistiques. L'idée est de créer les conditions réelles du spectacle avec un public d'initiés ou composé le plus souvent de professionnels. Il sert à finaliser les derniers détails, pour avoir une vue d'ensemble

sur les artistes, les costumes, les décors, la mise en scène, et pour harmoniser le mieux possible la coordination et les rôles entre tous les participants.

Les faits, les individus et les moments constituent des prodromes récurrents. Cette récurrence significative est partagée à égalité entre les situations prévues et imprévues. Chaque chorégraphe (l'individu) a sa propre conception de l'expression artistique qu'il souhaite obtenir avec ses danseurs dans un spectacle. Pour chaque danseur, il est important de repérer les orientations du chorégraphe. C'est ainsi que pour certains, l'expression scénique est prioritaire, alors que pour d'autres, la technique est plus importante. Le danseur peut alors identifier cette tendance par des prodromes. C'est la grimace du chorégraphe, ou son sourire approbateur dans l'observation d'une danse.

Dans le critère de concordance, les réponses sont partagées entre les individus, avec un léger avantage pour les réponses affirmatives. Lorsqu'il existe une influence temporelle, c'est dans l'association d'un fait à un moment donné que le prodrome intervient. À chaque sortie de scène (un moment donné), pendant le spectacle, les danseurs suivent des trajectoires définies par des marquages au sol, peu visibles par le public mais reconnaissables par eux-mêmes (prodromes spatial), pour éviter les bousculades avec les techniciens ou les erreurs dans les enchaînements (un fait).

L'indicateur spatial a très peu d'influence. C'est surtout dans l'association d'un fait à un certain moment et plus secondairement d'un fait dans un même lieu que les individus nous disent avoir rencontré des prodromes situationnels. Le placement en demi-cercle (prodrome spatial) dans une salle de spectacle est bien reconnu pour favoriser plus facilement l'émulation d'un public. Pour découvrir une nouvelle représentation, un professionnel peut utiliser cet avantage à bon escient.

L'influence entre les prodromes est nettement plus significative au niveau de leur existence mutuelle ; seulement, ils n'influencent pas leur inexistence. Près de la moitié des individus répondent que c'est avec le fait et le moment que l'on retrouve le plus cette interdépendance. Les exemples sont nombreux. Un filage (un fait) se réalise toujours en amont (un moment) d'un spectacle. L'échauffement des danseurs (un fait) se réalise toujours quelques minutes (un moment) avant le spectacle. Le lundi (moment) est le jour de repos pour les spectacles qui s'enchaînent dans la semaine (un fait).

| | | |
|------------------------|---|---|
| Existence | → | Oui ; faits ; imprévue |
| Réurrence | → | Oui ; faits ; prévue |
| Concordance temporelle | → | Oui ; fait et moment |
| Concordance spatiale | → | Non |
| Causalité | → | Oui (existence) ; non (inexistence) ; fait et moment |

3.3.3.3 Musique (A.3.4)

Les professionnels de la musique répondent favorablement à la question sur l'existence de prodromes rencontrés dans les événements artistiques. Seulement, pour la plupart, ils hésitent sur le caractère prévu ou imprévu de la situation. Un tiers d'entre eux pense que l'imprévu est propice à leur apparition. Lorsque tel est le cas, c'est en particulier le facteur humain qui intervient dans les typologies situationnelles. En apercevant le visage tendu du régisseur (prodrome individuel), les techniciens se sont doutés qu'il allait se passer quelque chose d'inattendu. Effectivement, un contrôle inopiné (situation imprévue) de la direction du ministère du Travail devait avoir lieu dans l'après-midi.

La récurrence des prodromes se confirme avec les réponses obtenues dans le questionnaire. Encore une fois, le caractère individuel semble majoritaire, la notion du paramètre factuel venant en deuxième position. Cependant, les interviewés ignorent pour la plupart quel type de situation influence cette récurrence. Le fait de ne pas le savoir, c'est aussi quelque part s'attendre à l'imprévu. En reprenant l'exemple précédent de la situation imprévue, le contrôle des inspecteurs (le fait) repose sur une récurrence difficile à évaluer, puisqu'il n'existe pas de statistiques dans ce domaine et que l'effet de surprise est recherché dans ces actions.

Pour la concordance, les indicateurs temporels semblent ne pas favoriser l'apparition de prodromes. L'exemple précédent montre bien que le contrôle aurait pu se produire à n'importe quel moment de la journée de travail. Certes, pour un cinquième des individus, il existe un lien temporel. C'est en particulier dans la relation du fait avec l'individu ou de l'individu à un moment donné que le facteur temporel favorise ses associations. Pendant l'activité de travail, vers le milieu de l'après-midi (lien temporel), la répétition du concert (un fait) se prépare avec la doublure du chanteur (individu), car ce dernier n'a pas encore récupéré

de son décalage horaire. L'explication du décalage horaire nous permet de comprendre le remplacement de l'artiste. La doublure représente ici un prodrome humain qui nous laisse imaginer la survenue d'un problème inattendu.

De même, le lien spatial n'est pas significatif dans l'apparition de prodromes associés. Seulement pour une minorité d'individus (16%), le lieu favorise l'association du facteur humain à un certain moment. Le lieu ne semble pas favoriser les prodromes, car la plupart des enquêtes ont été réalisées en Île-de-France. C'est-à-dire qu'il est très rapide d'utiliser les moyens de transport urbain et de se rendre presque instantanément d'une salle de concert à une autre. En revanche, les réponses auraient été sans doute différentes si l'enquête avait été réalisée dans une ville de province.

En ce qui concerne les critères d'influence, les prodromes agissent sur leur existence mutuelle. C'est le cas lorsque nous avons deux individus ensemble. En effet, il n'est pas rare de constater des binômes de techniciens dans les productions ou dans l'édition. Il y a plusieurs explications. C'est avant tout pour des raisons de sécurité, de prudence dans l'exécution de tâches ou de manœuvres que le binôme rassure. À l'inverse, pour des décisions plus conséquentes d'ordre artistique, administratif, logistique ou technique, elles relèvent plus souvent d'une concertation collective.

| | | |
|------------------------|---|--------------------------------------|
| Existence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Récurrence | → | Oui ; individus ; prévue et imprévue |
| Concordance temporelle | → | Non |
| Concordance spatiale | → | Non |
| Causalité | → | Oui (existence) ; deux individus |

3.3.3.4 Télévision (A.3.5)

Avec les émissions de télévision, les avis sont plutôt partagés. Les prodromes existent plus dans l'imprévu et sont plutôt liés aux individus (ou aux animaux). Avant l'enregistrement d'une émission pour Antenne 2, un oiseau prévu pour le spectacle avait pris la liberté de fuir le plateau de télévision pour aller explorer les champs des environs, à la recherche probable de nourriture. Évidemment, le stress du propriétaire et des organisateurs les a fait tourner en bourrique pendant plusieurs dizaines de minutes (prodromes) pour retrouver l'animal fugueur,

au risque de ne pas effectuer leur représentation. Après une heure de recherche fructueuse, le propriétaire a été soulagé, l'animal ayant été capturé sans dommage. Il a donc réalisé son numéro devant un public en émoi et ignorant tout de cette mésaventure.

À la question de la récurrence, les réponses sont là aussi partagées, avec une très légère prédominance des réponses négatives. Nos interviewés ne savent pas vraiment quel type de situation est habituellement retrouvé. Par rapport à la remarque précédente dans le domaine de la danse, il nous apparaît évident, là aussi, que c'est plus dans le prévu que nous allons retrouver des prodromes. Cependant, la typologie situationnelle ne semble pas ici suffisamment significative dans leur apparition. En résumé et d'après les entretiens, toutes les situations sont porteuses de prodromes potentiels. Seulement, ce sont surtout des facteurs temporo-spatiaux qui favorisent, *a priori*, leur émergence.

En effet, les facteurs temporels semblent significatifs compte tenu des résultats obtenus avec le critère de concordance. Au même moment, l'on retrouve le plus souvent un fait et un individu. Lorsque arrive (le moment) le chef décorateur (l'individu) sur le plateau (le lieu), le régisseur vient à sa rencontre pour lui exposer des problèmes de luminosité (l'imprévu) qu'il a rencontrés dernièrement pendant les répétitions, à cause du reflet des rideaux (objet).

La relation au milieu est aussi très significative. L'espace, l'environnement de travail, intervient comme facteur favorisant dans l'association d'un fait et d'un individu, mais aussi d'un fait à un certain moment. Chaque plateau de télévision dispose, pour son agencement, de différents postes de travail : pour l'emplacement du public, les déplacements des techniciens, des artistes, de la production etc. Une modification éventuelle de la trajectoire des déplacements (prodrome) fait suspecter la survenue d'un problème éventuel. Nous voyons des personnes courir ; une dame est tombée par terre, on vient nous chercher pour voir si nous pouvons faire quelque chose, peut-être un premier soin. Ces personnes ont emprunté une trajectoire différente pour venir à notre rencontre ; ainsi, l'explication confirme l'hypothèse du prodrome.

L'influence sur l'existence des prodromes ne semble pas significative. Toutefois, ils n'influent pas sur leur inexistence. En d'autres termes, l'apparition d'un fait ne va pas empêcher l'individu de s'exprimer et d'exister à travers son activité. De nombreuses émissions

de télévision proposent aujourd'hui des invitations pour des artistes. Nous retrouvons d'autres moyens de diffusion (influence sur l'existence) comme Internet, les concerts, les émissions de radio, les enregistrements, lesquels permettent également à un artiste de se faire connaître auprès d'un public (existence) sans passer nécessairement par les émissions de télévision (pas d'influence sur l'existence).

| | | |
|------------------------|---|-------------------------------------|
| Existence | → | Oui ; individus ; imprévue |
| Récurrence | → | Non |
| Concordance temporelle | → | Oui ; fait et individu |
| Concordance spatiale | → | Oui ; fait à un certain moment |
| Causalité | → | Non (existence) ; non (inexistence) |

3.4 Les modèles théoriques : les liens de cohérence

3.4.1 Modèle de la situation-problème de Jean-Pierre Astolfi

Dans la première question, différents choix sont proposés par les réponses lors de nos interviews. Dans leurs remarques, les professionnels nous disent que le choix est difficile, puisque presque toutes les étapes correspondent à leurs activités. Trois réponses semblent pourtant se détacher dans le questionnaire : celles qui font référence à l'expérience passée, à la réflexion et au problème posé par une situation.

Lorsque l'individu est confronté à une situation imprévue, c'est plus le côté réflexif qui devient important et surtout, l'identification du problème apparaît essentielle au niveau de sa démarche résolutive. De plus, nous retrouvons ici toute l'importance de l'appropriation situationnelle que nous avons relevée précédemment dans les variables.

C'est probablement pour cela que les compétences d'appropriation situationnelle, intuitives et surtout réflexives, ressortent majoritairement dans les réponses de nos interviewés (A.3.6). Pour les savoirs, c'est de nouveau l'expérience de terrain, le faire et l'agir que nous avons constatés dans les paramètres situationnels qui sont d'abord mobilisés dans les situations-problèmes. Cela semble logique, dans la mesure où ces paramètres permettent l'identification d'une situation et en même temps soulèvent un problème inhérent à la situation rencontrée.

Lorsque le circassien se trouve confronté à une situation prévue (A.3.2), la recherche de la solution au problème posé est sa motivation principale. En situation imprévue, l'individu va d'abord réfléchir pour comprendre ce qui se passe, pour essayer ensuite d'identifier le problème. D'autre part, faire des hypothèses, envisager des objectifs, des résultats à atteindre et faire le point sur les stratégies utilisées ne semble pas représenter des priorités dans le domaine du cirque. Nous expliquons cela par le phénomène réflexif que le circassien utilise particulièrement dans la préparation d'un spectacle. Pendant l'action, la réflexion brève et instantanée permet de trouver rapidement une solution au problème posé. La recherche d'une solution au problème suppose de l'avoir identifié préalablement, c'est pourquoi l'on retrouve plus souvent cette réponse dans les situations prévues. D'autre part, réfléchir pour comprendre ce qui se passe semble dévolu à la situation imprévue, puisque le problème est nouveau. De plus, ce retour réflexif sur son activité se définit comme une métacognition permettant à l'individu de « revenir sur un travail effectué pour le réexaminer mentalement, pour en dégager les caractéristiques et parvenir à terme à construire consciemment sa pensée » (Astolfi, 2009).

Paradoxalement, ce sont pourtant les compétences réflexives qui obtiennent le plus de réponses. Cette démarche est très prononcée en amont des spectacles, pour la recherche combinée des qualités artistiques et techniques. Il est souvent très difficile d'obtenir une performance des deux en même temps. Développer des compétences artistiques se fait quelquefois au détriment des compétences techniques et *vice versa*. D'où cette quête réflexive perpétuelle de l'artiste pour associer des performances techniques et artistiques dans un projet de représentation. L'expérience de terrain ressort très significativement dans les réponses des circassiens. Cette expérience leur permet probablement de réfléchir très vite pour comprendre ce qui se passe dans une situation imprévue et d'autre part de rechercher une solution au problème posé dans le prévu.

Pour la danse (A.3.3), réfléchir pour comprendre ce qui se passe est la démarche principale et ce, quelle que soit la situation rencontrée. À la différence du cirque, les individus recherchent une solution au problème posé dans le prévu. Nous expliquons cette différence par l'importance donnée aux formations dans l'apprentissage des techniques chorégraphiques, avant de pouvoir exprimer le côté artistique. C'est pour cela que dans le cas d'une situation prévue, la technique est apprise ; il y a moins de risques d'être confronté à un problème éventuel. Le danseur a déjà connaissance de moyens et d'outils pour résoudre les problèmes

qui sont le plus souvent d'ordre technique.

Les compétences d'appropriation situationnelle remportent pour une fois le plus grand nombre de réponses, suivies de très près par les compétences intuitives. Pour s'approprier un espace de travail, le relationnel, les interactions factuelles ou matérielles semblent très utiles pour amener l'individu à réfléchir et à comprendre ce qui se passe pour agir en situation.

Contrairement au domaine du cirque, le savoir expérientiel n'arrive qu'en deuxième position, devancé par le savoir-faire et le savoir-agir. C'est pourquoi les meilleurs danseurs ne sont pas toujours les plus anciens. Une reconversion dans l'enseignement est alors envisagée pour certains. Ainsi, dans la danse, les performances n'attendent pas le nombre des années. De plus, le surmenage des entraînements, des répétitions, des spectacles par la répétitivité des gestes met à rude épreuve les articulations.

Il y a un juste équilibre à acquérir entre des techniques à apprendre et un physique qui doit rester performant. Les professionnels oscillent entre deux paradigmes : plaisir et souffrance. Plaisir de plaire, d'exprimer et de faire partager des émotions. Souffrance face aux cadences soutenues des entraînements et à la nécessité de s'améliorer sans cesse. Dans cette quête perpétuelle d'optimisation des performances physiques, esthétiques ou musicales, l'expression artistique, la créativité et l'intuition doivent s'exprimer librement. Seulement, de rudes conditions techniques, organisationnelles, situationnelles rendent l'activité de l'artiste plus difficile ; celle-ci ressemble quelquefois étroitement à celle d'un sportif de haut niveau.

Le domaine de la musique (A.3.4) nous ramène vers des réponses différentes. En effet, dans le cadre d'une situation prévue, l'individu va d'abord utiliser l'expérience passée. En revanche, comme dans le domaine du cirque, la situation imprévue nécessite de réfléchir pour comprendre ce qui se passe. Dans l'imprévu, l'individu semble moins utiliser le côté réflexif pour faire appel à des compétences probablement déjà éprouvées dans des situations similaires.

C'est d'ailleurs pour cela que même si les compétences réflexives remportent la majorité des réponses, une partie des compétences sont liées à l'intuition, à l'inné et à l'appropriation situationnelle. Ces trois dernières compétences sont en lien avec l'expérience passée. Il n'est donc pas étonnant de retrouver les savoirs expérientiels mobilisés en priorité

dans des situations d'événements artistiques.

À la différence du cirque, la connaissance de la situation va s'exprimer par la compétence d'appropriation situationnelle et semble jouer ici un rôle plus important. Les entretiens expliquent cela par les nombreuses variations d'espaces, de lieux, d'interrelations humaines, d'objectifs professionnels qui nécessitent des adaptations permanentes dans les activités artistiques.

Le domaine de la télévision (A.3.5) nous montre encore une différence significative par rapport aux activités précédentes. D'une part, dans une situation prévue, il est préférable avant tout de bien réfléchir pour comprendre ce qui se passe. D'autre part, dans une situation imprévue, il est surtout nécessaire d'identifier un problème. Dans ce deuxième cas de figure, la réponse s'explique par les multiples conséquences auprès d'un public plus large, qu'un comportement ou qu'une action pourrait favoriser. C'est pour cela que l'attitude la plus prudente, choisie par le professionnel, est d'éviter qu'une erreur ne survienne dans une émission de télévision, compte tenu de l'impact sur l'audimat.

C'est d'ailleurs pour cela que les compétences techniques sont choisies prioritairement. Ce sont probablement des savoirs sur lesquels l'on peut s'appuyer le plus, et en particulier dans l'improvisation. Aussi, les compétences techniques s'acquièrent « sur le tas », avec l'expérience des années. Pour les productions, l'expérience de terrain doit s'acquérir rapidement et se mobiliser préférentiellement par les professionnels, qu'ils soient novices ou en fin de carrière.

| | Savoirs | Compétences |
|-------------------------|-----------------------|------------------------------|
| Toutes activités | Expérience de terrain | Réflexives |
| Cirque | Expérience de terrain | Réflexives |
| Danse | Faire et agir | Appropriation situationnelle |
| Musique | Expérience de terrain | Réflexives |
| Télévision | Expérience de terrain | Techniques |

3.4.2 Modèle du triangle pédagogique de Jean Housaye

L'activité va nous sortir du contexte des situations-problèmes pour aborder également des contextes sans difficultés et pour lesquels les individus auront des résolutions ou des solutions toutes prêtes. Le triangle pédagogique de l'auteur va alors se confirmer de façon probante, puisque nous avons des réponses réparties équitablement pour les trois possibilités, lorsque nous parlons de développement de compétences. Pour gérer un imprévu, il n'y a pas de différence notable dans les répartitions des réponses, ce qui tendrait à confirmer que le modèle ne permet pas d'identifier de façon significative les activités inhérentes à l'imprévu.

Ce sont surtout les compétences réflexives qui ressortent ; cela n'est pas étonnant, puisque le modèle inscrit l'individu dans une démarche cognitive. Les savoirs sont liés à l'expérience, aux connaissances théoriques et de situations qu'ils pensent mobiliser prioritairement. C'est une constatation intéressante, puisque le croisement des différents modèles nous apporte à chaque fois des regroupements significatifs sur l'importance de l'aspect situationnel et du savoir expérientiel (A.3.6). Ce qui veut dire que pour appréhender l'imprévu et développer des compétences, l'approche didactique nous apporte des éléments utiles de comparaison.

Pour le cirque (A.3.2), la transmission du savoir par l'enseignant semble être la meilleure démarche pour développer des compétences d'événements artistiques. Les réponses sont plus nombreuses dans le cadre de situations prévues. Cette réponse n'est pas étonnante, puisque la plupart des enseignements s'appuient sur ce qui a déjà été fait, approuvé par des anciens ou les pairs. Cela est surtout vrai pour l'apprentissage des techniques de cirque. En revanche, la démarche artistique laisse plus d'initiative à la créativité, pour un étudiant en formation. Les entretiens dévoilent qu'une partie des artistes conçoivent plus l'apprentissage des savoirs comme une démarche individuelle d'appropriation de l'utilité d'un savoir par rapport à leurs projets professionnels et sociaux.

L'expérience de terrain, le savoir-être, le savoir-paraître et les savoirs théoriques sont fondamentaux pour développer des compétences professionnelles. Le savoir théorique est rarement enseigné dans des cours magistraux ou travaux dirigés. Cet apprentissage passe le plus souvent par la découverte de la pratique du corps en mouvement. Cela comprend aussi toutes les informations obtenues avec les entraîneurs des artistes ou d'autres professionnels.

Les échanges sont quelquefois informels ; ils répondent cependant à leurs attentes, à leur quête perpétuelle de performances ou de réalisation d'un projet professionnel.

C'est pourquoi il n'est pas surprenant de retrouver, dans les compétences utilisées, les aptitudes scolaires et universitaires mais également, et surtout, l'intuition. Pour les premières, elles sont liées aux savoirs théoriques dont on parlait précédemment. Les compétences intuitives favorisent la créativité, la démarche d'apprentissage de l'étudiant qui peut choisir son entraîneur, son projet professionnel et le réguler dans le temps. Cela permet aussi d'accroître la motivation de l'étudiant et probablement de davantage le responsabiliser dans sa formation.

Avec la danse (A.3.3), nous retrouvons sensiblement les mêmes réponses que pour le cirque. En effet, la transmission d'un savoir par l'enseignant est là aussi fondamentale pour développer des compétences professionnelles. La formation est aussi très axée sur l'apprentissage des techniques que le futur danseur doit acquérir avant de pouvoir s'exprimer à travers une certaine créativité artistique. La situation imprévue va renforcer la transmission d'un savoir par l'enseignant, aux dépens du processus de formation de l'étudiant par l'enseignant. Ainsi, l'apprenant nous dit limiter son risque d'erreurs.

Seulement, les savoirs mobilisés prioritairement par nos professionnels sont d'abord la connaissance d'une organisation puis de la situation. Il est vrai que les techniques varient souvent entre les formations et les enseignants. C'est d'ailleurs pour cela que l'on reconnaît quelquefois, dans l'expression gestuelle ou corporelle d'un danseur, l'origine de sa formation. La posture des danseurs classiques se distingue de celle des danseurs modernes. Ainsi, développer les compétences nécessite de multiplier les expériences de formation, d'enseignement et d'apprentissage.

De nombreuses compétences interviennent dans leur démarche de professionnalisation. Les compétences intuitives surtout, puis secondairement les attitudes innées, scolaires, universitaires, sociales et techniques semblent nécessaires à cette activité artistique. Les entretiens nous apprennent que les aptitudes scolaires, sociales, les connaissances techniques sont plus liées à la transmission du savoir par l'enseignant. Les compétences intuitives et innées seraient, quant à elles, plus reliées à l'apprentissage d'un savoir par l'étudiant et à la formation de l'étudiant par l'enseignant. Les techniciens ont,

comme les danseurs, une certaine possibilité de créativité dans leur travail. Le jeu des lumières, des couleurs et des ombres apporte aussi une touche d'expression scénique dans une œuvre artistique.

Pour une fois, une différence apparaît dans le domaine de la musique (A.3.4). C'est avant tout la formation de l'étudiant par l'enseignant et plus secondairement dans l'imprévu que le développement des compétences semble le mieux se réaliser. Cette différence semble liée à une plus grande diversité des genres musicaux, qui offrent plus de choix aux professionnels. L'étudiant en formation va en quelque sorte sélectionner les informations qui lui semblent utiles à son apprentissage. La transmission du savoir est moins intéressante, car elle réduit les possibilités de l'apprenant. C'est d'ailleurs pour cela que l'apprentissage d'un savoir par l'étudiant est la deuxième réponse la plus fréquente. Cependant, les trois orientations sont utiles pour les professionnels interviewés.

Toutefois, les savoirs théoriques sont suivis de très près par les expériences de terrain et se mobilisent préférentiellement pour accompagner la formation d'un étudiant par l'enseignant. Dans la théorie, les professionnels incluent à la fois les cours de pratiques, les informations échangées pendant les cours avec les professeurs, les réunions de travail, les tables rondes autour de projets, les mini-conférences avec les intervenants extérieurs et toutes les réunions informelles au cours des repas, des pauses café, etc. Encore une fois, comme dans les disciplines précédentes, ce n'est que très rarement à l'occasion de cours magistraux ou de travaux dirigés que les savoirs théoriques sont diffusés.

De même, pour les compétences, il est intéressant de remarquer que les réponses sont réparties sur l'ensemble avec une avance significative des compétences réflexives. Les étudiants qui suivent des formations artistiques et les professionnels attribuent cela à la possibilité de choisir dont on parlait précédemment. Cette distanciation secondaire leur permet aussi de prendre du recul vis-à-vis des différentes formations proposées actuellement.

La transmission d'un savoir par l'enseignant est la démarche prioritaire pour développer des compétences dans le monde de la télévision (A.3.5). Dans l'intérêt des productions, des éditions, des émissions et des chaînes de télévision, les professionnels préfèrent travailler avec ceux qui ont déjà fait leurs preuves. C'est pourquoi, dans la transmission du savoir, les réussites et les erreurs passées sont utiles pour un producteur qui

veut limiter l'apparition de problèmes éventuels. De plus, les conséquences sont souvent plus marquantes, du fait du nombre plus important de moyens humains, techniques, financiers et administratifs impliqués dans cette discipline.

Il est intéressant de remarquer que les savoirs sont tous mobilisés, à l'exception des savoirs collectifs, du savoir-être et paraître. Les savoirs collectifs sont curieusement peu choisis. En effet, l'activité générée sur les plateaux de télévision est indissociable des interrelations humaines et des interactions pratiquement constantes entre les groupes de techniciens, la production, les artistes, etc. Les interrogés expliquent cela par l'appropriation nécessaire des savoirs à travers les observations d'autres professionnels, pour les réinvestir ensuite dans leur propre activité. En d'autres termes, le savoir collectif, même s'il existe, est considéré par le professionnel comme son propre savoir qu'il aurait transformé et adapté en fonction des situations à venir.

C'est d'ailleurs probablement pour cela que les compétences réflexives sont les réponses les plus fréquentes. Elles permettent l'appropriation dont nous parlions plus haut, laquelle ne se réalise pas toujours spontanément. En effet, il existe toujours un temps de latence inversement proportionnel à l'expérience de l'individu, qui va plus ou moins rapidement saisir les informations environnantes, puis les transformer pour les adapter quasi immédiatement en situation d'événements artistiques. Un numéro de voltige effectué trop haut constituait un risque de choc pour l'acrobate, avec des projecteurs situés trop bas. Compte tenu de l'environnement de travail, le régisseur a trouvé rapidement une solution au problème posé. Il a décalé le projecteur sur le côté, sans modifier l'harmonie des lumières.

| | Savoirs | Compétences |
|-------------------------|--|---|
| Toutes activités | Théoriques | Réflexives |
| Cirque | Expérience de terrain, savoir-être et paraître, théoriques | Intuitives Scolaires et universitaires |
| Danse | Connaissance de l'organisation | Intuitives |
| Musique | Théoriques | Réflexives |
| Télévision | Expérience de terrain Connaissance de la situation et de l'organisation Savoir-faire, théoriques | Réflexives |

3.4.3 Modèle de formation de Gilles Ferry

Le modèle de l'auteur nous offre trois possibilités de réponses. Comme précédemment, les individus vont répartir équitablement leurs avis. Ce qui tendrait à prouver que ce modèle est adapté au développement des compétences. D'autre part, en situation imprévue, un professionnel utilise plus sa réflexion et ce qu'il connaît déjà, au détriment de sa façon de s'y prendre qui est une solution moins préconisée.

Les compétences réflexives, intuitives et d'appropriation situationnelle ressortent dans les rapprochements des modèles théoriques (A.3.6). Cela tendrait à prouver que développer des compétences sur le terrain permet une meilleure appropriation de l'imprévu. Il semble que l'imprévu serve à la fois de moyen pour développer des compétences et de contrainte pour les orienter. Le faire, l'agir puis secondairement, l'expérience de terrain et la connaissance de la situation sont les savoirs principaux qui s'orienteraient, selon les contraintes situationnelles, dans les activités de travail. Ces contraintes rejoignent les paramètres que nous avons proposés dans le diagnostic situationnel. Aussi, c'est sans doute pourquoi nous retrouvons les mêmes savoirs mobilisés par rapport aux modèles précédents.

Le modèle de Gilles Ferry partage les avis des professionnels du cirque (A.3.2) lorsqu'il s'agit d'une situation prévue. Dans une situation ordinaire, les individus appliquent ce qu'ils connaissent déjà. Dans l'imprévu, ils sont partagés entre ce qu'ils connaissent et leurs réflexions. Curieusement, la façon de s'y prendre n'est pas une orientation préconisée. Compte tenu des risques imposés par les disciplines du cirque, cela explique ces deux attitudes. Leurs actions sont prédéterminées, calculées, mesurées quelquefois au millimètre près. La façon de s'y prendre devient prépondérante lorsque des adaptations des gestes techniques sont risquées, dans une démarche artistique.

L'expérience de terrain, les savoir-faire et les savoirs théoriques apparaissent comme les bases fondamentales sur lesquelles s'appuie le circassien pour développer ses compétences. À ces expériences nourries par les répétitions et les entraînements viennent s'ajouter les conseils et les avis des anciens ou des entraîneurs selon la discipline enseignée. C'est alors que les compétences techniques puis secondairement sociales participent au développement professionnel attendu. Apparemment, les compétences innées ne semblent pas s'exprimer dans le domaine du cirque. Seulement, il existe une part d'inné dont le

professionnel n'aura pas forcément conscience, du fait de ses implications techniques, sociales et réflexives à travers ses activités. Nous remarquons tout de même une influence de l'appropriation situationnelle sur le développement des compétences. Ceci fait intervenir la notion d'espace, qu'un magicien va quelquefois, par exemple, utiliser ou modifier dans un numéro. Ses approches visuelles de l'environnement sont liées aux manipulations d'objets qu'il fait apparaître ou disparaître dans un événement artistique.

Pour la danse (A.3.3), la réflexion est la démarche dominante. Ceci est d'autant plus vrai avec une situation imprévue. À la différence du cirque, moins d'individus font attention à ce qu'ils connaissent déjà. Comme dans le dernier modèle d'apprentissage, la multiplicité des formations ou des situations favorise une plus grande distanciation du professionnel et de l'apprenant. Cela mobilise aussi des savoirs réflexifs, nécessaires au développement de leurs compétences. Cependant, ils sont minoritaires par rapport aux savoir-faire et agir, qui forment plus du tiers des savoirs mobilisés.

La connaissance de la situation est également nécessaire pour adapter les techniques en fonction de la salle de spectacle dont les dimensions peuvent varier, obligeant une troupe de danseurs à adapter quelquefois ses chorégraphies. Les connaissances théoriques sont également désignées par les interviewés comme étant nécessaires en formation. Elles font partie pour la plupart de l'apprentissage en école, des répétitions, des débriefings après les spectacles, et même des critiques du public. Nous retrouvons également, pour ce modèle, la compétence technique qui est choisie préférentiellement par les danseurs.

Le monde de la musique nous apporte des réponses différentes mais aussi très significatives (A.3.4). D'une part, c'est d'abord la réflexion qui conduit le professionnel dans sa démarche, et ce quelle que soit la situation. Dans l'imprévu, les individus font confiance à ce qu'ils connaissent déjà. Contrairement à la danse ou au cirque, nous avons ici une démarche qui semble s'inverser. En effet, on ne peut faire confiance à sa façon de s'y prendre, car le risque d'erreurs est plus important. D'autre part, les solutions aux problèmes posés doivent se résoudre de façon instantanée dans un temps très court. Ceci explique le peu de réponses choisies pour la réflexion.

La connaissance de la situation et les savoirs théoriques sont mobilisés prioritairement par les professionnels. La notion d'environnement, d'espace de travail devient importante,

même si cela n'apparaît que très rarement dans les enseignements théoriques. Cela veut dire aussi que l'appropriation situationnelle va se développer « sur le tas », selon les situations vécues. D'ailleurs, cette compétence nous donne le plus de réponses. Tel a été le cas pour une dernière comédie musicale, lorsque le musicien a choisi de se promener dans le public pour entraîner un effet de surprise, selon une trajectoire adaptée au thème de la mélodie. Lorsqu'un chanteur interprète un rôle, il doit pour cela rentrer en accord avec le personnage et faire abstraction de l'environnement pour mieux s'approprier le contexte qu'il doit jouer à ce moment-là. L'appropriation situationnelle, au-delà de l'évaluation d'un espace de travail, dépasse largement le cadre d'une démarche environnementale, puisqu'elle permet à l'artiste de s'approprier aussi une identité, voire une entité de l'historique sur le plan social ou collectif, pour les faire partager émotionnellement auprès d'un public.

Pour la télévision, nous avons encore des réponses différentes et également significatives (A.3.5). Dans l'imprévu des événements artistiques, il n'est pas étonnant de retrouver le côté réflexif comme comportement dominant. Nous avons parlé dernièrement du risque d'erreurs, qui est beaucoup plus visible et qui a donc plus de conséquences apparentes avec la télévision. En situation prévue, c'est la façon de s'y prendre qui retient le plus de réponses de nos individus. Là aussi, le temps de la réflexion est souvent trop court. D'autre part, s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà ne suffit pas à gérer une situation imprévue. Ce sont les ingéniosités, les ruses, la débrouillardise du moment que vont utiliser le novice ou l'expert en situation imprévue pour résoudre un problème.

Les savoir-faire, les savoir-agir et l'expérience de terrain vont contribuer largement à cette démarche presque expérimentale. Nous notons que les connaissances de la situation et de l'organisation sont aussi des savoirs mobilisés dans le développement de compétences professionnelles. Seulement, pour une fois, la connaissance de l'organisation semble se détacher significativement par rapport aux autres activités. Nous expliquons cela par les multiples organisations qui se créent, se transforment, s'associent puis éventuellement s'arrêtent. D'autre part, le statut d'intermittent du spectacle oblige les professionnels à s'adapter à ces nouvelles organisations d'événements artistiques, lesquelles se modifient sans cesse en fonction des demandes de l'audimat ou des publicitaires. Ceci explique que la compétence réflexive ressorte majoritairement dans leurs réponses. Elle est suivie de très près par les compétences sociales et relationnelles, lesquelles s'expriment à travers des adaptations humaines que rencontre l'individu selon l'organisation artistique. L'ambiance va favoriser ou

non les interrelations humaines, générer une certaine émulation. Pour cette raison, des professionnels préféreront travailler plutôt pour certaines productions, car ils y trouvent des valeurs communes ; ainsi, ils développent plus volontiers des compétences professionnelles.

| | Savoirs | Compétences |
|-------------------------|--|------------------------------|
| Toutes activités | Faire et agir | Réflexives |
| Cirque | Expérience de terrain | Techniques |
| Danse | Faire et agir | Techniques |
| Musique | Théoriques, connaissance de la situation | Appropriation situationnelle |
| Télévision | Expérience de terrain | Réflexives |
| | Faire et agir | Réflexives |

3.4.4 Modèle de management situationnel de Léon Lesire

D'après les réponses, il faut persuader et faire participer pour parvenir à développer des compétences (A.3.6). En revanche, déléguer et imposer sont des stratégies managériales moins favorables et moins efficaces dans les événements artistiques. En situation imprévue, c'est imposer qui devient plus utile, alors que la persuasion et la participation semblent moins nécessaires. En revanche, nous constatons que déléguer reste l'attitude la plus défavorable pour gérer un imprévu. Lorsque nous parlons de compétences, ce sont celles qui relèvent des aspects techniques, mais plus du social et du relationnel. Les savoirs expérientiels seront les plus importants, suivis des savoir-faire et agir, techniques néanmoins utiles dans leurs approches situationnelles.

Pour les circassiens, il faut d'abord persuader l'autre pour qu'il développe des compétences (A.3.2). Ceci est d'autant plus vrai dans le cas d'une situation imprévue. Le pire est de vouloir déléguer aux autres son activité de travail ou d'éventuelles compétences professionnelles. Il est évident qu'un trapéziste peut difficilement se faire remplacer par un jongleur et *vice versa*. Imposer ne semble pas favorable au cirque, car la créativité suppose une certaine liberté d'expression. Toutefois, des professionnels ont développé des compétences pluriprofessionnelles les amenant vers des actions plus variées. En revanche, pour les techniciens, imposer des normes de sécurité est nécessaire, ne serait-ce que pour prévenir les risques d'accident.

L'expérience de terrain vient conforter l'idée que l'apprentissage « sur le tas » se nourrit de l'activité de travail. Les différentes écoles de cirque vont surtout préparer le futur professionnel à développer des compétences techniques. C'est pour cette raison que la démarche artistique suppose, de la part des apprentis, la sollicitation d'autres savoirs. Nous retrouvons le savoir-être et le savoir-paraitre, associés aux comportements individuels et collectifs. Le public apprécie le visuel, l'auditif et rarement l'olfactif dans un spectacle. En revanche, l'artiste va se servir des informations visuelles, auditives, extéroceptives, proprioceptives, olfactives et quelquefois gustatives pour effectuer un numéro. Sur un plan neurophysiologique, l'art du cirque consiste, de ce point de vue, à canaliser aussi des informations diverses. Ces facultés relèvent de compétences variées. En particulier, nous pensons que les compétences réflexives, innées et d'appropriation situationnelle font partie de ces adaptations sensibles et sensorielles dont nous parlions plus haut. Cependant, les compétences techniques ressortent parmi les réponses les plus fréquentes. Cela ne nous étonne pas, car les techniques sont un passage obligé dans l'apprentissage des différentes disciplines. De cet apprentissage dépendent, par exemple, la sécurité ou l'ambiance musicale dans un numéro.

Pour la danse, les réponses sont partagées entre la persuasion et la participation des autres (A.3.3). Pour les situations imprévues, à la différence du cirque, faire participer les autres semble plus utile. Cela vient du nombre des danseurs, qui augmente dans un événement artistique. En effet, il n'est pas toujours facile de mémoriser la gestuelle d'une chorégraphie. Les erreurs ou les oublis sont quelquefois suppléés par la coordination et par l'interaction entre les différents danseurs. Ainsi, des référents donnent la cadence ou la gestuelle appropriée, pour les moins expérimentés qui suivent leurs indications. D'ailleurs, il n'est pas rare de trouver des apprentis en formation associés à des danseurs professionnels dans un spectacle de comédie musicale.

Le savoir-faire, le savoir-agir et l'expérience de terrain ressortent de nouveau comme les réponses les plus fréquentes. Il n'est pas étonnant de retrouver la mobilisation de ces savoirs dans la pratique de la danse, laquelle est indubitablement associée à la gestuelle et aux mouvements du corps. Néanmoins, la connaissance de l'organisation est nécessaire au développement des compétences. C'est avec le chorégraphe, le metteur en scène ou le régisseur que vont se produire des modifications de l'organisation d'un spectacle. En ce qui concerne les régulations externes, comme les relations avec le public, les médias, la presse ou

les autres compagnies, cela relève plus souvent du personnel administratif, représenté par les producteurs, les managers, les éditeurs, etc.

Les compétences d'appropriation situationnelle sont très importantes dans cette discipline artistique, alors que le savoir situationnel semble peu mobilisé. Nous expliquons cette différence par l'intrication de nombreux paramètres, venant de la complexité à évaluer une situation. Pour Edgar Morin, la complexité est « un phénomène quantitatif, l'extrême quantité d'interactions et d'interférences entre un très grand nombre d'unités [...] Elle correspond aussi à des incertitudes, des indéterminations, des phénomènes aléatoires. La complexité dans un sens a toujours affaire avec le hasard » (Morin, 2005).

D'une part, les situations changent souvent de contexte ; il est donc rare qu'une même situation se renouvelle. D'autre part, pour s'approprier une situation, il faut probablement mobiliser d'autres savoirs. Nous pensons en particulier que le savoir-faire, l'expérience de terrain et la connaissance de l'organisation y participent activement. C'est le cas pour certaines compétitions de danses sportives qui nécessitent, de la part des artistes, des modifications, des adaptations de leurs déplacements (appropriation situationnelle), lorsque le public se dispose, par exemple, en rond autour d'une piste de danse.

Dans la musique (A.3.4), faire participer les autres est *a priori* la solution la plus adaptée au développement des compétences professionnelles. Imposer et déléguer en situation imprévue ne sont pas des comportements préconisés par nos individus. La musique a toujours été un moyen d'échange et de communication, c'est pourquoi le côté participatif a été choisi par les individus, et ce quelle que soit la situation.

La théorie, le faire, l'agir et l'expérience de terrain sont des savoirs mobilisés en premier dans les événements artistiques. Le musicien qui a reçu une sérieuse formation classique de base (savoirs théoriques) peut facilement intégrer un groupe de musiciens contemporains, de jazz ou de variétés. De plus, la connaissance de la situation ou de l'organisation d'un événement n'est pas nécessaire pour être compétent ; seulement, elle influence leur développement. En effet, une œuvre de Mozart sera interprétée par le musicien ou écoutée par le public d'une façon différente selon le lieu de représentation. Cette différence se retrouve par exemple entre un festival qui se réalise en plein air (festival international de la Roque d'Anthéron) ou sous la lumière des projecteurs (opéra de Paris).

Persuader les autres, quelle que soit la situation, est une bonne stratégie pour développer des compétences dans le domaine de la télévision (A.3.5). Par exemple, cette persuasion existe de façon implicite dans les programmations d'enregistrements qui sont définies à l'avance par les organisations techniques et administratives. Imposer s'oppose à la démarche artistique ; déléguer ne laisse pas suffisamment l'individu s'approprier l'activité de travail ; et faire participer laisse une trop grande initiative, compte tenu des impératifs techniques ou administratifs et des objectifs institutionnels. Par conséquent, c'est en persuadant l'apprenant que l'on développe plus facilement des compétences. En revanche, dans l'imprévu, la priorité est de ne pas prendre de risques. Cela suppose, pour un régisseur, d'imposer ses façons de faire, ses points de vue qui ont déjà fait leurs preuves. Quelquefois, la solution d'un problème vient de l'apprenant. Son manque de connaissances lui permet d'avoir un regard plus à distance du problème et de mieux le cerner globalement.

Alors, l'expérience de terrain, la théorie, les connaissances situationnelle et organisationnelle permettent de mieux imposer et de persuader l'autre ou les autres. Ce sont des « valeurs sûres ». Toutefois, tous les autres savoirs sont mobilisables en fonction du contexte. C'est en constatant des mauvaises réceptions de sauts d'acrobates que les techniciens décident de modifier le revêtement du sol pour éviter qu'un accident ne se produise. Leurs connaissances sur l'adhérence, associées à la connaissance des mouvements acrobatiques, expliquent leur démarche de prévention. C'est sans doute pour cela que nous retrouvons, dans leurs explications, des compétences techniques liées aux savoirs théoriques. D'autre part, les compétences sociales et relationnelles permettent de persuader ou d'imposer. L'expérience est réutilisée par rapport à la connaissance d'une situation similaire. Les compétences intuitives et réflexives apparaissent moins significatives, mais se placent tout de même en deuxième position. En effet, il n'est pas rare de retrouver, sur les plateaux de télévision, une recherche permanente d'efficacité ou de performance. Ce souci de perfection met en œuvre des réflexions et des intuitions le plus souvent très brèves.

| | Savoirs | Compétences |
|-------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Toutes activités | Expérience de terrain | Sociales et relationnelles |
| Cirque | Expérience de terrain | Techniques |
| Danse | Faire et agir | Appropriation situationnelle |
| Musique | Théoriques, faire et agir | Sociales et relationnelles |

3.4.5 Modèle d'apprentissage socioconstructiviste

Il semble plus utile de bien percevoir l'environnement, de comprendre ce qui se passe et de tester une solution pour développer des compétences (A.3.6). En revanche, utiliser des nouveaux savoirs semble la solution la moins adaptée aux événements artistiques. De plus, en situation imprévue, ces deux notions précédentes se confirment avec souvent, une recherche de solutions au problème posé qui complète la démarche. Les trois réponses se détachent nettement lorsqu'il y a un imprévu, avec surtout la perception de l'environnement qui va dominer les réponses de nos professionnels. Les compétences réflexives, intuitives, techniques et d'appropriation situationnelle seront encore une fois choisies en priorité dans les réponses. Quant aux savoirs, l'expérience de terrain et l'appropriation situationnelle sont aussi leurs réponses les plus fréquentes.

Pour développer des compétences en situation d'événements artistiques, dans le domaine du cirque (A.3.2), il est surtout préférable de rechercher des solutions aux problèmes posés. Ces derniers sont très nombreux ; la recherche est donc permanente. Leur résolution participe activement au développement des compétences professionnelles, puisqu'elle permet de les confronter à des nouvelles situations. Dans l'imprévu, les individus préfèrent bien percevoir l'environnement pour développer des compétences. Cette différence exprime l'idée que les causes environnementales sont souvent à l'origine des imprévus. Un changement de décor, un plancher qui s'affaisse, les filins d'un trapèze qui se détendent sont autant d'imprévus obligeant l'artiste à adapter en permanence sa gestuelle. Lorsque les suspensions en cordes ont été remplacées par de l'acier, l'inextensibilité de ce matériau a nécessité des adaptations des figures pour limiter les contraintes articulaires. Pour l'artiste, bien percevoir l'environnement a été ici de s'approprier la rigidité des nouveaux filins du trapèze et de changer le rythme de ses balancements dans l'espace. Pour le technicien, le problème posé, c'est d'adapter la trajectoire des rayons lumineux des projecteurs qui se réfléchissent sur l'acier, sans gêner la visibilité des artistes.

C'est sans doute pour cela que les savoir-faire, l'agir, le paraître et l'expérience de terrain ressortent majoritairement dans les réponses. D'autre part, il n'est pas nécessaire de

connaître une situation pour se l'approprier. Les autres savoirs y participent. Toutefois, lorsqu'une même situation se reproduit, il est plus facile pour le professionnel de la repérer et donc d'intervenir sur celle-ci le plus rapidement possible. Si la situation se reproduit, pour eux, nous sommes plus dans le cas d'une situation nouvelle et rarement inédite. C'est alors que bien percevoir l'environnement permet d'identifier le type situationnel pour ensuite rechercher secondairement des solutions aux problèmes posés.

Les compétences professionnelles associées à ces démarches sont d'abord liées à la réflexion. Cette relation se retrouve à la fois dans la recherche de solutions aux problèmes et dans l'identification de la typologie situationnelle, en référence à quelque chose de déjà connu. Pour eux, la compétence d'appropriation situationnelle est souvent associée aux compétences intuitives, sociales et techniques. L'intuition va permettre à la fois de sélectionner le savoir utile en fonction du contexte et d'orienter une démarche d'efficacité ou mieux d'efficience. C'est le cas lorsque intervient une sélection d'examens. Les enseignants doivent repérer, chez les futurs artistes, des potentiels immergés ou des capacités implicites, tacites, susceptibles d'évoluer vers de futures compétences selon la discipline choisie.

Avec la danse (A.3.3), nous sommes dans une démarche différente de celle du cirque. Que la situation soit prévue ou imprévue, il faut surtout comprendre ce qui se passe et tester une solution. Bien percevoir l'environnement est important ; cela se fait en permanence et certains ne s'en rendent plus vraiment compte, puisque cette démarche est devenue automatique. Ce qui expliquerait le peu de réponses. D'autre part, rechercher des solutions aux problèmes posés demande du temps. Dans la danse, le problème doit être résolu rapidement et on ne peut se permettre de faire attendre une cinquantaine de danseurs dans un événement. Il est intéressant de découvrir de nouvelles façons de faire et d'être, même si ces objectifs sont rares dans un événement artistique. Cette démarche se réalise plutôt lors de la recherche de création, pendant des entraînements ou des répétitions. Enfin, utiliser des nouveaux savoirs est risqué, dans la mesure où ils ne sont pas identifiés et que l'on ne connaît pas encore leur utilité professionnelle.

Nous retrouvons le binôme classique de l'expérience de terrain et du savoir-faire en tant que ressources fondamentales à mobiliser pour développer des compétences. Comme dans le domaine du cirque, les compétences réflexives sont nécessaires pour gérer l'imprévu, puisqu'elles permettent de comprendre ce qui se passe et de tester une solution.

L'appropriation organisationnelle est plus importante, car elle influe considérablement sur l'activité des danseurs ; sur l'organisation de leur journée de travail, qui varie d'une production à l'autre ; sur toutes les conditions financières et administratives, différentes d'un spectacle à l'autre, etc.

Du modèle socioconstructiviste, dans le domaine de la musique (A.3.4), il ressort qu'il est aussi important de comprendre ce qui se passe et de percevoir l'environnement. En revanche, dans l'imprévu, la perception de l'environnement est essentielle. Nous retrouvons les mêmes orientations de réponses que dans le domaine du cirque. Nous expliquons cela par les possibilités de créativité offertes aux artistes, et ce quel que soit, au départ, leur niveau de compétences techniques.

En revanche, dans la danse, il est nécessaire d'acquérir un minimum de bases théoriques ou techniques pour progresser dans le domaine. Cette différence fondamentale explique les dysfonctionnements qui ne se retrouvent pas forcément dans une origine technique. C'est d'ailleurs pour cela que l'individu essaie avant tout de comprendre ce qui se passe, car tout est possible. D'ailleurs, les artistes attribuent plus souvent l'imprévu aux modifications environnementales. Citons l'exemple d'une surtension électrique d'un pied de micro, qui occasionne des décharges au contact manuel. La perception de l'environnement, en l'occurrence le pied de micro, conduit l'artiste à éviter ce contact. Ce comportement laisse indifférent le public qui ignore évidemment le problème. Pour les techniciens, il est important de comprendre ce qui se passe et de trouver une solution adéquate. Pour ce cas, faire face à l'imprévu consiste à remplacer le pied de micro défectueux, sans comprendre le problème qui se pose.

L'expérience de terrain et la connaissance de la situation seront les savoirs les plus mobilisés. Tous les autres savoirs interviennent également, mais dans des proportions plus faibles. Pour bien percevoir l'environnement et pour comprendre ce qui se passe, il semble évident que la connaissance des situations facilite ces démarches. C'est ce qui explique l'aisance et la rapidité avec lesquelles les techniciens sont parvenus à résoudre ce problème de micro. Dans le cas d'une situation imprévue et inédite, le savoir-faire, le savoir-agir, le savoir-être, les savoirs collectifs et les savoirs théoriques sont considérés par nos individus comme des ressources également très utiles. En effet, l'expérience de terrain peut apporter des solutions de substitution face aux problèmes rencontrés. C'est quelquefois le stagiaire qui

devine la solution avant le professionnel. C'est pourquoi des artistes avec des costumes de scène dont les ourlets ne tiennent pas, des musiciens dont l'instrument se désaccorde sont des imprévus à gérer dans l'urgence. Il nous est déjà arrivé d'accorder une guitare pour un musicien avant son entrée sur scène, alors que ce n'était absolument pas notre rôle.

La télévision (A.3.5) retrouve des réponses inversées par rapport au cirque. En effet, la préférence de la perception environnementale est donnée lorsque la situation est imprévue. En revanche, dans le prévu, il semble plus utile de comprendre ce qui se passe et de tester une solution. La recherche de solutions au problème s'associe souvent à la gestion du temps et des relations humaines, dans le prévu. Nous expliquons cette différence significative, car les problèmes sont envisagés, en général, en amont de l'événement. C'est pour cela qu'il n'est pas nécessaire de rechercher des solutions aux problèmes, puisqu'elles sont déjà connues à l'avance si un imprévu se produit. C'est le cas pour les situations nouvelles. Seulement, il est plus utile de comprendre ce qui se passe dans une situation imprévue et inédite, laquelle implique un problème nouveau qui n'a jamais été rencontré jusqu'à présent.

La connaissance de la situation ressort plus fréquemment dans les réponses, suivie par l'expérience de terrain et les savoirs théoriques. Encore une fois, la notion de situation semble clairement conditionner le développement des compétences, dans un événement artistique. Lorsqu'un incident technique, logistique, artistique, administratif se produit, c'est d'abord grâce à la connaissance de la situation que le professionnel solutionne l'imprévu.

Toutes les compétences semblent utiles, surtout celles qui relèvent des aspects techniques. Nous notons que les compétences innées ne sont pas choisies par l'ensemble des professionnels. Quant aux compétences intuitives, elles s'expriment, selon leurs propos, à travers des savoirs théoriques et expérientiels. C'est le cas du cameraman qui trouve des solutions pour des visionnages plus adaptés dans la construction d'un clip vidéo. Aujourd'hui, les images réelles s'associent régulièrement à des images virtuelles. L'art se mêle de plus en plus aux techniques, associant à la créativité des compétences techniques (connaissance des visionnages), sociales (expliquer sa démarche au réalisateur), scolaires (formaliser par écrit un plan d'action), intuitives (associer des images virtuelles et garder une certaine authenticité), d'appropriation situationnelle (faire le lien entre l'espace de l'activité et les techniques du virtuel), d'appropriation organisationnelle (s'imprégner des interrelations humaines).

| | Savoirs | Compétences |
|-------------------------|--|--|
| Toutes activités | Expérience de terrain | Réflexives |
| Cirque | Expérience de terrain Faire, agir, être et paraître | Réflexives |
| Danse | Faire et agir Expérience de terrain | Appropriation situationnelle Réflexives |
| Musique | Expérience de terrain | Intuitives |
| Télévision | Connaissance de la situation | Techniques |

3.4.6 Modèle cognitiviste du traitement de l'information

Nos quatre réponses diffèrent quelque peu du modèle socioconstructiviste, avec une particularité qui ressort comme une évidence (A.3.6). En effet, pour développer des compétences, il faut d'abord sélectionner des informations pertinentes. Cette notion nous rappelle l'appropriation situationnelle nécessaire au repérage des paramètres situationnels vus précédemment : les invariants, les variables et les prodromes. Nous verrons les liens plus tard. En situation imprévue, le fait d'exprimer une réponse quelle que soit la situation et en particulier dans l'imprévu est plutôt rare.

Les compétences réflexives, scolaires et d'appropriation situationnelle font encore partie des sélections préférées de nos interlocuteurs. Le changement par rapport à notre modèle précédent, c'est l'utilité croissante des compétences scolaires et universitaires, probablement liée à la démarche du modèle. Pour les savoirs, nous retrouvons les mêmes proportions que pour le modèle précédent, avec une petite dominante du savoir-faire et agir. Cela s'explique probablement par les quatre propositions du modèle, qui font plus réfléchir sur des actions ou des réactions de nos professionnels.

Pour les circassiens (A.3.2), bien percevoir l'environnement reste la priorité, et ce quelle que soit la typologie situationnelle. Pour développer des compétences dans l'imprévu, exprimer une réponse n'est pas toujours approprié car cela est trop risqué. Analyser des informations en rapport avec quelque chose de déjà connu leur semble plutôt rare dans l'imprévu. Sélectionner les informations pertinentes est plus probable ; néanmoins, nos professionnels attribuent plus l'imprévu à un problème d'environnement. Cela comprend aussi

bien l'espace de travail, les dimensions de la scène, l'ambiance collective des artistes, les effets des lumières sur les corps en mouvement, le choix du thème musical pour accompagner une acrobatie, etc. Les exemples sont nombreux. L'environnement fait partie intégrante des moyens et des conditions inhérentes à l'activité de travail.

La théorie, le faire, l'agir et la connaissance de la situation sont les savoirs les plus mobilisés par nos professionnels. La théorie est importante puisqu'elle précise, régule par écrit une grande partie des numéros de cirque. Le savoir-faire permet à l'artiste d'apporter sa touche personnelle. L'expérience de terrain confirme l'idée que la compétence s'accroît avec les années, du fait des différentes situations rencontrées. Le savoir-paraître n'est pas choisi par les circassiens, car il découle automatiquement de leur activité.

L'apparence pourtant nécessaire dans une représentation au cours d'un événement artistique est plus considérée comme faisant partie du savoir-être et de l'agir. C'est-à-dire qu'il est difficile de dissocier un comportement, un geste, une attitude qui n'aurait pas de correspondance directe avec l'activité. À l'inverse des danseurs qui doivent sourire constamment pendant l'effort d'une représentation, le circassien a la liberté de montrer sa souffrance à exécuter un numéro afin de le rendre plus réaliste. C'est là toute la différence entre les expressions artistiques, à travers lesquelles le savoir-être se lie au savoir-faire. Ainsi, la dissociation du savoir-faire et du savoir-être n'existe pas comme dans la danse.

C'est aussi pour cela que nous retrouvons plus fréquemment les compétences techniques dans leurs réponses. Elles servent de base à toutes les disciplines du cirque. Pour l'acrobate, c'est l'apprentissage des techniques d'équilibre ; pour le jongleur, les techniques de dissociation d'objets ; pour le trapéziste, les techniques de coordination de mouvements entre les membres supérieurs ; pour le fildefériste, les techniques du pas glissé ; pour le magicien, les techniques de manipulation d'objets, etc. Leur deuxième choix se porte aussi sur les compétences réflexives. En effet, percevoir l'environnement et sélectionner des informations pertinentes (les réponses les plus fréquentes), suppose une évaluation des paramètres situationnels, mais également l'autoévaluation de son activité qui s'exprime à travers l'environnement de travail. C'est en envoyant des boules fluorescentes dans un espace obscur que le jongleur apporte une perspective différente (évaluation de l'espace) sur la cinétique des objets animés.

Dans le domaine de la danse (A.3.3), nous avons des réponses à égalité. Pour développer des compétences, il semble aussi important de sélectionner des informations pertinentes que d'analyser ces dernières avec quelque chose de déjà connu. Aussi, dans l'imprévu, ces deux dernières démarches sont également sélectionnées, avec en plus la perception de l'environnement qui devient plus importante.

En revanche, dans les deux cas, il semble moins utile pour les danseurs d'exprimer une réponse. Cela s'explique par l'expression d'une réponse qui s'improvise rarement dans un événement artistique. Dans l'analyse des informations, ils associent cette activité à l'expression d'une réponse qui se fait naturellement et spontanément. C'est le cas du danseur qui corrige automatiquement sa gestuelle en regardant le chorégraphe. Le modèle cognitiviste semble pour l'instant s'adapter préférentiellement à l'activité de danse, à l'exception de la quatrième proposition (exprimer une réponse). Cela semble assez logique, car la danse s'appuie sur de sérieuses références théoriques et l'apprentissage des techniques se rapproche du modèle cognitiviste.

Le savoir-faire et la connaissance de la situation sont les bases de travail pour développer des compétences dans un événement artistique. Il est intéressant de souligner que la connaissance de la situation s'apprend plus « sur le tas » ou « sur le tard », plutôt que dans les centres de formation. Seulement, ce savoir vient aussi de l'expérience personnelle de la vie privée. La psychologie de l'individu se retrouve à travers les activités professionnelles. Cette connaissance leur permet aussi d'identifier, de gérer et d'anticiper l'imprévu éventuel.

Les compétences réflexives et techniques sont plus utiles pour nos danseurs. Nous avons déjà parlé du côté technique indispensable dans les formations de danse, et aussi pour les techniciens. Quant à la réflexion, elle est importante dans la gestion des troupes, dans l'organisation de leurs plannings, la coordination des activités, etc. Cela explique la majorité des réponses pour la compétence réflexive, car du personnel s'occupe dans l'ombre de ces différentes activités.

Dans le domaine de la musique (A.3.4), la théorie cognitiviste nous donne un autre point de vue sur le développement des compétences. D'une part, que la situation soit prévue ou imprévue, les réponses les plus fréquentes donnent priorité à la sélection des informations pertinentes. Nous avons vu que pour le cirque, il était important de bien percevoir

l'environnement ; ici, la démarche est différente. La notion d'environnement ne se limite pas uniquement à l'espace où se réalise l'activité. Elle comprend également tous les paramètres humains, matériels, factuels, temporels, spatiaux, dont nous avons parlé précédemment dans le diagnostic situationnel. Cela suppose aussi toutes les interactions et les interrelations entre ces différents paramètres. D'autre part, lors d'un événement artistique, bien percevoir l'environnement ne suffit pas pour agir à bon escient. C'est pour cela que les individus ont choisi de sélectionner des informations pertinentes qui permettent une plus grande efficacité et donc une meilleure efficacité de leurs compétences. C'est le cas de l'auteur-compositeur qui va sélectionner des idées en s'inspirant de ce qu'il entend autour de lui, dans la rue, pour créer des nouvelles mélodies.

La connaissance de la situation, le faire, l'agir et l'expérience de terrain sont les savoirs à mobiliser en premier pour développer des compétences professionnelles. La connaissance de la situation permet aussi de mieux l'appréhender. Pour certains, la méconnaissance d'une situation est un atout essentiel dans la sélection d'informations pertinentes. C'est pour cela que des débutants ou des étudiants ont quelquefois, sur une situation précise, une approche pertinente et pourtant différente du professionnel. Il est intéressant de remarquer que pour nos interviewés, les savoirs théoriques n'apparaissent pas utiles. En effet, la plupart des savoirs proviennent de la combinaison du faire, de l'agir et de l'expérience de terrain.

Curieusement, ce sont des compétences scolaires et universitaires qui sont préférées pour développer des compétences. L'explication vient des processus de formalisation (exemple : le scénario), de codification (exemple : le système Laban) et du transfert possible dans d'autres situations ou avec d'autres individus. En définitive, le professionnel prend moins de risques s'il utilise ces compétences, et en particulier dans un imprévu. Toutefois, les compétences innées, réflexives et d'appropriation situationnelle font partie du deuxième choix dans leurs réponses. L'inné répond aux professionnels qui interviennent plus dans une démarche de création artistique. Le côté réflexif est plus lié à l'organisationnel des structures. L'appropriation situationnelle sera très importante pour le metteur en scène qui intervient pour une comédie musicale, ou pour le décorateur dans la mise en place d'effets spéciaux.

Enfin, avec la télévision (A.3.5), pour développer des compétences, le plus important est de bien percevoir l'environnement, comme dans le domaine du cirque. Toutefois, sélectionner des informations pertinentes reste de très près le second choix de nos interviewés.

Ceci s'explique par l'environnement qui demeure finalement ce que perçoit le téléspectateur. De ce fait, les professionnels doivent bien le percevoir pour mieux le faire apprécier auprès des téléspectateurs. C'est, par exemple, choisir des images ou une sonorité en rapport avec une ambiance adaptée à un scénario ou à un thème, dans un événement artistique. À l'inverse, c'est d'ailleurs pour cela que dans certaines émissions, l'on retrouve quelquefois de faux applaudissements ou de faux rires.

Face à une situation imprévue, cette perception de l'environnement devient alors plus utile dans les réponses rapportées par nos professionnels. Cela semble logique, puisque l'imprévu s'exprime à travers l'image ou le son d'un téléviseur. De ce fait, ces deux éléments sont liés directement à l'environnement d'un plateau de télévision. Souvent dévolus au domaine de la télévision, les savoirs d'organisation sont essentiels dans leurs réponses. Selon les émissions, la perception de l'environnement et la connaissance de l'organisation priment sur la connaissance de la situation. Pour certains d'entre eux, cela veut dire que les interactions entre les différents paramètres situationnels ont probablement plus d'action que les paramètres eux-mêmes. L'organisation va permettre des échanges, des interactions, des interrelations entre tous ces paramètres. La complexité de la résolution d'un imprévu dépend aussi de cette appropriation, par le professionnel, de toutes ces relations, de toutes ces dépendances qui constituent ce système, représenté ici par un événement artistique.

Évidemment, la connaissance de la situation et l'expérience de terrain sont également choisies. Seulement, ce choix est secondaire. La connaissance de la situation ne suffit pas à résoudre toutes les situations, alors que la connaissance de l'organisation apporte des pistes, des principes sur le fonctionnement d'un événement artistique. Pour eux, elle permet d'abord d'expliquer des dysfonctionnements éventuels, relativement fréquents dans le domaine télévisuel, lesquels génèrent des imprévus ponctuels.

Très curieusement, les compétences d'appropriation situationnelle, sociales, semblent significatives alors que l'appropriation organisationnelle n'apparaît pas dans leur réponse. Nous expliquons ce phénomène par une voie de passage hypothétique de la connaissance de l'organisation vers la compétence situationnelle. En fait, pendant un événement artistique, il n'est pas opportun de s'approprier une organisation. Cela se fait en amont de la construction d'un projet artistique, ne serait-ce que pour s'assurer de sa faisabilité. Cependant, connaître le fonctionnement d'une organisation, ses relations, ses interrelations en termes de

communication interne et externe, favorise l'évaluation des paramètres situationnels dans un événement.

Ces paramètres permettent alors l'appropriation d'un imprévu éventuel. C'est pourquoi les compétences sociales et relationnelles seront désignées prioritairement, car elles entretiennent cette connaissance de l'organisation. De plus, elles font le lien fondamental entre des éléments (paramètres situationnels) du système, représenté ici par les événements artistiques, et des voies de passage des savoirs vers les compétences, dont nous parlions plus haut.

| | Savoirs | Compétences |
|-------------------------|---|--|
| Toutes activités | Faire et agir | Réflexives |
| Cirque | Faire, agir, théoriques Connaissance de la situation | Techniques |
| Danse | Faire et agir Expérience de terrain | Réflexives |
| Musique | Connaissance de la situation Faire et agir | Scolaires et universitaires |
| Télévision | Connaissance de l'organisation | Sociales et relationnelles Appropriation situationnelle |

3.5 Les dominantes par activités

3.5.1 Le cirque (A.3.2)

Les comportements relevés en situations prévues sont le plus souvent le fait d'un agir en maîtrisant la situation ; alors que dans l'imprévu, il est plus fréquent d'agir en développant des compétences. Cette différence s'explique, avec nos interviewés, car les activités du cirque sont génératrices et stimulantes sur le plan artistique et qu'il faut sans cesse innover en créant de nouveaux mouvements, des enchaînements, des mises en scène et donc développer des compétences de situation pour des spectacles.

La stratégie préconisée pour résoudre un problème est de faire de son mieux dans

l'incertitude des résultats. La situation imprévue rencontrée par les professionnels rend souvent la tâche difficile, dans cette discipline de travail. Les compétences intuitives et l'expérience de terrain se retrouvent alors associées pour mettre en œuvre une stratégie résolutive. Or, les situations rencontrées sont fréquemment nouvelles et imprévues ; c'est aussi pour cela que les réponses confirment l'utilisation des mêmes types de compétences et de savoirs dans les événements artistiques.

Les avis sont partagés pour la notion d'invariants, car ils n'existent pas toujours pour un type de situation donnée. De ce fait, les liens de causalité ne sont pas probants et lorsque ces paramètres se produisent, c'est au cours de situations imprévues. Aussi, cela explique la faible probabilité de récurrence, laquelle, en revanche, se réalise le plus souvent au cours de situations prévues. Les lieux et les moments de ces activités n'influencent pas vraiment ces invariants. Cependant, lorsque l'on considère ces notions comme des invariants, et pas seulement comme des facteurs favorables, ils s'influencent mutuellement. Cela veut dire que ces notions temporelles et spatiales sont donc utiles et peuvent nous aider à développer des compétences, à condition de les identifier, de les répertorier pour mieux intervenir en amont dans les dispositifs d'apprentissage.

Pour les variables situationnelles, ils retrouvent de temps en temps un même paramètre pour un type de situation donnée. Le paramètre factuel et en particulier dans l'imprévu sera la réponse la plus exprimée. La récurrence est fréquente et paradoxalement, c'est l'ensemble des paramètres factuels, individuels, matériels et spatio-temporels qui va cette fois intervenir. Nous expliquons ce phénomène d'extension des paramètres par la spécificité de chaque situation qui a, en quelque sorte, son paramètre référent. L'idée est aussi de les repérer pour prévoir l'imprévu. Alors, l'incertitude réside seulement dans le caractère invariable du paramètre. Le lieu est un facteur favorisant dans l'apparition des paramètres et lorsque tel est le cas, c'est pour deux objets ensemble. Les variables s'influencent mutuellement et en particulier lorsqu'il s'agit des relations entre un fait et un objet. Cette relation est décrite par un artiste lorsqu'il explique la probabilité d'erreurs techniques (le fait) dans un spectacle, quand les machines de mixage et les costumes sont mélangés (l'objet) dans le même espace, côté jardin (le lieu). Le côté jardin est situé à gauche de la scène quand on lui fait face, et à droite se trouve le côté cour.

Pour les prodromes, ils sont très souvent retrouvés et en particulier en situation

imprévue. Les causes concernent particulièrement les faits et les individus. Il y a une récurrence certaine qui est liée d'abord aux faits et qui va se produire indépendamment du type de situation. Le fait qui arrive à un moment donné, dans un lieu, s'associe plus facilement pour favoriser un prodrome. De plus, il existe une influence significative entre l'apparition des différents prodromes ; c'est d'ailleurs le cas entre un fait et un moment. Par conséquent, le fait et le moment sont à la fois des facteurs favorisants et des paramètres qui coexistent le plus souvent dans des situations de cirque.

En référence au modèle de Jean-Pierre Astolfi, lorsque l'individu est confronté à un problème à résoudre dans une situation prévue, il va d'abord rechercher une solution au problème posé. Alors que dans l'imprévu, il va dans un premier temps réfléchir à ce qui se passe. Nous remarquons que les première et deuxième étapes ne sont pas prioritaires, ce qui veut dire que les professionnels sont d'abord dans une approche compréhensive et que les stratégies résolutives ne sont pas envisagées immédiatement.

D'autre part, cette différence entre les situations semble logique, puisque l'imprévu suppose que le problème n'a pas été identifié au préalable. D'ailleurs, il n'est pas étonnant de retrouver des compétences réflexives dans leurs premières réponses. L'expérience de terrain va aussi confirmer le fait que ce savoir permet une meilleure approche du problème posé. En effet, les répétitions, les enchaînements programmés sont justement là pour parfaire les techniques ou pour créer des nouvelles idées.

Ainsi, l'expérience de l'artiste progresse à travers son activité. Les autres savoirs sont alors comme des supports de référence, sur lesquels l'on peut s'appuyer pour travailler et agir en pertinence avec les problèmes posés.

Le modèle de l'activité de Jean Houssaye nous apprend que la transmission d'un savoir par l'enseignant est le processus le plus important pour développer des compétences, et ce même en situation imprévue, cependant avec un degré moindre. Les compétences techniques, intuitives et réflexives sont encore présentes, car elles participent aux différents processus de ce modèle. Il est intéressant de remarquer que les savoirs collectifs et ceux qui sont liés à la connaissance de l'organisation ne sont pas cités comme nécessaires à mobiliser. Dans ce processus de l'activité, le triangle pédagogique est considéré par les professionnels plus comme une interactivité de l'apprenant avec le corps enseignant détenant les savoirs. Les interrelations individuelles entre les apprenants ne semblent pas jouer un rôle dans ces

processus ; c'est sans doute la raison pour laquelle ils excluent ces deux compétences de leur choix.

En revanche, dans le modèle de formation de Gilles Ferry, les trois processus seront choisis équitablement par les professionnels ; à la différence des situations imprévues, l'individu va surtout faire confiance à ce qu'il connaît déjà plutôt qu'à sa façon de s'y prendre ou à sa réflexion. Ceci explique les prises de risques lorsqu'un danger peut arriver à tout moment, en particulier dans les activités du cirque. Curieusement, alors que nous sommes dans une discipline artistique, les compétences innées sont exclues de leur choix. Ce sont les mêmes savoirs, organisationnels et collectifs, que les professionnels n'ont pas jugés utiles pour la mise en œuvre et le développement des compétences.

Le modèle de management situationnel de Léon Lesire va nous apprendre qu'il est préférable de persuader des apprenants, et surtout en situation imprévue, pour développer des compétences. Pour cela, les compétences techniques et l'expérience de terrain seront mobilisées prioritairement pour leurs activités. Cependant, le modèle socioconstructiviste nous montre qu'avant toute chose, il est important de rechercher des solutions aux problèmes posés alors qu'en situation imprévue, il est d'abord plus important de bien percevoir l'environnement. Toutes les compétences sont sollicitées, à part les compétences réflexives. Ce modèle est plus orienté dans l'agir, à l'inverse du modèle de Jean-Pierre Astolfi, où l'approche compréhensive domine. Les savoirs sont tous mobilisés sans exception, ce qui tendrait à dire que ce modèle semble bien adapté pour développer transversalement le plus de compétences possibles.

Le modèle cognitiviste va nous orienter, car pour nos interviewés, bien situer l'environnement est l'action la plus utile et ce, que la situation soit prévue ou imprévue. Les compétences innées et organisationnelles n'apparaissent pas dans leur choix, car les activités du cirque sont surtout liées aux entraînements et qu'il faut en quelque sorte canaliser, guider des aptitudes innées pour qu'elles se transforment en compétences futures. C'est pourquoi nous retrouvons la mobilisation de tous les savoirs, sauf du savoir-être et paraître. En revanche, l'explication donnée par les professionnels confirme que ces savoirs réapparaissent après, dans l'utilisation des compétences sociales et relationnelles.

3.5.2 La danse (A.3.3)

Les comportements adoptés dans les milieux de la danse sont étonnants. Dans les situations prévues, les individus développent d'abord des compétences alors que dans l'imprévu, ils disent surtout maîtriser la situation. Les compétences d'appropriation situationnelle sont plus marquées, sans doute parce qu'elles permettent leurs actualisations par le contrôle de la situation. L'expérience de terrain semble se distinguer des autres savoirs dans l'orientation des comportements, probablement car les situations rencontrées sont souvent différentes et deviennent donc plus faciles à repérer. Les stratégies utilisées en situation vont d'abord essayer de comprendre ce qui se passe en situation et de se fixer des objectifs à atteindre. Ces stratégies se retrouvent en situations imprévues, par l'intermédiaire des compétences intuitives et pour la plupart liées à l'expérience de terrain. La typologie situationnelle nous apprend que la plupart des situations sont déjà connues, avec de l'imprévu ponctuel. Comme précédemment, la compétence d'appropriation situationnelle et l'expérience de terrain seront mobilisées dans ce type de situation. L'imprévu ponctuel sera donc plus facilement identifié et régulé à bon escient, selon l'expérience du professionnel.

Pour la danse, les invariants se retrouvent surtout en situation prévue et en particulier pour des faits et des individus. La récurrence existe surtout dans l'imprévu et semble se répartir équitablement entre tous les indicateurs : individuels, factuels, matériels, temporels et spatiaux. Curieusement, alors que les gestes et les attitudes dans les activités de danse sont très souvent programmés ou préparés, des imprévus sont relativement fréquents. Par exemple, dans les comédies musicales, les erreurs constatées dans les répétitions sont souvent le fait d'un manque de coordination, de synchronisation entre les différents danseurs. Ce facteur individuel lié à un fait (ici une chorégraphie) nous amène à penser que les imprévus sont d'autant plus nombreux qu'il y a d'individus. Ces invariants n'arrivent que très rarement au même moment et au même endroit, et ils s'influencent mutuellement de façon exceptionnelle. Pour le repérage dans les milieux de la danse, il y a donc une réelle difficulté à anticiper ou à prévenir un imprévu, car nous avons ici deux uniques informations : l'influence du factuel et de l'individuel. Or, l'aspect individuel semble le plus imprévisible en termes de comportements, de réactivité face à des problèmes. D'ailleurs, il serait intéressant de poursuivre la recherche pour en déduire une formule mathématique sur les probabilités d'apparition d'imprévus en fonction de ces paramètres.

Pour les variables situationnelles, nous avons pratiquement les mêmes réponses que pour les invariants avec leurs existences, qui se réalisent le plus souvent en situation prévue. Une récurrence semblerait plus marquée dans les situations imprévues, avec notamment les influences du factuel et de l'individuel. Il y a cependant un lien de causalité sur le lieu de l'activité, qui se joue ici entre un fait et un individu. Le lieu apparaît alors comme un catalyseur situationnel pour ces paramètres. Nous retrouvons régulièrement ce type de situation lorsque des danseurs changent de salle de spectacle et que cela favorise leurs activités artistiques ou créatrices. Les prodromes surviennent très fréquemment, en particulier pour des faits en situations imprévues. La récurrence existe lorsqu'il s'agit de faits, d'individus et de moments. Les moments peuvent alors les révéler, tandis que les lieux ne les influencent pratiquement pas. La relation d'existence entre les prodromes leur semble évidente, en particulier entre un fait et un moment.

En rapport avec le modèle de la situation-problème de Jean-Pierre Astolfi, les individus vont surtout réfléchir pour comprendre ce qui se passe, quelle que soit la situation rencontrée. Pour cela, ils vont d'abord mobiliser des compétences d'appropriation situationnelle, pour probablement mieux l'identifier. Les savoir-faire et l'agir professionnel sont alors les savoirs préconisés en priorité, pour bien gérer ces situations nouvelles et récurrentes. Dans le modèle du triangle pédagogique, les trois réponses sont exprimées par nos professionnels. Cependant, ils préfèrent le plus souvent transmettre leur savoir comme un enseignant le fait, avec un stagiaire en formation. Aussi, pour une fois, nous avons une répartition plus équilibrée dans la mobilisation de ces savoirs et dans l'utilisation des compétences. Cet équilibre sous-entend que le modèle semble très adapté, lorsque l'on souhaite agir d'une façon globale, dans le développement des compétences professionnelles.

Faire participer des étudiants et des stagiaires en formation, selon le modèle de Léon Lesire, est le processus que nos professionnels choisissent le plus souvent, surtout pour gérer des situations imprévues. Encore une fois, nous avons un équilibre dans la répartition des réponses concernant les compétences et les savoirs. Ce qui tend à démontrer que ce modèle est efficace pour développer des compétences générales, mais qu'il ne semble pas agir de façon spécifique sur un type de compétence, comme par exemple pour l'appropriation situationnelle.

Selon les réponses apportées par le modèle de Gilles Ferry, le développement de compétences repose de façon équitable sur ces trois réponses. Dans l'imprévu, les individus

donnent plus d'importance à leur réflexion. Cela paraît logique, puisque les deux autres propositions –comme s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà et la façon de s'y prendre – sont plus aléatoires dans l'imprévu. Seulement, le modèle d'apprentissage socioconstructiviste nous apprend qu'il est préférable de comprendre ce qui se passe et de tester une solution pour développer des compétences et ce, même dans l'imprévu. Tous les savoirs sont donc mobilisés, alors que les compétences réflexives sont principalement choisies par nos interviewés. Le modèle inspiré de la théorie cognitiviste nous apprend qu'exprimer une réponse n'est pas une bonne solution pour résoudre un problème. En revanche, toutes les autres réponses sont désignées et réparties équitablement. D'ailleurs, toutes les compétences et tous les savoirs ressortent globalement dans leurs réponses, ce qui nous ramène à l'aspect réflexif dominant du précédent modèle.

3.5.3 La musique (A.3.4)

Les comportements observés montrent un agir conscientisé et déterminé pour développer des compétences. En situation imprévue, cet agir sera moins sollicité, car les individus vont d'abord essayer de maîtriser la situation ou n'agiront que partiellement. Cela semble cohérent, puisque le prévu permet plus facilement de reproduire les mêmes attitudes ou les mêmes gestes. Ces conditions apparaissent essentielles pour développer des compétences, surtout pour les compétences intuitives. D'autre part, la connaissance de la situation influence principalement cet agir. L'intuition conditionne le comportement et en particulier dans l'imprévu, alors que la notion de transformation de l'environnement ne va pas interpellier nos professionnels interrogés. Leurs stratégies sont avant tout d'essayer de comprendre ce qui se passe et de se fixer des objectifs à atteindre, lorsqu'ils sont confrontés à un événement artistique. De plus, cette stratégie est utilisée en situation imprévue. Ce sont surtout les compétences intuitives, réflexives et d'appropriation situationnelle qui orientent cette stratégie. Cela s'explique du fait des adaptations nécessaires qu'il faut souvent improviser dans un imprévu. De plus, l'expérience de terrain reste le savoir le plus mobilisé pour orienter ces stratégies. C'est d'ailleurs pour cela que nous considérons l'expérience professionnelle comme faisant partie intégrante d'un processus de formation.

Nos interviewés ont presque tous repéré des invariants, lesquels sont le plus souvent des individus immergés dans l'activité de travail. Aussi, il y a une récurrence probante des individus lorsqu'elle est liée à une activité interindividuelle et à des faits. Tel est le cas par

exemple dans la mise en scène d'un opéra avec l'influence occasionnelle du souffleur dans le répertoire chanté, dont l'activité récurrente se confirme à chaque fois que le soliste est présent. De plus, la typologie situationnelle, le lieu et l'espace de travail n'influencent pas l'apparition et la récurrence de ces invariants.

La relation d'un fait et d'un individu apporte la possibilité d'exister en donnant du sens à l'activité de l'individu. Les variables situationnelles sont aussi largement identifiées par nos professionnels comme étant des individus ou des faits. La situation imprévue va alors révéler ces paramètres. La récurrence est significative du fait des individus et encore une fois, plus significative en situation imprévue. Le moment n'influence pas ces variables ; en revanche, selon les musiciens, le lieu a une action déterminante sur leurs activités. Curieusement, il existe une double relation, à la fois sur l'existence et sur l'inexistence de ces variables et lorsque c'est le cas, ce sont des individus ensemble ou un fait avec un individu qui s'influencent mutuellement. Cette situation va se produire avec un chanteur, dont la reconnaissance de ses qualités vocales dépend des chansons interprétées pendant un spectacle. Inversement, la production ne peut envisager des spectacles que si l'artiste se reconnaît dans ces représentations.

Les prodromes existent le plus souvent en situation imprévue et sont liés aux individus. Il y a une récurrence certaine, en rapport avec des faits et des individus. Quant au type de situation dans laquelle se reproduisent les imprévus, il y a peu de réponses. Nous expliquons cela par l'effet du prodrome qui annonce une situation. De ce fait, il peut inhiber le caractère prévisionnel de la situation. Ainsi, elle ne sera plus imprévue, sans être pour autant complètement maîtrisable. Ces prodromes n'apparaissent pas au même moment, ni dans les mêmes lieux. Cependant, ils influent mutuellement sur leur existence ou sur leur inexistence et en particulier lorsqu'il s'agit d'individus qui travaillent ensemble. Nous avons rencontré cette relation étroite entre les producteurs, les managers et les artistes qui doivent coexister pour assurer la promotion d'un titre chanté.

En rapport avec le modèle de la situation-problème de Jean-Pierre Astolfi, les individus vont surtout utiliser leurs expériences passées dans les situations prévues, réfléchir et comprendre ce qui se passe dans l'imprévu. La compétence réflexive domine du fait probable des aspects cognitifs engendrés par ce modèle. L'expérience de terrain est le savoir le plus mobilisé, car il sous-entend une connaissance situationnelle, adaptée aux problèmes

passés, lesquels ont été résolus ou non. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye va nous apprendre que c'est dans l'imprévu que se fera préférentiellement l'apprentissage d'un savoir par l'étudiant. La compétence réflexive et les savoirs théoriques seront mobilisés le plus souvent pour développer des compétences.

C'est d'ailleurs ce qui se passe au début de l'apprentissage pour un étudiant. En effet, dans le domaine des arts, l'apprentissage se réalise « sur le tas », ce qui explique qu'au début, la situation soit imprévue. Ensuite, avec le nombre des expériences vécues, les situations rencontrées peuvent se renouveler et donc permettre au professionnel de mieux les identifier. Pour le modèle de formation de Gilles Ferry, on remarque que dans l'imprévu, les individus ne font pas confiance à leur façon de s'y prendre. L'appropriation situationnelle reste néanmoins la compétence de choix, soutenue par la connaissance de la situation et par les savoirs théoriques. En rapport avec le précédent modèle, nous avons un apprentissage du savoir par l'étudiant, qui se fait sur le terrain et va probablement s'enrichir des nouvelles situations confrontées aux connaissances théoriques apprises.

Les réponses apportées par le modèle du management situationnel nous apprennent qu'il est surtout préférable de faire participer les individus dans leur activité, avec notamment des prises de positions, de décisions, pour développer des compétences adaptées aux situations prévues. Dans l'imprévu, cela reste moins évident. Les compétences sociales et relationnelles sont plus utiles, du fait probablement de leur participation aux décisions. Les savoirs théoriques et tout ce qui est lié au faire et à l'agir vont jouer un rôle déterminant dans ces actions. Au cours des concerts, cette notion apparaît très marquée, et en particulier dans les interrelations entre les individus. D'ailleurs, faire participer chaque individu est une condition nécessaire à la réalisation des activités artistiques collectives ; c'est le cas pour un musicien dans un orchestre.

Le modèle socioconstructiviste va nous rappeler que le développement des compétences se réalise grâce à une bonne perception de l'environnement. Seulement, il n'apparaît pas d'étape intermédiaire significative dans l'imprévu, car toutes les étapes sont probablement utiles. Pour cela, les compétences intuitives et l'expérience de terrain sont mobilisées en priorité par les individus. C'est le cas des chanteurs lorsqu'ils découvrent un nouvel espace avec des sonorités différentes, les obligeant à construire et à élaborer des nouvelles capacités vocales. Curieusement, en référence au modèle cognitiviste, la perception

de l'environnement sera moins importante que les autres notions exprimées dans ce modèle. De plus, les apports scolaires et universitaires vont dominer la démarche, qui en même temps est réflexive et s'appuie sur des références stables. En revanche, le faire, l'agir et la connaissance de la situation seront mobilisés en premier pour développer des compétences. Ce qui voudrait dire que les connaissances théoriques pourtant enseignées à l'école ne suffisent pas au développement des compétences dites scolaires. Il y a probablement une construction de ces compétences qui se réalise par d'autres voies de passage. En effet, ces voies sont liées, comme nous l'avons remarqué précédemment, à l'apprentissage des savoirs par l'étudiant, à leur appropriation et à leur transfert au cours de stages de formation.

3.5.4 La télévision (A.3.5)

Nos interlocuteurs nous disent agir et maîtriser la situation, surtout dans l'imprévu. Seulement, l'imprévu suppose plus d'incertitude, plus de difficultés, donc moins de possibilités de maîtriser une situation. Les compétences techniques sont choisies en premier, car le domaine télévisuel repose en grande partie sur des supports technologiques. L'expérience de terrain permet alors une mise en œuvre sélective de ces technologies. Les stratégies préconisées vont essayer de comprendre ce qui se passe et de se fixer des objectifs à atteindre. Ce sont d'ailleurs les situations imprévues qui répondent le plus souvent à ces stratégies pour nos interlocuteurs. Toutes les compétences sont utilisées, sauf les scolaires et universitaires, car dans le domaine télévisuel, l'apprentissage se fait surtout « sur le tas », avec les expériences des années. C'est d'ailleurs pour cela que l'expérience de terrain est le savoir le plus préconisé dans les réponses. Dans les typologies situationnelles, majoritairement, ce sont des situations déjà connues avec de l'imprévu ponctuel qui sont les plus fréquentes. Encore une fois, les compétences scolaires et universitaires n'y apparaissent pas, également pour les mêmes raisons. Les savoir-faire et agir sont les réponses les plus nombreuses alors que, pour eux, le savoir-être et le savoir-paraître ne sont pas utiles. Paradoxalement, alors que le monde de la télévision s'oriente principalement vers l'apparence, vers la représentativité, et quelquefois montre l'inaccessible, il n'y a pas de démarche des individus dans ce sens. Ils sont plus dans le factuel, dans la réalité et dans l'efficacité de terrain, peu importe l'apparence. Nous avons le sentiment que la technologie télévisuelle permet de combiner ces deux processus. Cela tient probablement aussi au fait que la plupart des individus interrogés sont derrière, en coulisse, avec chacun des rôles et des fonctions que le téléspectateur n'aperçoit pas.

En ce qui concerne les invariants, ils existent et surtout dépendent des individus. C'est la situation prévue qui les révèle, car elle contribue plus précisément à leur récurrence. Lorsqu'elle se produit, c'est pour des faits identiques ou avec les mêmes individus. Les avis sont partagés pour l'influence temporo-spatiale, ce qui nous laisse penser que les programmations dans les émissions sont réalisées pour organiser correctement des activités de travail. Les individus ou les faits interviennent quels que soient le moment ou le lieu de l'activité. Ces paramètres individuels et factuels interagissent mutuellement sur leur existence. Par ces liens, nous retrouvons des relations privilégiées entre les individus et les faits. C'est le cas, par exemple, pour les présentateurs d'émissions dont la présence devient nécessaire à chaque fois qu'une émission se réalise.

Pour les variabilités situationnelles, les réponses que nous donnent les professionnels situent plus le développement des compétences dans des relations directement liées à des faits et secondairement à des individus. La typologie situationnelle ne sera pas déterminante pour permettre un développement. En revanche, une récurrence très marquée se confirme nettement dans les situations imprévues et fait apparaître le paramètre temporel comme une variable significative. De plus, le moment de l'activité influe également sur l'existence de ces variables. Lorsqu'elle se produit, c'est en particulier pour agir simultanément entre un fait et un individu. Le lieu a aussi une influence majeure sur l'apparition de ces variables. Nous retrouvons le même binôme de variables, c'est-à-dire un fait et un individu. Ces mêmes variables s'influencent réciproquement, comme dans l'exemple précédent du présentateur sans lequel l'émission de télévision ne peut se concevoir. Les prodromes ont été repérés par nos professionnels ; ils concernent justement le plus souvent des individus confrontés aux situations imprévues. La récurrence n'est pas significative et lorsqu'elle existe, elle se réalise le plus souvent indépendamment de la situation. Les facteurs temporo-spatiaux ne sont pas réellement influents. D'autre part, des prodromes différents n'ont pas d'influence réciproque sur leur apparition. Il est donc difficile d'identifier ces prodromes, sauf avec des individus connus ou lorsqu'ils influent sur une situation. C'est le cas du présentateur dont la personnalité influence l'ambiance d'une émission de télévision.

Le modèle de Jean-Pierre Astolfi fait ressortir l'idée que l'individu va surtout essayer de réfléchir pour comprendre ce qui se passe dans une situation prévue, alors qu'en situation imprévue, il va d'abord essayer d'identifier le problème le plus important. Les compétences techniques sont les réponses les plus fréquentes et l'expérience de terrain est le savoir le plus

cité. Il n'est pas étonnant de retrouver les mêmes informations précédentes, puisqu'il n'y a pas vraiment de formation théorique pour devenir producteur ou présentateur. Les individus acquièrent des notions « sur le tas ». Cela peut les aider, sans la garantie de s'approprier les conditions, les projets ou les moyens des émissions qui ont toutes leurs spécificités, c'est-à-dire leurs invariants, leurs variables et leurs prodromes situationnels, organisationnels, interindividuels, etc.

Le développement des compétences se répartit harmonieusement entre les trois propositions du modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye. En situation imprévue, les individus constatent majoritairement qu'il est plus utile d'agir par la transmission d'un savoir par l'enseignant, aux dépens des deux autres processus. Les compétences réflexives sont liées aux connaissances techniques et ressortent comme des choix prioritaires. Tous les savoirs sont mobilisés, sauf les savoir-être et paraître et les savoirs collectifs. Il est surprenant de constater encore une fois le peu d'importance donnée à ces derniers. En effet, les enregistrements nous montrent combien il est nécessaire de travailler ensemble. Le résultat ne dépend pas seulement de l'addition, du cumul des activités de chacun, mais aussi d'un processus collectif dont ils n'ont peut-être pas complètement conscience. Cette activité nous rappelle les entités collectives relativement pertinentes d'Yves Schwartz. Selon le modèle de Gilles Ferry, c'est la façon de s'y prendre qui semble l'élément le plus utile pour développer des compétences, alors qu'en situation imprévue, c'est plus la réflexion. Les compétences réflexives retiennent une attention particulière, sans doute liée au caractère réflexif qu'impose ce modèle. Ainsi, les savoirs expérientiels, les savoir-faire et d'action permettent une mise en œuvre plus adaptée des compétences précédentes. Le modèle de management de Léon Lesire exprime l'idée d'un développement de compétences en persuadant les autres et cela, lorsque la situation est habituelle. En revanche, en situation inhabituelle ou imprévue, il est préférable pour eux d'imposer ces idées, ces points de vue et ces objectifs. Nous retrouvons, dans ces liens, toutes les compétences et tous les savoirs permettant un agir en pertinence avec ces processus.

Le modèle socioconstructiviste va nous apprendre qu'il est plus important de comprendre ce qui se passe et de tester une solution pour développer des compétences. En situation imprévue, il est plus important de bien percevoir l'environnement. Toutes les compétences sont utilisées, sauf celles qui sont liées aux aptitudes innées. Tous les savoirs sont mobilisés, à l'exception des savoir-être et paraître et des savoirs collectifs. Nous remarquons que les mêmes réponses sont données quel que soit le modèle. La théorie

cognitivistes souligne le fait qu'exprimer une réponse n'est pas une bonne solution pour développer des compétences, alors que toutes les autres étapes sont citées par nos professionnels. Le caractère imprévu ne va pas changer la façon d'agir et renforce l'idée de bien percevoir son environnement de travail. Toutes les compétences sont utilisées, à part celles qui sont reliées à l'appropriation organisationnelle. Encore une fois, les savoir-être et paraître et les savoirs collectifs ne sont pas reconnus comme nécessaires à l'activité pour développer des compétences. L'appropriation organisationnelle se fait par l'apprentissage « sur le tas » ; elle n'est pas nommée car elle devient automatique dans les activités de travail. D'ailleurs, les professionnels qui ont répondu au questionnaire sont issus pour la plupart d'une même équipe, laquelle intervient depuis quelques années pour des organisations identiques.

3.6 Dialogue des modèles théoriques : des liens de pertinence

La pertinence sera étudiée à la fois pour les savoirs et les compétences. Elle apporte des éléments significatifs, utilisés en priorité par les professionnels. Nous nous servons des modèles théoriques comme relais, pour trouver d'autres voies de passage des savoirs aux compétences. D'autre part, elle peut relier des modèles différents entre eux. Notons que pour les modèles socioconstructivistes et cognitivistes, la perception de l'environnement reste la première étape de leur démarche. De ce fait, nous relativisons le pourcentage de réponses à hauteur de moitié, compte tenu d'un nombre deux fois plus important de réponses probables. Nous appliquons les règles du chi-deux pour relever uniquement les réponses les plus significatives. Les réponses acceptées sont celles qui sont situées au-dessus de l'effectif moyen. Si la répartition est peu ou pas significative, le lien de pertinence n'est pas reconnu. Les dessins qui suivent dans ce chapitre correspondent uniquement aux réponses significatives. Cela va mettre en évidence des relations transversales entre les modèles théoriques, complétées par les explications que nous obtenons avec les entretiens, après leurs réponses. Ainsi, ces croisements des six modèles théoriques génèrent une probabilité, ce qui correspond à leurs choix des relations. Nous avons le modèle de Jean-Pierre Astolfi (huit réponses), le modèle de Jean Houssaye (trois réponses), le modèle de Gilles Ferry (trois réponses), le modèle de Léon Lesire (quatre réponses), le modèle socioconstructiviste (cinq réponses) et le modèle cognitiviste (six réponses), ce qui nous fait un total de 29 réponses possibles pour les huit compétences et les sept savoirs que nous avons définis au préalable.

3.6.1 Liens de pertinence des savoirs (A.3.8)

3.6.1.1 Le cirque

Dans le domaine du cirque, les connaissances théoriques passent par la voie de transmission du savoir avec l'enseignant. Cela semble plutôt logique, dans la mesure où la théorie est souvent formalisée donc plus facile à transmettre. En revanche, l'apprentissage par la découverte ou de façon inductive semble s'associer plus facilement à la démarche artistique. Seulement, un trop faible pourcentage de réponses apparaissent significatives sur ce point. Ceci dit, la moitié des individus restent plutôt dans l'incertitude de leur réponse.

Heureusement, pour le savoir-faire, les réponses sont plus importantes. La théorie cognitiviste et le modèle socioconstructiviste ressortent la perception de l'environnement comme élément fondamental au développement des compétences professionnelles. Seulement, le modèle de l'activité de Jean Houssaye retient plus l'attention, avec l'apprentissage du savoir par l'étudiant. Cette démarche mêle directement la notion de savoir avec l'activité de l'apprenant ; c'est pour cela que les réponses sont plus fréquentes. D'autre part, dans la découverte des gestes, la proprioception participe à l'acquisition d'une stabilité et à la coordination des mouvements. C'est uniquement par ses propres sensations et avec des informations cutanées, ostéoarticulaires, vestibulaires ou oculaires que l'individu va se créer des repères lui permettant d'acquérir une meilleure connaissance de son corps et de ses possibilités posturales, dynamiques, de résistance, de force, d'agilité, etc. De ce fait, il est évident que l'apprentissage du savoir-faire est indissociable de l'aspect proprioceptif ou sensori-moteur. Il s'envisage aussi par la découverte personnelle ou inductive de ces perceptions sensibles et sensorielles pour développer son schéma moteur. Ce schéma moteur participe évidemment au développement des compétences artistiques et techniques.

Pour les savoir-être et paraître, le nombre de non-réponses est significatif. Nous expliquons cela par l'investissement émotionnel que font des artistes et des techniciens à travers leurs activités. De plus, leurs comportements ou leurs attitudes s'expriment dans leurs démarches de professionnalisation. Ainsi, ces savoirs ne sont pas mobilisés en priorité pour développer des compétences, sauf qu'ils semblent se lier conjointement avec les autres savoirs.

C'est alors que pour les savoirs expérientiels, le modèle de Gilles Ferry (lorsque l'individu s'appuie sur sa façon de s'y prendre) permet le développement des compétences. Il existe dans le savoir expérientiel une notion imperceptible, implicite, qui relève d'une appropriation individuelle, laquelle est actuellement difficilement transmissible. Cette façon de s'y prendre s'exprime à travers l'activité des responsables administratifs, dans l'organisation des plannings des artistes. L'objectif est de favoriser des enchaînements cohérents entre les différentes disciplines, sans perturber les installations techniques.

La connaissance de la situation sera mobilisée en premier en analysant les informations en rapport avec quelque chose de déjà connu. Cette démarche cognitiviste s'explique par la complexité des situations rencontrées, pour lesquelles des variabilités existent très souvent. Il est donc très difficile pour un professionnel de catégoriser, de définir des typologies situationnelles très précises.

De ce fait, les informations liées à la situation sont apparemment les seuls éléments qu'il peut prendre en compte, pour les relier entre eux afin d'identifier des similitudes avec une situation précédente. En cela, faire avec l'imprévu consiste alors à résoudre un problème en rapport avec des informations connues, lesquelles ont été traitées préalablement dans une situation identique.

Les savoirs organisationnels leur ont laissé le plus d'interrogations. L'explication réside dans le fait que les individus interrogés sont essentiellement des étudiants en formation et que l'organisation du site est réalisée par le personnel administratif et technique. D'autre part, ces professionnels travaillent uniquement dans un seul site et font rarement le déplacement vers d'autres structures, ce qui ne suppose pas vraiment de mobiliser des savoirs organisationnels.

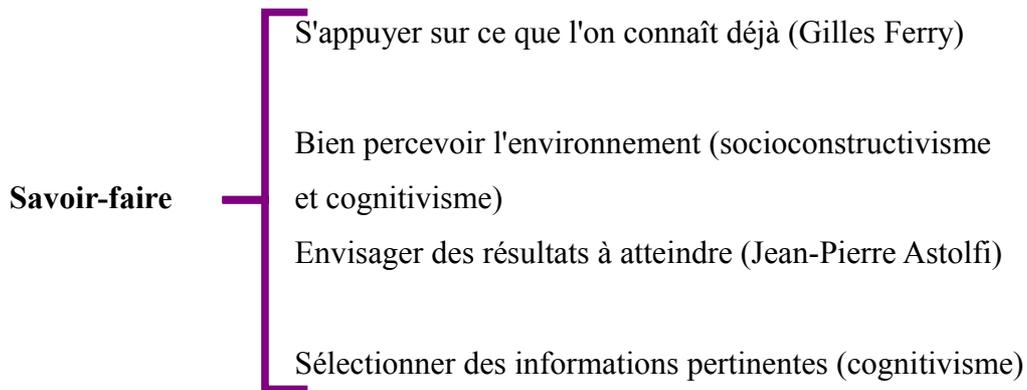
Il existe une petite déception quant à leurs réponses sur les savoirs collectifs. Près de 80% des individus ne semblent pas les mobiliser. Cela est logique si l'on considère que les activités du cirque sont à la fois différentes mais aussi complémentaires. D'autre part, les savoirs collectifs se construisent en dehors de leur discipline respective, et cela se fait plus dans un esprit de compagnonnage, d'émulation ou de recherche artistique. C'est le cas lorsque l'acrobate s'amuse à jongler avec des balles sur un trampoline, alors que cela ne fait pas partie classiquement de son activité.

Nous pensons que ce divertissement participe favorablement au développement des compétences et en particulier pour gérer un imprévu, car l'artiste se soumet aux principes et exigences techniques des autres activités. Après, libre à lui d'acquérir ou non les bases nécessaires pour progresser. Cette démarche d'apprentissage de nouveaux savoirs s'apparente de la même façon dans la découverte d'une nouvelle situation. De cette manière, il est probable que le savoir collectif intervienne alors dans la construction de compétences, sans qu'il en ait réellement et complètement conscience. En résumé, pour toutes les activités du cirque, les réponses apparaissent peu ou pas significatives et ce pour tous les modèles théoriques.

3.6.1.2 La danse

En ce qui concerne les savoirs théoriques, c'est surtout l'absence de réponse qui se dégage encore significativement dans les résultats. Les étudiants expliquent cela par la formation en danse, laquelle est essentiellement composée de cours pratiques, et lorsque la théorie intervient, c'est plus pour comprendre et mieux s'approprier la pratique.

Pour les savoir-faire, c'est le modèle de formation de Gilles Ferry qui ressort significativement. En effet, l'individu s'appuie surtout sur ce qu'il connaît déjà, mais également sur la sélection des informations pertinentes en rapport avec le modèle cognitiviste. Il semble évident que dans les événements artistiques, le danseur, le technicien et l'équipe de production doivent nécessairement appliquer des recettes qui marchent pour des situations connues. Lorsque la situation est imprévue, il est alors nécessaire de sélectionner des informations pour les relier à quelque chose de déjà connu, sans nécessiter une analyse approfondie. Il y a alors comme un automatisme, qui permet d'appliquer une recette à une situation nouvelle, qui serait partiellement inédite. Nous avons retrouvé cela lors du premier essayage des costumes de scène. Les artistes n'avaient pas conscience de ces modifications gestuelles qu'ils devaient apporter, compte tenu des gênes occasionnées par les armatures métalliques insérées dans leurs broderies. Pour certains danseurs, cette situation leur rappelait des expériences précédentes avec d'autres comédies musicales. De ce fait, ils sélectionnent des informations pertinentes, c'est-à-dire pour composer, faire avec la rigidité des armatures autour des articulations, sans nuire aux nécessités de la chorégraphie.



Pour le savoir-être et paraître, nous retrouverons le même cas de figure que pour les savoirs théoriques. En revanche, l'explication sera différente de celle du cirque. En effet, nous avons parlé précédemment de la souffrance à supporter des cadences et des rythmes soutenus, alors que l'artiste doit faire preuve d'une certaine décontraction apparente. Curieusement, c'est cette apparence qui semble faire partie intégrante d'une attitude ou des comportements, comme l'émanation de quelque chose de normal. Nous précisons bien que nous allons jouer dans un événement artistique. D'ailleurs, le manager ou le producteur répète toujours, avant l'entrée en scène de ses artistes, la phrase classique : « Amusez-vous ! » Ce qui veut bien dire que le savoir-être doit se réaliser instinctivement avec et à travers l'expression artistique. C'est pour cela qu'avec nos professionnels, nous associons à cette notion de savoir-être quelque chose de vrai, de réaliste ; il n'est pas question de tricherie ou de faux-semblants. Dès lors, ici, le savoir-paraître ne retrouve pas sa place et son sens véritable.

Les savoirs expérientiels n'apportent pas d'éléments significatifs quant aux réponses des individus. Il y a effectivement de plus en plus de jeunes danseurs, des apprentis en formation qui participent maintenant à des événements artistiques. Curieusement, ils s'en sortent plutôt très bien et quelquefois, le spectateur n'y voit aucune différence, comparativement avec les plus anciens. Cependant, en coulisse, il n'en est pas de même ! C'est en particulier pour les entrées et les sorties de scène, pour les changements de costumes, pour la gestion du stress, que nous retrouvons plus de précipitations, plus d'hésitations ou plus de panique chez les débutants. Le savoir expérientiel semble alors plus utile pour une meilleure gestion de ces moments, en dehors de la scène. De plus, curieusement, les imprévus sont plus fréquents pour les débutants. Ils seraient liés à cette incohérence dans les comportements. Le savoir expérientiel semble donc moins utile sur scène. Face à l'imprévu, ce sont la ruse, l'ingéniosité, les capacités d'adaptation de l'individu qui vont orienter leurs démarches.

Il n'y a pas non plus grande significativité pour le savoir situationnel. La transmission du savoir par l'enseignant – selon le modèle de Gilles Ferry – apparaît très faiblement significative mais domine légèrement par rapport aux autres réponses. Cela s'explique par l'influence des formateurs qui ont leur propre conception de la danse, de la façon de gérer des troupes, avec aussi la possibilité de travailler dans des salles différentes, etc.

Dans le savoir organisationnel, trois processus semblent se détacher, et ce de manière faiblement significative. Dans un premier temps, le processus se fait avec l'apprentissage du savoir par l'étudiant. Il va découvrir ce qui se joue et s'approprier le milieu des événements artistiques. La gestion de l'imprévu dépend alors de ses capacités à mobiliser des émotions, de son ressenti dans les activités et à travers les relations humaines. Le deuxième processus consiste à imposer surtout ses idées, ses points de vue, pour permettre une gestion appropriée de l'imprévu. Cela semble logique lorsque l'on doit éviter des erreurs, des anomalies ou des complications. C'est le cas lors du remplacement obligatoire (imposer) de la danseuse principale par sa doublure, pour raisons médicales. Les deux artistes se sont vus imposer des conditions de l'organisation. Pour la doublure, faire preuve de compétences, c'est s'approprier très rapidement le rôle sur scène et rester fidèle à la mise en scène. Le troisième processus retrouve l'utilisation de nouveaux savoirs en rapport avec le modèle socioconstructiviste. Ils expliquent cela par leur statut d'intermittents du spectacle, les amenant à changer fréquemment de compagnie ou de production selon les projets et les contrats.

C'est aussi dans l'utilisation des nouveaux savoirs que l'aspect collectif semble se mobiliser en priorité. Il y a effectivement, lors des événements artistiques et en particulier au cours des imprévus, des interactions dans les activités humaines, nous rapprochant du modèle ergologique. Il s'agit des entités collectives relativement pertinentes décrites par Yves Schwartz. C'est-à-dire qu'il va se créer des liens qui vont s'appuyer sur des relations de conflits sociocognitifs, d'entraide, de compagnonnage, de hiérarchie, etc. La connaissance de ces nouvelles relations (nouveaux savoirs) très souvent spontanées, comme l'incompatibilité de caractère de certains danseurs, permet aussi aux chorégraphes d'adapter le placement et les rôles des artistes pour éviter ou générer des conflits au cours des événements lorsque cela peut s'avérer utile.

3.6.1.3 La musique

Dans le domaine de la musique, la moitié des individus restent dans le doute. Cependant, apprendre des savoirs par l'étudiant représente une solution plus exprimée dans leurs réponses. Pour le savoir théorique, cela semble intéressant puisqu'il y a normalement des savoirs académiques et des savoirs savants qui sont formalisés. Ce passage se fait en général de l'enseignant vers l'apprenant. Pour les musiciens et les techniciens, l'apprentissage se fait « sur le tas ». Il n'y a pas vraiment de cours ou de formation théorique dans le domaine des événements artistiques. D'autre part, le personnel administratif, des productions, de la distribution et de la communication provient le plus souvent d'une formation commerciale, marketing ou de gestion.

C'est pourquoi une grande part de l'apprentissage se fait par acquisitions progressives des connaissances sur le terrain, par l'intermédiaire de stages pratiques ou dans le cadre des activités professionnelles. Les liens de pertinence entre les modèles nous montrent des relations entre le modèle de Jean Houssaye (apprendre le savoir par l'étudiant) et le modèle de Gilles Ferry (s'appuyer sur sa réflexion). L'étudiant va donc réfléchir pour découvrir les savoirs, se les approprier, les utiliser en situation imprévue pour être compétent. Toutefois, pour les savoirs théoriques, la pertinence par rapport au chi-deux est peu significative.

Pour le savoir-faire, les non-réponses sont encore significatives, mais à un degré moindre par rapport aux savoirs théoriques. Il apparaît clairement qu'utiliser ses expériences passées, selon le modèle de Jean-Pierre Astolfi, attire le plus de réponses avec le modèle de Jean Houssaye (apprendre les savoirs par l'étudiant) et le modèle cognitiviste (sélectionner des informations pertinentes). D'une certaine façon, l'apprenant va donc sélectionner, dans son activité de travail, les savoirs qui contribuent à son devenir professionnel. Nous retrouvons cela dans le cadre des projets professionnels, que les centres de formations artistiques proposent régulièrement à leurs étudiants. Cependant, pour le savoir-faire, la pratique s'acquiert plutôt selon les envies, les besoins et les motivations des individus.

Pour le savoir-être et paraître, encore une fois, nous retrouvons une absence presque générale des réponses de nos interviewés (environ 80%). Toutefois, lorsque ce savoir permet de gérer un imprévu de façon compétente, le modèle de management de Léon Lesire (imposer) s'associe aux modèles de Jean-Pierre Astolfi (réfléchir pour comprendre ce qui se passe) et socioconstructivistes (utiliser des nouveaux savoirs). Ce lien de pertinence se retrouve lorsque l'enseignant ou le professionnel impose au stagiaire ou à un collègue moins expérimenté d'improviser de nouvelles attitudes. C'est le cas aussi lorsque les réactions du

public nécessitent un changement de comportement d'un artiste sur scène. L'artiste découvre alors une relation de complicité (nouveaux savoirs) imposée par l'ambiance des spectateurs (applaudissements, sifflements, soupirs, gesticulations d'impatience). Tous ces paramètres participent au diagnostic situationnel ; ils donnent des informations précieuses, des moyens à l'artiste pour évaluer, réguler, adapter et même pour transformer sa façon d'être ou de paraître.

L'expérience de terrain va se mobiliser selon deux modèles. C'est dans l'utilisation de ses expériences passées (modèle de Jean-Pierre Astolfi) et dans la bonne perception de l'environnement (modèles socioconstructiviste et cognitiviste) que l'individu développe des compétences liées à l'imprévu. Dans la pratique, la perception de l'environnement va se faire constamment en interaction avec l'utilisation des savoirs expérientiels. Les informations perçues rendent compte des possibilités d'action, des modifications apportées, notamment en termes de résultats à atteindre. Le modèle de Jean-Pierre Astolfi propose en première étape d'identifier le problème. Or, tous les problèmes ne sont pas toujours la conséquence d'imprévus. Pour des problèmes prévus, on peut appliquer des solutions automatiquement. D'autre part, l'imprévu peut dépasser le cadre d'un problème rencontré. C'est-à-dire qu'il n'existe pas de solution adaptée. L'imprévu peut aussi apparaître alors qu'il n'y a pas de problème à résoudre, tout en restant dans les objectifs de l'activité artistique. Nous rencontrons ce genre de situation à la fin des spectacles, lorsque le public appelle les artistes à poursuivre leur show en réitérant ses applaudissements.

Savoirs expérientiels

- Utiliser ses expériences passées (Jean-Pierre Astolfi)
- Bien percevoir l'environnement (socioconstructivisme et cognitivisme)

En ce qui concerne les savoirs situationnels, la pertinence se retrouve entre le modèle de Jean-Pierre Astolfi (rechercher une solution au problème posé) et le modèle de Gilles Ferry (s'appuyer sur sa réflexion). Seulement, les réponses ne sont pas significatives. C'est malgré tout une relation cognitive logique. La réflexion des professionnels tente de retrouver une solution en pertinence avec la situation rencontrée. Il est intéressant de souligner que le savoir situationnel suppose le plus souvent un temps d'observation ou un temps de latence en amont de l'action. Cette action vient alors s'adapter à l'environnement humain, matériel, spatial, temporel et factuel.

Encore une fois, ce n'est pas l'identification du problème qui permet de trouver une solution. C'est pour cela que les professionnels s'orientent plus sur une réflexion générale et dépassent le cadre de l'identification d'un problème (en référence aux modèles de Jean-Pierre Astolfi). Nous retrouvons ce genre de situation avec les modifications des tonalités musicales, apportées par les arrangeurs qui modifient l'harmonie d'une chanson. Pour l'artiste, les arrangements musicaux ne sont pas analysés comme un problème à résoudre. La solution va apparaître le plus souvent intuitivement, après quelques réflexions spontanées. L'arrangeur ne considère pas la mélodie initiale comme un problème à résoudre, mais plus comme une base de travail nécessaire pour modifier et adapter une nouvelle sonorité.

Pour les savoirs organisationnels, le nombre de non-réponses apparaît hautement significatif (75% environ). Cependant, nous retrouvons un lien de cohérence entre le modèle de Jean-Pierre Astolfi (utiliser ses expériences passées) et le modèle cognitiviste (sélectionner des informations pertinentes). Nous expliquons cela par les relations que retrouvent les professionnels, à un certain moment, dans le vécu d'une situation partiellement ou totalement inédite. Chaque organisateur de spectacles a sa propre conception du modèle qu'il va utiliser inconsciemment ou consciemment, pour générer une ambiance et des conditions favorables à l'expression artistique. Les artistes et les techniciens le savent bien aussi. C'est pour cela que dans la sélection des informations pertinentes, connaître l'équipe organisatrice d'un événement (les expériences passées) contribue favorablement à développer des compétences organisationnelles. L'artiste sait d'avance qu'avec cette production, il n'a pas besoin de réclamer son salaire ou des conditions particulières pour son installation.

Enfin, les savoirs collectifs laissent 60% des individus dans le doute. La mobilisation de ces savoirs se retrouve liée essentiellement à deux modèles. De nouveau, nous aurons le modèle de Jean-Pierre Astolfi (envisager des résultats à atteindre, évaluer le résultat final) et le modèle de management de Léon Lesire (déléguer). Il y a effectivement, dans le domaine des événements artistiques et en particulier de façon collective, des micro-activités qui s'échangent et rejoignent probablement l'idée du passeur de savoirs.

De plus, déléguer des missions, c'est aussi laisser la possibilité à l'autre d'agir à sa façon. Il y a des objectifs, des résultats à atteindre qui sont évalués collectivement et individuellement, sous-tendus par des micro-activités. Ces dernières vont aussi investir des savoirs dans l'activité, en référence au dispositif à trois pôles décrit par Yves Schwartz. Ce

dispositif comprend un pôle « des savoirs organisés et disponibles », un pôle « des forces d'appels, de rappel et des savoirs investis » dans l'activité, et un pôle de « l'exigence philosophique ou ergologique [...] C'est l'idée centrale d'inconfort intellectuel ; tout autant qu'il manquera des ressources essentielles de transformation des situations aux “forces d'appels, de rappels et de savoirs investis”, si elles ne se soumettent pas à l'effort de travail sur les concepts proposés par le pôle des savoirs disponibles » (Schwartz, 2000). Ces savoirs se transforment, s'adaptent ou évoluent avec les individus et selon les situations. C'est le cas du technicien qui va demander à son collègue de le remplacer quelques minutes sur la maintenance du réglage des lumières. Il délègue son activité, puis ensemble ils réalisent plus tard l'évaluation des résultats.

3.6.1.4 La télévision

Pour les événements artistiques, les savoirs théoriques sont rarement reliés aux différents modèles. C'est avec trois modèles que nous retrouvons des liens. Seulement, la pertinence n'est pas significative. Pour appréhender, gérer un imprévu, il faut d'une part envisager des résultats à atteindre (modèle de Jean-Pierre Astolfi), d'autre part imposer (modèle de Léon Lesire), et enfin découvrir de nouvelles façons de faire, d'être, ou de nouvelles connaissances (modèle socioconstructiviste). C'est le plus souvent dans une certaine obligation de résultats que les individus décrivent ce lien. La découverte se réalise à travers des moyens pour parvenir à résoudre un problème ou une difficulté. L'utilisation de ces moyens suppose l'appropriation de savoirs ou de connaissances théoriques. C'est le cas du technicien du son, qui va apprendre l'effet de l'impédance sur la qualité des matériaux pour la conduction électrique des différents micros et haut-parleurs.

Pour développer des compétences avec les savoir-faire, les professionnels s'appuient d'abord sur ce qu'ils connaissent déjà (modèle de Gilles Ferry) et sur le fait de persuader (modèle de Léon Lesire). Comme nous l'avons dit précédemment, ces savoirs s'acquièrent sur le terrain, avec l'expérience des années. L'apprenant, le stagiaire en formation ou l'étudiant doutent en général de leurs capacités à réaliser des gestes ou des actions précises. L'intérêt de cette action se comprend ici comme une forme d'accompagnement à la persuasion. Le professionnel expérimenté va susciter chez l'apprenant l'intérêt de découvrir et d'utiliser des gestes, des techniques, des procédures, des processus, etc. La difficulté pour l'enseignant est de faire un lien pertinent entre des prérequis ou des préacquis et d'évaluer les besoins de

l'apprenant en termes d'apprentissage.

Pour les savoir-être et paraître, un très grand nombre de non-réponses significatives considèrent qu'il est très difficile de prévoir, d'anticiper, d'agir et de contrôler des comportements ou des attitudes dans un événement de télévision. D'autre part, les modèles théoriques ne semblent pas apporter de réponses à la gestion des situations imprévues. Ils expliquent ce phénomène par l'influence de la psychologie comportementale individuelle et collective, qui est difficile à cerner.

Pour les savoirs expérientiels, ressort le modèle de Jean-Pierre Astolfi avec la proposition d'envisager des résultats à atteindre. Très faiblement, un lien relie cette activité au fait de bien percevoir l'environnement (modèles socioconstructiviste et cognitiviste). Toutefois, les réponses sont globalement peu significatives. Utiliser un imprévu, pour nos interviewés, c'est se servir de la connaissance des réussites et des échecs passés, qui les amènent à faire des choix, des orientations plus systématiques, selon les situations rencontrées. Cependant, dans le cadre de situations inédites, l'objectif du résultat à atteindre est la priorité, quel que soit le moyen utilisé. Cela peut se faire en utilisant en partie des savoirs expérientiels. En effet, d'autres savoirs peuvent compléter le processus de résolution du problème. L'intérêt de bien percevoir l'environnement est de créer un lien de pertinence entre des savoirs à mobiliser et une évaluation faite à ce moment-là par le professionnel de son environnement de travail.

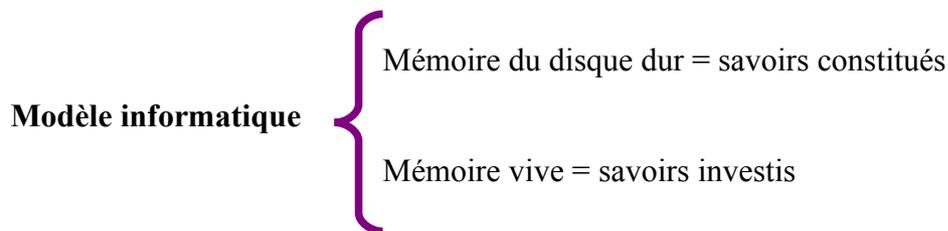
Le modèle de Léon Lesire (faire participer) se lie également à la perception de l'environnement (modèles socioconstructiviste et cognitiviste), pour les savoirs situationnels. Ce choix explique la découverte des paramètres situationnels, qui n'entrent pas forcément dans des catégories d'apprentissage procédurale ou processuelle. Chaque individu va utiliser consciemment ou inconsciemment, selon ses besoins ou ses envies du moment, des actions ponctuelles qui relient certains modèles théoriques entre eux. C'est pour cela que faire participer l'apprenant dans un imprévu est très formateur, à la fois pour lui-même et pour l'enseignant qui découvre le lien utilisé.

Nous retrouvons ce genre de situation lorsque des artistes sont invités à dialoguer en direct avec des hommes politiques sur des sujets de société. Le présentateur installe les conditions de leur participation mutuelle. Les intervenants vont à leur tour, selon les

paramètres situationnels, réagir aux questions et aux réponses de leurs interlocuteurs. Mobiliser des savoirs situationnels, c'est se mettre à l'écoute des réactions de son auditeur et du public, pour utiliser des compétences et convaincre par son discours ou par ses idées. Pourtant, les entretiens nous apportent des exemples de liens qui restent peu significatifs par rapport au chi-deux.

Dans les savoirs organisationnels, de nombreux modèles créent des liens de pertinence, mais de façon faiblement significative. Identifier un problème (modèle de Jean-Pierre Astolfi), transmettre le savoir par l'enseignant (modèle de Jean Houssaye), s'appuyer sur la façon de s'y prendre (modèle de Gilles Ferry), déléguer (modèle de Léon Lesire), rechercher des solutions aux problèmes (modèle socioconstructiviste) et enfin exprimer une réponse (modèle cognitiviste) permettent plus efficacement de développer des compétences en situation imprévue. Ces différentes actions interviennent indépendamment l'une de l'autre et quelquefois se combinent selon la situation. Lorsque le ventriloque présente un nouveau numéro de marionnette pour une émission de télévision, il s'appuie sur sa façon de s'y prendre pour retrouver des relations entre ses précédentes interventions et celle du moment. Cela lui permet d'aborder un thème en particulier ou de respecter un timing précis avec des objectifs institutionnels (divertir le téléspectateur). C'est en utilisant la connaissance de l'organisation interne (la production, les techniciens, des artistes) et de l'organisation externe (la chaîne de télévision, la structure d'accueil, les partenaires) que le ventriloque adapte son numéro pour apporter plus de cohérence à sa représentation.

Les savoirs collectifs ressortent avec près de 90% de non-réponses. Lorsque nous parlions précédemment de l'organisation interne et externe, il apparaît clairement que toutes ces organisations interviennent selon leurs spécificités professionnelles. Leurs connaissances respectives sont également différentes et répondent à des besoins divers et variés. Ce qui ne veut pas dire pour autant que les compétences collectives n'existent pas. D'ailleurs, nous le verrons dans un prochain chapitre. C'est probablement dans l'utilisation de compétences que des liens apparaîtront plus évidents. Les savoirs semblent s'identifier à quelque chose de figé, comme pourrait le faire le disque dur d'un ordinateur. Les compétences représentent l'actualisation des savoirs investis par l'activité (ex. : mécanismes expérimentiels). C'est cette mémoire vive (de l'ordinateur) qui actualise et utilise instantanément des données, des informations environnementales, théoriques, pratiques, factuelles, etc.

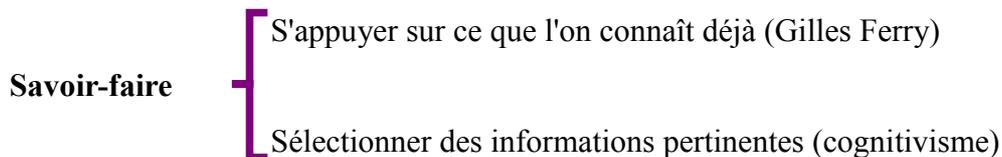


3.6.1.5 Les événements artistiques

Pour les savoirs théoriques et pour toutes les activités événementielles, il existe des liens de pertinence, seulement encore faiblement significatifs. Pour développer des compétences, il faut envisager des résultats à atteindre (modèle de Jean-Pierre Astolfi), que l'étudiant apprenne le savoir et surtout qu'il soit transmis par l'enseignant (modèle de Jean Houssaye), et enfin s'appuyer sur sa réflexion (modèle de Gilles Ferry). Le modèle transmissif se détache nettement des autres modèles dans ce type de savoirs. Il associe la notion d'objectifs, l'aspect cognitif et la démarche d'apprentissage de l'apprenant. Nous avons ici tous les ingrédients nécessaires aux appropriations réflexives pour orienter l'action de l'individu. Cela permet également l'évaluation de la démarche par rapport à l'atteinte des objectifs. Ces derniers peuvent diverger de ceux d'un dispositif de formation, du projet de l'étudiant, de la démarche didactique de l'enseignant. Si l'étudiant acquiert des savoirs suffisants et nécessaires pour son activité et son projet, pour les enseignants interrogés, il remplit en grande partie le projet didactique. C'est pourquoi les trois modèles se réfèrent à la situation-problème, à l'activité par rapport au triangle pédagogique et à la formation. Tous les autres modèles interviennent à des degrés moindres. Il faut noter que plus de la moitié des individus s'abstiennent de répondre, d'où la non-significativité des liens de pertinence.

Pour le savoir-faire, c'est surtout en s'appuyant sur ce que l'on connaît déjà (modèle de formation de Gilles Ferry) et en sélectionnant des informations pertinentes en référence à la théorie cognitiviste que la répartition des réponses est très significative. Les informations permettent de créer les liens entre les connaissances acquises, les prérequis, les préacquis et les manques, les lacunes, les oublis, les erreurs rencontrées au cours des activités professionnelles. Il semble moins risqué et plus facile de dupliquer une gestuelle, un automatisme, une façon de faire et ce, quelle que soit la situation. En revanche, improviser dans le savoir-faire, effectuer des tentatives avortées ne semble pas approprié aux activités des événements artistiques. Pourtant, nous retrouvons une divergence d'opinion plus importante

que pour les savoirs théoriques, et en particulier pour les musiciens de jazz, lesquels considèrent l'improvisation comme une activité nécessaire à leur expression artistique.



Pour les savoir-être et paraître, nous retrouvons presque les mêmes réponses que pour les savoirs théoriques, c'est-à-dire une très grande majorité (75%) d'abstentions. Seulement, un lien de pertinence (non significatif par rapport au chi-deux) se retrouve dans les réponses. Par ailleurs, l'individu s'appuie sur la façon de s'y prendre (modèle de formation de Gilles Ferry) et sur la persuasion (modèle de management de Léon Lesire). Dans l'imprévu des événements artistiques, ces réponses sont associées pour le chanteur qui oublie les paroles de ses mélodies. Il va s'appuyer sur sa façon de s'y prendre et continuer à chanter avec des nouvelles paroles improvisées. C'est aussi en faisant mine de ne pas montrer son erreur que cela passe inaperçu auprès d'un public non averti. Par leur savoir-être et paraître (persuader le public que tout va bien), les chanteurs développent des compétences d'adaptation à l'imprévu. Ces capacités s'acquièrent uniquement dans le cadre des événements artistiques. Ainsi, des compétences personnelles innées, intuitives, incorporées, immergées trouvent ici leurs voies de passage pour s'exprimer à travers des compétences professionnelles.

Évidemment, les savoirs expérientiels vont surtout utiliser les expériences passées comme bases de données, comme références de savoirs investis dans l'activité de travail. De plus, les réponses sont très significatives dans les liens de pertinence. Ainsi, la situation-problème définie par Jean-Pierre Astolfi rend compte de ce passage obligé. Cependant, c'est dans la perception de l'environnement que le lien va se créer avec l'expérience passée. Il n'est pas utile d'identifier un problème, ni d'envisager des hypothèses ou de réfléchir pour comprendre ce qui se passe. Il est intéressant de souligner que les aspects cognitifs et réflexifs s'écartent de la problématique résolutive. L'appropriation de l'environnement par l'individu suffit à enclencher comme un automatisme, une recette qui a déjà fait ses preuves dans le passé. L'arrivée de l'informatique dans les studios d'enregistrements (environnement de travail) a permis aux ingénieurs du son d'utiliser leurs anciennes techniques (savoir

expérientiel) et d'adapter ces nouveaux moyens en développant de nouvelles compétences professionnelles.

Savoirs expérientiels

Utiliser ses expériences passées (Jean-Pierre Astolfi)

Bien percevoir l'environnement (socioconstructivisme et cognitivisme)

Pour les savoirs situationnels, il semble logique de retrouver la perception de l'environnement comme choix de réponse. Toutefois, c'est surtout en s'appuyant sur sa réflexion (modèle de formation de Gilles Ferry) que le professionnel mobilise ce savoir dans la situation imprévue. Il va également analyser des informations en rapport avec quelque chose de connu (modèle cognitiviste). Ici, l'analyse, l'observation et la réflexion du professionnel nous amènent à considérer que le savoir situationnel nécessite d'une part l'appropriation de paramètres inhérents à l'activité (diagnostic situationnel), et d'autre part la cohérence des autres savoirs. Cette double anticipation est fonction des objectifs à atteindre, des capacités de l'individu et du temps réparti pour gérer les impondérables. Cependant, dans certains cas d'imprévu, la rapidité d'exécution des actions conditionne leur réussite. C'est-à-dire que le facteur temporel influe sur l'évaluation de la compétence professionnelle. C'est pourquoi un temps de latence ou de réflexion trop important peut aussi défavoriser la résolution de situations à problèmes. L'expérience professionnelle vient alors suppléer ce temps de latence, en diminuant la durée de la réflexion. Ainsi, les mécanismes de résolution deviennent automatiques, de manière consciente ou pas. C'est alors que la situation intervient dans un processus de professionnalisation, en installant des conditions favorables de développement de compétences. D'autre part, elle permet aux professionnels d'utiliser des moyens adaptés aux différents paramètres situationnels vus précédemment (individus, objets, espaces, temps, faits).

Pour les savoirs organisationnels, un peu plus de la moitié des individus (63%) n'ont pas trouvé de relations pertinentes avec les modèles théoriques. Cependant, un lien non significatif rapporté par leurs réponses va réunir trois modèles : le modèle de l'activité de Jean Houssaye (transmettre le savoir par l'enseignant), le modèle de management de Léon Lesire (déléguer) et le modèle d'apprentissage socioconstructiviste (utiliser les nouveaux savoirs). Nous retrouvons la mobilisation des savoirs organisationnels lorsque le producteur de

musique propose à ses assistants de réaliser des castings (déléguer) pour sélectionner des artistes. Les thèmes et les styles musicaux recherchés seront définis par le producteur (transmettre le savoir) en fonction de critères commerciaux, de valeurs personnelles ou de projets collectifs, etc. Pour les assistants, c'est l'occasion de découvrir, de repérer de nouveaux talents artistiques pour éventuellement les produire eux-mêmes (utiliser des nouveaux savoirs).

Pour les savoirs collectifs, nous retrouvons également de nombreuses abstentions (environ 70% de non-réponses). Nous expliquons cela par le fait que l'activité des événements artistiques repose essentiellement sur les compétences des individus. D'autre part, lorsqu'il existe un imprévu, cela concerne rarement l'ensemble des individus. Le savoir collectif existe, seulement, il n'intervient que très peu, laissant ainsi comme une soupape de sécurité à l'imprévu. C'est le cas du technicien qui change tout seul un projecteur en flamme ou oriente le ventilateur de fumée selon les variations du vent. La gestion de ces imprévus relève souvent d'une ou de quelques personnes, sans pour autant modifier l'activité générale de l'événement artistique. Cela n'empêche pas l'artiste de continuer son tour de chant. De plus, ces imprévus remettent rarement en cause le déroulement d'un spectacle, car ils sont rattachés le plus souvent à une gestion individuelle. Cependant, l'aspect collectif apparaît probablement plus évident dans le développement des compétences collectives en situation imprévue, puisqu'elles représentent l'émanation ou la concrétisation d'une activité professionnelle commune.

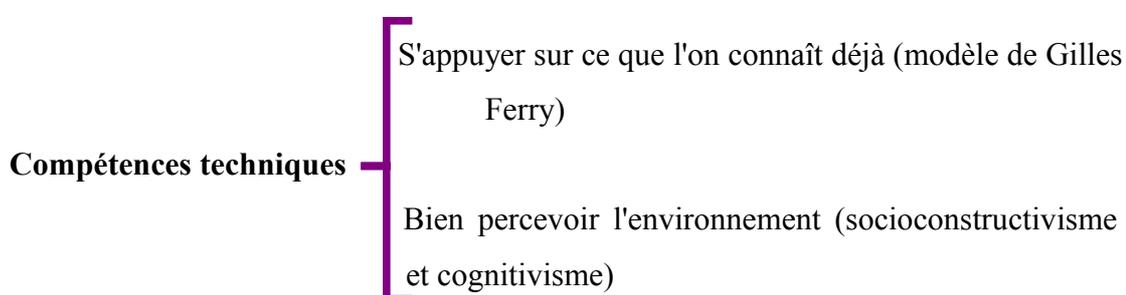
3.6.2 Liens de pertinence des compétences (A.3.9)

3.6.2.1 Le cirque

Pour développer des compétences techniques dans le domaine du cirque, il faut avant tout s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà et sur la perception de l'environnement. Nous avons un taux de participation significatif. La première réponse la plus citée est en rapport avec le modèle de formation de Gilles Ferry. *A priori*, les compétences techniques sont liées au savoir que va mobiliser l'apprenant dans un processus d'apprentissage. Nous verrons prochainement quelles sont ces voies de passage des savoirs aux compétences. Cependant, nous en déduisons déjà avec les circassiens, qu'il n'est pas cohérent d'improviser dans les techniques de cirque si l'on souhaite acquérir une certaine compétence. En effet, cela est dû en grande partie aux

risques encourus par les pratiquants et aux connaissances qui s'approprient progressivement avec l'entraînement.

La perception de l'environnement est aussi fondamentale pour adapter les techniques, notamment avec l'espace de travail ou le matériel utilisé. Cependant, les fondements et les principes des techniques restent les mêmes. Un salto ou une roulade arrière sont toujours à l'identique. Seuls les paramètres environnementaux vont modifier les conditions de réalisation des techniques. C'est ce qui se passe lorsque l'apprenant exerce des pressions différentes sur un tapis en mousse, sur un trampoline ou sur un fil d'acier. La surface d'appui, les résistances élastiques des matériaux et leurs réponses influencent ici considérablement la posture ou l'équilibre du corps, la tonicité musculaire, la fréquence des oscillations du matériau et donc la force, l'amplitude, l'agilité et la rapidité dans les gestes techniques.



Pour les compétences sociales et relationnelles, la participation des interviewés est insuffisante. Encore une fois, le modèle de formation de Gilles Ferry apparaît prioritaire dans leurs choix. Seulement, la répartition des réponses n'est pas significative. En considérant leur choix, c'est plus dans la façon de s'y prendre que l'individu développe des compétences d'interrelations individuelles. Elles peuvent s'appuyer sur différents savoirs selon que la relation est à créer ou existe déjà. Dans toute situation d'apprentissage, le formateur et le formé savent que les compétences sont aussi utiles et nécessaires pour transmettre des informations et se les approprier. Il est précisé, plus tard dans les entretiens, l'influence de l'éducation, de la vie privée, du passé psychologique et social des individus sur leur capacité d'écoute, de communication et d'empathie pour développer les autres compétences professionnelles.

C'est avec les compétences scolaires et universitaires que nous obtenons le moins de réponses. Cela s'explique par le niveau des acquis et des prérequis des circassiens. Il est plutôt rare de retrouver des individus ayant fait des études supérieures. Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils n'ont pas développé des capacités réflexives. Bien au contraire, nous retrouvons

des réflexions pertinentes dans leurs questionnements et leurs interrogations. D'ailleurs, c'est aussi pour cela qu'ils recherchent d'abord une solution lorsqu'un problème se pose (modèle socioconstructiviste). Les enseignants accompagnent les apprentis dans leurs démarches de professionnalisation, à la fois sur le terrain et par l'écriture de leurs étapes successives. Cette distanciation permet une approche cognitive d'autoévaluation sur leurs pratiques, en développant en parallèle des compétences scolaires. C'est la raison pour laquelle des équivalences universitaires sont maintenant possibles avec les centres de formation du cirque.

Dans la continuité du précédent paragraphe, pour développer des compétences intuitives, il faut surtout s'appuyer sur sa réflexion (modèle de Gilles Ferry). Les réponses sont peu significatives. De plus, il semble plutôt paradoxal d'agir dans la spontanéité de l'intuition et de réfléchir en même temps. Cette deuxième action suppose en général un temps de recul vis-à-vis de l'activité de travail. Cette mise à distance peut faciliter la création, dans la mesure où elle rend compte de la globalité d'une œuvre. C'est le cas lors d'un visionnage télévisuel d'acrobatie qui permet d'intégrer de nouvelles figures. Ces nouvelles figures s'envisagent en fonction du ressenti, du vécu, des expériences et des possibilités de tous, suivant leurs disciplines respectives. D'autre part, cela permet d'exprimer une réponse (théorie cognitiviste) et de comprendre ce qui se passe (modèle socioconstructiviste) lorsqu'un imprévu survient. Nous avons ici un lien de pertinence entre ces trois modèles. L'intuition sera facilitée par cette distanciation réflexive. Quant aux processus intuitifs, ils existent implicitement, pendant l'activité, la réflexion permettant en quelque sorte leur émergence.

Il y a également très peu de réponses pour les compétences innées. Quelques-uns pensent que leur développement est lié à l'autoévaluation par rapport aux stratégies utilisées (modèle de la situation-problème de Jean-Pierre Astolfi) et éventuellement en persuadant l'autre ou soi-même (modèle du management). Nous retrouvons ici une différence significative entre les compétences intuitives et innées. Les premières font appel à la réflexion de l'individu. Pour les secondes, il n'apparaît pas de processus évident. L'analyse de ces compétences ne se fait qu'*a posteriori* des actions menées. Réfléchir avant ou pendant l'action peut les inhiber, car ils considèrent les compétences innées comme l'émanation de processus inconscients ou involontaires. C'est en particulier grâce à l'imprévu des situations que l'activité humaine va se retrouver dans ce que l'on a appelé précédemment un « flagrant délit d'ingérence ».

C'est-à-dire que l'individu est confronté à une obligation de résultat compte tenu des

exigences du moment et quels que soient les moyens utilisés. C'est souvent dans l'urgence qu'apparaissent ces situations inattendues. Lorsque les balles du jongleur tombent à terre par erreur, pendant un spectacle, certains artistes vont, de façon innée, improviser un scénario humoristique pour que le public ne se rende pas compte de la faute technique. La compétence innée va suppléer la compétence technique. D'autre part, c'est ensuite par l'analyse des stratégies utilisées, en visionnant une vidéo par exemple, que le professionnel va développer d'autres compétences. Dans cet exemple, nous avons un lien entre les compétences sociales, relationnelles, d'appropriation situationnelle et les compétences innées.

Un nombre plus important de réponses confortent l'idée que les compétences situationnelles jouent un rôle fondamental dans l'anticipation, l'utilisation et la gestion de l'imprévu. C'est en particulier en analysant des informations en rapport avec quelque chose de déjà connu (théorie cognitiviste) que l'individu va créer des relations entre des paramètres et des compétences de situation. Ces compétences s'acquièrent avec l'expérience des situations vécues et des possibilités d'intervention des individus. Le fildefériste aura une approche gestuelle différente selon la tension du fil d'acier. Il connaît le réglage du fil à adapter selon les figures, les exigences techniques et ses capacités physiques du moment. Ses réflexes, ses réactions ou ses adaptations cinétiques posturales dépendent et interagissent avec l'élasticité et les résistances mécaniques des matériaux utilisés.

Environ une personne sur dix a répondu à la question sur les compétences organisationnelles. De ce fait, la répartition des réponses n'est pas significative. La majorité des interrogés sont des artistes, des techniciens et des enseignants. Ils interviennent plus dans le développement professionnel à travers l'organisation des structures, qu'ils disent subir en quelque sorte et pour laquelle ils travaillent. En revanche, leur participation est essentielle pour donner du sens à cette organisation. De plus, certains artistes changent de structures et développent des compétences, le plus souvent dans le social. Nous retrouvons ici des relations entre la compétence organisationnelle et la compétence relationnelle ou sociale, favorisées par le transfert des individus dans une autre structure ou par la modification de l'organisation interne des services. Pour l'académie Fratellini, la nouvelle direction administrative a suggéré une nouvelle dynamique qui a réorganisé les services et probablement généré de nouvelles compétences pour le personnel et les apprentis.

3.6.2.2 La danse

Lorsqu'il s'agit de développer des compétences techniques dans le domaine de la danse, c'est dans le mode transmissif des savoirs de l'enseignant et dans la formation de l'étudiant que ces processus se réalisent le mieux (triangle pédagogique de Jean Houssaye). En revanche, l'apprentissage d'un savoir par l'étudiant (troisième processus du triangle pédagogique) n'apparaît que très peu dans leur réponse. C'est plus en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent déjà (modèles de formation de Gilles Ferry) que les étudiants ou les professionnels développent des compétences dans les événements artistiques. Toutefois, pour l'ensemble, la répartition entre les réponses n'est pas significative. Des exemples vont pourtant exprimer quelques liens de pertinence.

Ce sont les représentations en public des spectacles qui ne permettent que très rarement des improvisations ou des créations spontanées. En effet, il s'agit d'une reproduction automatique d'une chorégraphie préparée par des entraînements réguliers. Lorsqu'il y a apprentissage des savoirs, c'est plus souvent lors des répétitions. Pendant un spectacle, l'apprentissage des savoirs par l'étudiant se réalise à travers le savoir-être (exprimer ses émotions à travers une chorégraphie), le savoir-être (sourire même dans la souffrance de l'effort), l'expérience de terrain (connaître l'exigence d'une production), la connaissance de la situation (les dimensions d'une salle de spectacle) et l'activité collective (l'émulation de certaines troupes de danseurs). Tous ces ingrédients (modèle d'Yves Schwartz) favorisent, pour eux, le développement des compétences techniques.

Pour les compétences sociales et relationnelles, les réponses ne sont pas significatives. Cependant, elles nous apprennent qu'il faut surtout découvrir de nouvelles façons d'être et de faire (modèle d'apprentissage socioconstructiviste) et imposer (modèle de management). C'est en particulier dans les échanges de communication, au cours d'activités événementielles, que le danseur, le technicien ou le producteur vont apprendre quelque chose de nouveau. C'est l'énerverment ou la contestation d'un danseur qui se sent peu éclairé par les lumières, ou un costume qu'il trouve ridicule sur scène. Savoir gérer les personnalités de chacun, leur égocentrisme, leur émotivité, leurs faiblesses fait partie des compétences sociales du metteur en scène ou du styliste. Cela participe aussi à une meilleure gestion d'une équipe, en attribuant des rôles plus adaptés dans une comédie musicale. Des relations se retrouvent ici, pour un producteur qui doit faire preuve de compétences d'appropriation organisationnelle en tenant compte de son équipe avec laquelle il constitue une entité collective pertinente. Cette entité a

intérêt à faire émerger des personnalités individuelles respectives. La démarche d'imposer ses façons de faire se retrouve dans les modifications des plannings, des lieux et des gestes. Pour cela, le professionnel va s'adapter en permanence selon les situations et souvent dans l'urgence. C'est le cas lorsque le manager change, le jour même d'un spectacle, des enchaînements dans une chorégraphie pour des raisons techniques ou artistiques.

Les compétences scolaires et universitaires n'apportent pas de réponses significatives. Quelques individus pensent qu'il est important de s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà (modèle de formation de Gilles Ferry) et de former l'étudiant par l'enseignant (triangle pédagogique). Les concours d'entrée dans les écoles de danse, les castings pour une sélection des spectacles utilisent peu de critères universitaires ou scolaires. Lorsqu'il y a des cours théoriques en formation, ils sont souvent centrés sur la discipline artistique. En revanche, une partie du personnel administratif et technique – lorsque celui-ci n'est pas formé « sur le tas » – est issue de formations spécialisées. Cela se confirme de plus en plus avec les nouveaux recrutements de ces dernières années. Cependant, actuellement, il n'existe que peu de liens entre les formations universitaires et les professionnels des événements artistiques. C'est pour cela que les résultats sont nombreux.

Avec plus d'enthousiasme, les individus nous interpellent pour répondre dans le domaine des compétences intuitives. Seulement, les réponses ne sont pas significatives. Pour eux, il s'agit avant tout de comprendre ce qui se passe en testant une solution (modèle d'apprentissage socioconstructiviste) et de transmettre le savoir par l'enseignant (triangle pédagogique). La découverte par les essais et les erreurs vient confirmer le premier modèle socioconstructiviste. Face à l'imprévu, l'intuition conduit le professionnel vers la réussite ou vers l'échec. L'expérience de terrain va servir de relais à la compétence intuitive pour mieux mémoriser de nouveaux savoirs. Elle part aussi d'une prise de conscience et d'une réflexion du professionnel en activité. Dans la transmission du savoir par l'enseignant, l'apprenant va s'approprier de nouvelles connaissances et donc adapter des références (des prérequis, des préacquis). Le caractère impositif de la transmission des savoirs va, en quelque sorte, faire découvrir à l'apprenant des relations entre ses propres références et les nouvelles connaissances à acquérir. Pour eux, ces processus s'inscrivent probablement dans des compétences intuitives et réflexives.

Le développement des compétences réflexives s'explique en partie avec les informations que nous allons recueillir. D'ailleurs, c'est en particulier au cours des entretiens

avec les danseurs que les discussions ont été les plus constructives et précises. Deux modèles se détachent de manière plus explicite. Cependant, la répartition des réponses est non significative. En effet, c'est en sélectionnant des informations pertinentes (théorie cognitiviste), pour comprendre ce qui se passe afin de tester une solution (modèle d'apprentissage socioconstructiviste), que le professionnel développe des compétences en situation imprévue. Dans le dernier modèle, la sélection des informations permet, dans l'étape suivante, de les analyser avec quelque chose de déjà connu. Or, cela est presque impossible dans les situations inédites. Ce qui explique la relation avec l'autre modèle, pour appréhender de nouvelles situations et pour résoudre un problème inattendu. L'imprévu favorise cette voie de passage entre les modèles. Nous pouvons souligner que la troisième étape choisie par les professionnels retrouve la procédure du premier modèle issu de la théorie cognitiviste.

L'approche socioconstructiviste semble ici plus adaptée à l'imprévu des événements artistiques, puisqu'elle laisse la possibilité de découvrir de nouveaux savoirs et de recueillir des informations diverses et variées. On constate que les compétences réflexives apportent également une majorité de réponses non significatives. C'est dans la sélection des informations pertinentes (théorie cognitiviste) et en essayant de comprendre ce qui se passe pour tester une solution (modèle d'apprentissage socioconstructiviste) que l'apprenant va pouvoir gérer des situations imprévues et développer des compétences adaptées. Sélectionner des informations, c'est recueillir des paramètres dans le diagnostic situationnel. C'est aussi donner du sens à un phénomène, à une situation, à quelque chose de nouveau ou d'inédit. Dans cette sélection d'informations interviennent souvent l'intuition et l'expérience professionnelle. C'est le cas du metteur en scène, qui choisit le placement des danseurs sur scène en fonction de leur morphologie, de leur prestance ou de leurs expressions corporelles. Une fois la sélection effectuée, la réflexion va créer des liens entre les savoirs acquis par l'expérience et les paramètres situationnels (les variables, les invariants et les prodromes). C'est alors dans un deuxième temps qu'intervient la réflexion pour l'action, pour un agir en pertinence avec le problème posé. La théorie cognitiviste et le modèle socioconstructiviste soulignent cette relation entre d'une part les compétences intuitives et réflexives, et d'autre part les savoirs expérimentiels et les compétences réflexives.

Les compétences liées aux aptitudes innées rencontrent moins de succès dans les réponses. Leur répartition sera donc moins significative. Cependant, il apparaît clairement que la notion de perception de l'environnement reste fondamentale, notamment dans la sélection

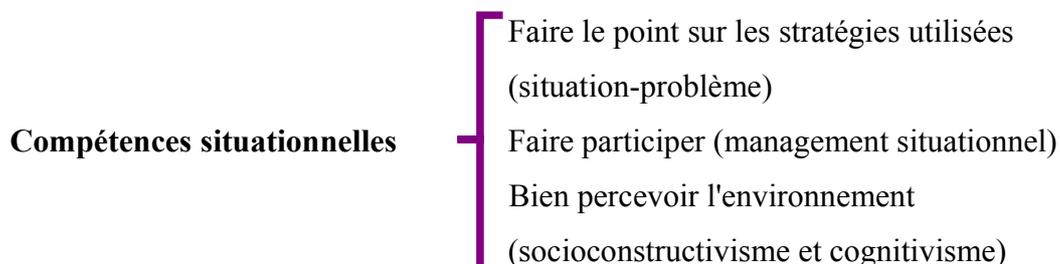
des informations pertinentes. Pour eux, il n'est pas facile de distinguer la compétence intuitive de la compétence innée. Au cours de nos entretiens, l'intuition relève plutôt d'une démarche sélective des savoirs acquis par l'expérience. Lorsque la couturière choisit un tissu pour ses qualités de résistance dynamique, elle le fait par expérience professionnelle mais aussi par intuition, en imaginant des liens avec la chorégraphie. Elle s'approprie les mouvements imposés aux costumes et laisse une certaine liberté aux articulations.

En revanche, les compétences innées interviennent plus dans la créativité, les ruses ou dans une débrouillardise instantanée. C'est le cas du costume qui se déchire au cours d'un événement artistique. La couturière utilise alors des techniques différentes selon les possibilités du moment. C'est par exemple en empruntant un trombone sur les fiches techniques du technicien qu'elle relève le chapeau affaissé d'une danseuse. Il n'y a pas, par rapport aux compétences intuitives, de solutions testées, car l'exigence du résultat est immédiate. Curieusement, les professionnels ont plus confiance dans leurs compétences innées, alors que les compétences intuitives sont pour eux plus aléatoires. En fait, l'intuition ne correspond pas toujours à une dynamique collective. Elle s'inscrit souvent dans une démarche complexe, comprenant plusieurs étapes et plusieurs interactions. En revanche, l'inné intervient épisodiquement, met directement l'individu en situation d'agir et le plus souvent pour des réajustements ponctuels ou pour résoudre des problèmes mineurs.

Les compétences appropriation situationnelle rencontrent également un vif succès dans les réponses. Trois notions se détachent très significativement. Tout d'abord, c'est dans la perception de l'environnement que l'individu développe ces compétences. Cela semble logique, car la notion d'environnement est liée au lieu de l'activité (la salle de spectacle), mais aussi aux interactions des individus dans cet espace (leur nombre par rapport à la surface), à l'influence temporelle (les conditions météorologiques sur l'adhérence d'un sol en plein air), etc. Faire participer l'apprenant dans son activité est la deuxième proposition retenue. Chaque individu va percevoir l'environnement à sa façon. De ce fait, l'appropriation se conçoit plus facilement lorsque le sujet devient acteur dans son activité. De plus, s'approprier un environnement, c'est aussi pour l'apprenant mettre en correspondance des savoirs incorporés avec des savoirs investis à travers son activité.

La troisième notion choisie est de faire le point sur les stratégies utilisées (dernière étape du modèle de Jean-Pierre Astolfi). Leur explication se tourne plus vers l'évaluation

d'une action, par le bilan des stratégies, qui va rendre compte de la gestion des interactions individuelles dans un environnement. Par conséquent, l'environnement favorise les réussites ou les échecs de l'individu, selon ces stratégies du moment. Le professionnel peut ainsi définir des repères en créant des liens entre des compétences d'appropriation situationnelle pour construire des compétences d'adaptation à une situation nouvelle ou inédite.



Développer des compétences organisationnelles reste un mystère pour la moitié de nos individus. De plus, les réponses ne sont pas significatives. Cependant, il se détache deux actions principales. Il faut sans doute utiliser plus de nouveaux savoirs (modèle d'apprentissage socioconstructiviste) et sélectionner des informations pertinentes (théorie cognitiviste) pour développer des compétences en situation imprévue. Cette relation souligne l'idée que les organisations de danse nécessitent en permanence des adaptations des professionnels (un changement de décor). Ces derniers sélectionnent des informations pertinentes lorsqu'un imprévu survient, comme une odeur de brûlé dans les coulisses, et utilisent éventuellement des nouveaux savoirs (rechercher s'il y a un incendie). Un danseur appelle le régisseur, qui constate l'odeur. Ce dernier lui explique que la ventilation du théâtre est reliée à la cuisine d'un restaurant qui fait des fritures en ce moment ! Ce nouveau savoir purement technique va enrichir les connaissances du danseur. La compétence organisationnelle trouve ici un lien de pertinence entre l'expérience de terrain, l'activité d'un collectif et la connaissance de la situation.

3.6.2.3 La musique

Les réponses obtenues, pour les compétences techniques, font ressortir qu'il est nécessaire de former les étudiants par les enseignants (triangle pédagogique). Aussi, pour l'étudiant, il est important de faire des hypothèses et d'envisager des objectifs à atteindre (modèle de la situation-problème). La relation entre ces deux modèles renforce l'utilité de cette notion d'accompagnement dans un dispositif de formation. Le formateur va orienter

l'étudiant ou le stagiaire en installant les conditions favorables de son apprentissage. L'apprenant est alors en mesure de choisir, selon ses connaissances ou ses acquis, ce qu'il lui sera possible de réaliser, ici et maintenant. C'est d'ailleurs pour cela que nous retrouvons des compétences techniques variables selon les individus. Cette diversité permet de mieux appréhender et donc de gérer un éventuel imprévu. Nous avons ici, très certainement, une solution à la gestion de cette situation. D'autre part, dans une équipe, chaque technicien s'investit dans un rôle, une activité spécifique, selon ses capacités ou son domaine de compétences. Il y a des spécialistes du montage ou du démontage des structures de scènes et d'autres individus plus orientés vers l'installation des micros ou des lumières. Selon l'expérience de chacun et les affinités personnelles, se développent alors des compétences dans l'imprévu. Ainsi, les processus se réalisent plus sereinement et plus facilement.

Pour les compétences sociales et relationnelles, nous retrouvons des relations entre les deux modèles. En effet, il s'agit avant tout de persuader, de faire participer l'étudiant (modèle de management situationnel) et de le former (triangle pédagogique). Cela se réalise lorsque que le formateur installe des conditions propices et adaptées à l'apprentissage. C'est par exemple sélectionner des individus pour leurs compétences à travailler ensemble. La différence avec les compétences techniques, c'est qu'ici, le formé est dans l'obligation de communiquer avec le reste de l'équipe. Cette interrelation individuelle nécessite le plus souvent l'intervention des savoirs collectifs (connaître l'ambiance d'un groupe de chanteurs, leurs thèmes de discussions favoris). D'une certaine façon, les compétences sociales servent alors de relais, de ponts, de voies de passage entre les savoirs de l'équipe et les autres compétences. Par conséquent, nous retrouvons ici un autre lien de pertinence. Seulement, il reste non significatif par rapport au chi-deux.

Les compétences scolaires et universitaires nous apportent des réponses significatives. Aussi, il est intéressant de souligner que deux modèles ressortent ensemble. Le fait d'apprendre le savoir par l'étudiant (triangle pédagogique) s'associe à l'utilisation de nouveaux savoirs (modèle socioconstructiviste) pour développer des compétences en situation imprévue. C'est effectivement lors de situations inattendues que des professionnels expliquent ces phénomènes. Ce sont par exemple des problèmes de balance avec les haut-parleurs, selon les salles de spectacles, pour obtenir une meilleure sonorité. Les techniciens du son retrouvent alors des explications dans les théories électriques. La découverte de ces nouveaux savoirs acoustiques est ici favorisée par la situation imprévue (la résonance des sonorités sur une scène). En résumé, anticiper et gérer l'imprévu ne se réduit pas seulement à une finalité ou à

des objectifs de résultats, mais favorise également la mise en œuvre d'un véritable processus de développement de compétences.

Compétences scolaires et universitaires

- Apprendre le savoir par l'étudiant
(triangle pédagogique)
- Utiliser des nouveaux savoirs
(socioconstructivisme)

De nombreux individus répondent favorablement à la question du développement des compétences intuitives. De ce fait, la répartition entre les réponses est très significative. Aussi, quatre modèles sont liés entre eux. Il faut d'abord bien percevoir l'environnement (modèle socioconstructiviste et cognitiviste), s'appuyer sur sa réflexion (modèle de formation) et enfin réfléchir pour comprendre ce qui se passe (modèle de la situation-problème). Le dernier modèle n'est pas significatif statistiquement. Encore une fois, nous retrouvons, comme dans le domaine de la danse, l'aspect réflexif très impliqué dans le processus intuitif. D'autre part, la perception de l'environnement reste aussi fondamentale pour envisager des idées, des hypothèses, des actions et des tentatives de résolution. Ce lien cognitif donne du sens entre une activité réelle (un événement artistique) exprimée dans un environnement de travail (une salle de concert) et une activité intuitive, comme c'est le cas pour les compositions de musique ou pour les créations artistiques.

Compétences intuitives

- S'appuyer sur sa réflexion
(modèle de formation)
- Bien percevoir l'environnement
(socioconstructivisme et cognitivisme)

Sur le développement des compétences réflexives, les individus ont tous répondu très rapidement. Seulement, la répartition est peu significative. Trois modèles s'associent de la manière suivante : il faut former l'étudiant par l'enseignant (modèle de Gilles Ferry), ce qui lui permet, en situations inattendues, de réfléchir pour comprendre ce qui se passe, de faire des hypothèses et d'envisager des objectifs à atteindre (modèle de la situation-problème). Le dernier modèle de Jean-Pierre Astolfi semble bien adapté à ce type de compétences, dans le domaine de la musique. Nous pensons que les différentes étapes intermédiaires du modèle de la situation-problème laissent plus de choix possibles aux questionnés.

Ces étapes font intervenir à la fois l'aspect cognitif, l'action du sujet, ses possibilités d'intervention par rapport à une situation. En revanche, il est surprenant de constater que les autres étapes, comme le fait d'utiliser ses expériences passées ou de vouloir rechercher une solution au problème posé, ne recueillent aucune réponse des mêmes individus. Cependant, les entretiens avec les professionnels soulignent que dans l'imprévu, il est important d'agir, d'utiliser des moyens à bon escient et qu'il est dérisoire de s'obstiner à chercher un résultat, de toute façon imprévisible ou improbable.

Les compétences innées ne vont pas nous apporter des réponses significatives. C'est en effet avec seulement un tiers des individus que nous abordons les difficultés à les appréhender et à les évaluer. Cependant, trois modèles s'associent dans leurs réponses. Dans l'imprévu, il faut d'abord sélectionner des informations pertinentes (théorie cognitiviste), en s'appuyant sur ce que l'on connaît déjà (modèle de formation), pour essayer d'identifier un problème (modèle de la situation problème). Ils font une différence entre la sélection d'informations pertinentes et le fait d'identifier un problème. C'est d'ailleurs pour cela que cette première étape ne leur offre pas suffisamment de possibilités face à l'imprévu. En effet, tous les imprévus n'entraînent pas forcément de problème. C'est le cas du chanteur qui découvre de nouvelles capacités vocales à la suite d'une séance de relaxation neuromusculaire.

Certains imprévus qui entraînent des problèmes peuvent se résoudre sans l'intervention du professionnel, ou permettent la résolution d'un autre problème à venir. C'est le cas de l'audimat qui évolue, fluctue en fonction de paramètres audiovisuels, publicitaires ou de marketing. Ce sont aussi les effets de mode, les styles de chansons qu'un public adopte à un certain moment en fonction d'une tendance ou d'une programmation musicale. Enfin, en troisième possibilité, ils considèrent que tous les problèmes n'entraînent pas forcément à chaque fois des imprévus de situation. C'est pourquoi, pour toutes ces raisons, nous retrouvons des relations avec la théorie cognitiviste. La pertinence des informations se fait en référence avec une base de données (ce que l'on connaît déjà), mais aussi pour mieux appréhender l'inconnu ou l'inattendu. Le modèle de Jean-Pierre Astolfi vient alors nous apporter en partie des solutions, pour quelque chose de déjà connu et à condition que cela soit identifié au préalable.

Quatre modèles ressortent comme étant plus significatifs lorsque nous abordons le développement des compétences situationnelles. C'est en effet dans la perception de l'environnement (modèle socioconstructiviste et cognitiviste) que le professionnel va

s'appuyer sur ce qu'il connaît déjà (modèle de formation) et réfléchir pour comprendre ce qui se passe (modèle de la situation-problème). Cette relation se retrouve très fréquemment dans les situations d'événements artistiques. La compétence situationnelle permet à la fois de s'approprier un nouvel environnement et de se référer ensuite à une connaissance antérieure ; c'est le cas pour les savoirs expérimentiels. Elle permet également de développer des compétences adaptées à des situations précises ou d'éviter un problème éventuel. Compte tenu des faibles sonorités des instruments à cordes (ce qui est déjà connu), certaines salles (l'environnement) ne se prêtent pas à l'acoustique des musiques baroques. Cela n'encourage pas certains musiciens classiques à jouer. Ils évitent ainsi une situation-problème et anticipent sur des effets sonores incohérents pour respecter l'expression d'une œuvre.

Compétences situationnelles

- Réfléchir pour comprendre ce qui se passe (situation-problème)
- S'appuyer sur ce que l'on connaît déjà (modèle de formation)
- Bien percevoir l'environnement (socioconstructivisme et cognitivisme)

Pour les compétences organisationnelles, il y a peu de réponses et donc pas de significativité. Quelques individus expriment l'idée qu'il faut imposer (modèle de Léon Lesire), s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà (l'on retrouve le modèle de formation), transmettre le savoir par l'enseignant et apprendre le savoir par l'étudiant (triangle pédagogique), pour enfin réfléchir et comprendre ce qui se passe (situation-problème). Paradoxalement, ces réponses semblent désorganisées. Confronté à une situation imprévue, le professionnel ne peut réagir que s'il adopte différentes options. Ce lien entre les modèles se retrouve ici dans la transversalité des options envisagées. La compétence organisationnelle s'envisage alors comme la capacité de sélectionner un nombre important d'options et de pouvoir très rapidement changer de démarche selon les besoins attendus par une organisation.

3.6.2.4 La télévision

Avec la télévision, développer des compétences techniques requiert la mobilisation de plusieurs modèles conjoints. Cependant, leur répartition n'est pas significative. Ils retrouvent néanmoins une relation dans l'enchaînement des modèles suivants. Il faut analyser des

informations avec quelque chose de déjà connu (théorie cognitiviste), pour comprendre ce qui se passe et tester une solution (modèle d'apprentissage socioconstructiviste) ; et ce quelquefois en l'imposant, pour envisager des résultats à atteindre (modèle de la situation problème). Lorsque le régisseur du plateau de télévision constate une anomalie dans les circuits électriques par le clignotement des ampoules de la console de régie (quelque chose de déjà connu), il demande aux techniciens des lumières de vérifier et de tester (imposer) toutes les connexions électriques se trouvant derrière le tableau de la console pour retrouver le circuit électrique défectueux (résultat à atteindre). L'émission de télévision est retransmise en direct ou dans les conditions du direct, c'est-à-dire avec la présence du public et une programmation à une date ultérieure. De ce fait, le problème lié à un imprévu doit se résoudre très rapidement, compte tenu des conséquences que cela pourrait avoir sur le déroulement de l'émission ou le passage à l'antenne.

Pour développer des compétences sociales et relationnelles, une minorité des individus nous apporte quelques réponses. Trois modèles semblent se détacher des autres, cependant avec une significativité relativement faible. La transmission du savoir par l'enseignant (triangle pédagogique) valorise la participation de l'apprenant (modèle de management), pour l'amener à découvrir de nouvelles connaissances ou de nouvelles façons de faire et d'être (modèle d'apprentissage). C'est en découvrant l'ambiance d'une équipe de télévision que le stagiaire va détecter, avec les plus anciens, des réseaux internes et externes de communication. Il peut s'agir des comportements, des attitudes avec les artistes ou avec les journalistes invités. Transmettre un savoir dans l'action participative de l'apprenant le conduit inexorablement à respecter des normes, des règles ou des principes de communication. Cela ne veut pas dire pour autant que les compétences sociales sont imposées par les plus anciens. D'ailleurs, pour ce choix, nous n'avons obtenu aucune réponse. La transmission du savoir par l'enseignant, c'est en quelque sorte un code de conduite pour bien savoir vivre ensemble. C'est ensuite à l'apprenant de trouver sa place selon ses affinités, sa personnalité, et bien sûr selon les compétences qu'il souhaite développer.

Nous avons également un faible taux de participation lorsque la question s'adresse au développement des compétences scolaires et universitaires. Cette fois-ci, également avec une faible significativité, nous retrouvons une relation entre quelques modèles. C'est en effet l'apprentissage du savoir par l'étudiant (triangle pédagogique) qui va lui permettre de sélectionner des informations pertinentes (théorie cognitiviste), quelquefois imposées (modèle de management), pour rechercher des solutions aux problèmes (modèle d'apprentissage) afin

d'évaluer le résultat final (modèle de la situation-problème). Dans la gestion de l'imprévu des événements artistiques, les compétences scolaires sont apparues évidentes pour aider le professionnel dans l'autoévaluation de ces savoirs théoriques.

Nous retrouvons ici un lien de pertinence entre des savoirs appris à l'école et leur utilisation pratique, effective sur le terrain. C'est surtout avec les scripts, les assistants de production et de réalisation que les notes précisent les plannings et les lieux des activités. Ainsi, avec eux, nous avons repéré l'utilité de la compétence scolaire. En ce qui concerne la compétence universitaire, elle se distingue de la précédente par l'analyse réflexive que peut en faire le professionnel pendant son activité de travail. Sa relative distanciation lui permet, comme nous le disions précédemment, de faire son autoévaluation, à la fois de sa démarche, des moyens mis en œuvre et du résultat à atteindre. Ce recul contribue à une meilleure régulation de son activité et par conséquent lui permet de développer des compétences en situation imprévue.

Ils sont peu nombreux à retrouver des explications dans le développement des compétences intuitives liées à l'imprévu. Les réponses ne sont pas significatives ; cependant, il ressort qu'il faut bien percevoir l'environnement pour rechercher une solution au problème posé (modèle socioconstructiviste et cognitiviste). C'est aussi en particulier lorsque le professionnel se voit imposer (modèle de Léon Lesire) des conditions environnementales ou lorsqu'il s'appuie sur son expérience personnelle du passé (s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà, modèle de formation), qu'il va découvrir de nouvelles compétences (nouvelles façons de faire et d'être, modèle socioconstructiviste). Cette relation entre les modèles existe avec les artistes étrangers, lorsqu'ils participent aux émissions de télévision. L'équipe de production se voit imposer des conditions de transport (avions, visa) ou d'hygiène (prévention des risques infectieux). Des discussions et des négociations (compétences relationnelles) avec les ambassades sont quelquefois nécessaires pour garantir une sécurité optimum de l'artiste. Le personnel de la production fait preuve de compétences intuitives pour résoudre des imprévus situationnels. Dernièrement, c'est en décalant intuitivement une date pour l'enregistrement d'une émission qu'un artiste a pu résoudre son problème de visa et envisager un voyage vers la France, en accord avec les réglementations.

Quatre modèles agissent pour développer des compétences réflexives. Toutefois, la répartition des réponses n'est pas significative. La formation de l'étudiant par l'enseignant (triangle pédagogique), et sa façon de s'y prendre (modèle de formation), lui permettent de

rechercher des solutions aux problèmes posés (modèle d'apprentissage) et d'envisager des résultats à atteindre (modèle de la situation problème). Nous sommes dans un modèle transmissif comme précédemment, avec en plus un processus de formation qui joue sur les interrelations humaines liées aux activités de travail. Ici, l'apprenant devient alors acteur de son processus de formation dans sa recherche de solutions. Dans l'imprévu, l'intérêt de cette démarche est avant tout de favoriser une meilleure prise de conscience de ses propres capacités à réagir. Cette prise de conscience participe favorablement au développement des compétences réflexives.

Elle va par la suite orienter l'individu selon ses capacités, ses valeurs, ses affinités, etc. Lorsque le projecteur de lumière s'est décroché subitement, en tombant sur un spectateur pendant l'enregistrement d'une émission, le technicien a très rapidement sauté par-dessus les barrières (façon de s'y prendre) pour venir assister le blessé en le soulageant de l'objet (triangle pédagogique : formation aux premiers secours). C'est aussi en ouvrant rapidement l'espace pour faciliter l'accès aux pompiers (rechercher des solutions) que le médecin a pu accéder au blessé pour lui prodiguer les soins d'urgence (résultats à atteindre). C'est par la relation avec ces quatre modèles que la compétence réflexive du technicien se met en œuvre dans la situation imprévue. Seulement, quelquefois, il y a un risque d'échec compte tenu des nombreuses situations rencontrées dans une carrière. C'est pour cela que l'enseignant, représenté souvent par le plus ancien, le plus expérimenté ou par le responsable d'un service, oriente son collègue vers un processus de résolution en cohérence avec le processus de compréhension de l'apprenant.

Pour développer des compétences innées, il n'apparaît pas de réponse significative, à part les non-réponses. Quelques réponses non significatives expriment deux idées : faire le point sur les stratégies utilisées (modèle de la situation-problème) et imposer (modèle de management). C'est encore une fois grâce aux entretiens que nous avons pu obtenir quelques renseignements supplémentaires sur les processus mis en œuvre dans l'imprévu. En effet, pour les interviewés, la compétence innée apparaît inopinément, sans même la rechercher. C'est d'ailleurs pour cela qu'imposer des conditions dans l'activité génère des comportements ou des savoir-faire inattendus. Un jour, au cours d'une répétition, on nous a demandé de jouer personnellement la doublure d'un assistant pour un numéro de magie. Nous avons été installé derrière une vitre à travers laquelle devait passer une flèche tirée d'une arbalète. On nous a dit de rester immobile (imposer) ; sans aucun problème, nous avons accepté avant de nous rendre compte, un peu plus tard, de la dangerosité de cette situation imprévue. Les compétences innées se traduisent ici probablement par laisser faire le magicien et ne pas anticiper sur son

intervention. Cette démarche de confiance à travers les compétences professionnelles du magicien est liée indubitablement à son savoir-faire reconnu par tous (connaissances de l'activité du professionnel).

Nous ne retrouvons pas de réponse significative pour le développement des compétences situationnelles. De plus, il y a une répartition très hétérogène entre tous les modèles théoriques. La perception de l'environnement est choisie préférentiellement, ce qui paraît évident par rapport au type de compétence. Encore une fois, les entretiens pendant et après le questionnaire vont alimenter la base de données d'informations. La perception de l'environnement de travail est ressentie par les individus comme quelque chose d'imposé (modèle de management) et sur lequel ils ont peu d'action. Il est difficile de transformer l'environnement qu'ils subissent, c'est pourquoi développer des compétences consiste d'abord pour eux à s'adapter en se transformant soi-même.

Ceci dit, il est nécessaire de s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà (modèle de formation), pour faire des hypothèses et envisager des objectifs (modèle de la situation-problème). La formation développe des compétences dans l'imprévu, dans la mesure où elle favorise des possibilités de transformations personnelle ou environnementale. C'est probablement pour cela que certains artistes ou présentateurs préfèrent changer leur apparence pendant les émissions, à l'aide de perruques ou de costumes excentriques (se transformer soi-même). Ainsi, ils présentent au public une image différente de leur vie privée. Ici, l'imprévu de la situation se retrouve confronté à l'acceptabilité temporelle d'un personnage public imaginé par le professionnel.

Moins d'un quart des individus répondent à la question du développement sur les compétences organisationnelles. De plus, les résultats ne sont pas significatifs. Seulement, les organisations télévisuelles jouent un rôle fondamental dans la programmation des émissions, mais aussi pour les plannings et les enchaînements minutés à la seconde près. Cependant, une relation va relier trois modèles théoriques. L'utilisation des nouveaux savoirs (modèle d'apprentissage) permet de persuader l'individu (modèle de management) pour faire des hypothèses et envisager des objectifs à atteindre (modèle de la situation-problème). Dans une première remarque, nous constatons qu'avec les professionnels, la persuasion vient plus de l'environnement que des autres personnes. L'organisation est vécue comme un état de fait, la conséquence d'un ensemble d'interactions, de faits et de relations humaines.

Ces complexités sociales et factuelles difficilement appréhendables obligent l'individu

à utiliser, improviser et développer, dans une situation inédite, de nouveaux savoirs (par exemple une procédure ou une attitude) pour faire face à un imprévu. En apercevant un nombre plus important d'invités, l'assistant de production nous donne une plus grande loge pour pouvoir accueillir nos patients, venant consulter en ostéopathie, et travailler plus facilement. La compétence organisationnelle de l'assistant face à cet imprévu (contretemps dans la disponibilité des loges) permet de mobiliser des savoirs expérientiels (connaissance du lieu) et des nouveaux savoirs (connaissance des groupes d'artistes).

3.6.2.5 Les événements artistiques

Les réponses dans le domaine technique sont très significatives. D'après ce que les interrogés nous disent, il est plus important de former l'étudiant et de transmettre le savoir (triangle pédagogique). D'autre part, il est nécessaire de s'appuyer sur ses connaissances antérieures (modèle de formation) et d'avoir une perception sélective de l'environnement (non significatif). Repérer des paramètres (variables, invariants et prodromes) dans une situation imprévue est donc lié à cette appropriation des savoirs appris par l'enseignement et des savoirs innés, incorporés et développés en formation. L'environnement de travail installe des conditions de développement des compétences techniques. Le formateur peut alors modifier ou adapter cet environnement en fonction des objectifs d'apprentissage et selon l'exigence de la formation.

Le processus de formation favorise également l'évaluation de ce développement et l'autoévaluation du formé. Curieusement, l'apprenant ne va pas faire le point sur ses stratégies utilisées. C'est surtout dans l'utilisation des moyens et dans l'observation du résultat final que se fait l'évaluation. D'autre part, l'individu n'utilise pas ses expériences passées. Seulement, l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures comme le ferait un ordinateur en puisant dans son disque dur. En revanche, les expériences passées sont inscrites comme dans la mémoire vive d'un ordinateur et peuvent se réactiver à tout moment. Ainsi, elles permettent de comprendre et d'expliquer l'activité. Elles facilitent également le retour réflexif sur l'expérience de terrain, en fonction des nouvelles situations vécues.

De plus, elles apportent des éléments supplémentaires pour différencier l'activité réelle de l'activité prescrite, en amont de l'action. Lorsque la production installe de nouveaux microphones pour un spectacle, les musiciens remarquent une sonorité plus aiguë par rapport aux anciennes installations (retour réflexif sur les expériences passées). De ce fait, les

musiciens adaptent alors leur façon de jouer, ils règlent leurs instruments sur les graves et diminuent la puissance des aigus pendant les notes, etc. C'est en s'appuyant sur leurs connaissances techniques antérieures (maniement de l'archer pour le violoniste, réglage du préampli d'une guitare électro-acoustique), que ces adaptations environnementales deviennent alors possibles. La sonorité de l'instrument s'accorde avec l'acoustique, la qualité, la fréquence ou la résonance du microphone utilisé pour chaque événement artistique.

Compétences techniques — Former l'étudiant par l'enseignant (triangle pédagogique)
— Transmettre le savoir par l'enseignant (triangle pédagogique)
— S'appuyer sur ce que l'on connaît déjà (modèle de formation)

En ce qui concerne le développement des compétences sociales et relationnelles, la répartition des réponses est très significative. Chez une partie des interviewés, nous avons aussi pu repérer des relations entre trois modèles théoriques. Pour la première fois, le modèle de management situationnel apparaît en priorité dans leurs réponses. En effet, il faudrait selon leurs dires imposer, persuader, faire participer (modèle de Léon Lesire) et s'appuyer sur sa façon de s'y prendre (modèle de Gilles Ferry), pour découvrir de nouvelles connaissances ou des manières de faire et d'être (modèle d'apprentissage). La persuasion et la découverte de nouveaux savoirs ressortent comme étant les plus significatives. Il y a dans les interrelations humaines de nombreux imprévus. L'individu doit faire avec les personnalités des autres en considérant leurs envies, leurs désirs, leurs valeurs, le sens qu'ils donnent à leur activité, etc.

De nombreux paramètres psychologiques, affectifs et émotionnels, en particulier pour les artistes, peuvent interférer sur l'activité humaine, les obligeant à modifier quelquefois un comportement, une attitude ou un langage. C'est pour cela que certaines chansons ont des paroles plus engagées que d'autres. L'artiste doit s'appropriier un texte (imposer un contexte), agir avec son émotion (sa façon de s'y prendre) et développer des compétences sociales et relationnelles (l'expression scénique).

Compétences sociales et relationnelles — Persuader (management situationnel)
— Découvrir de nouvelles connaissances ou de nouvelles façons de faire et d'être.
(socioconstructivisme)

Pour gérer des situations imprévues en utilisant les compétences scolaires et universitaires, les individus retrouvent des corrélations significatives avec les modèles théoriques. Une partie d'entre eux reconnaissent le plus souvent d'étroites relations entre trois modèles. En effet, la compétence du professionnel s'appuie sur des connaissances antérieures (modèle de formation), des nouveaux savoirs (modèle d'apprentissage), ou lorsque les savoirs sont recherchés par lui-même. La relation didactique avec l'imprévu nous montre que ces différents processus sont nécessaires en situation d'événements artistiques. Le peu de réponses apportées souligne qu'il faut sans doute développer plus de relations entre l'université et les événements artistiques, notamment dans l'apprentissage et la formation professionnelle.

Les formations dans les arts du cirque, de la danse ou du chant se font généralement dans des écoles privées ou associatives. Des stages considérés comme une véritable activité de travail vont apporter des expériences nouvelles. L'intérêt de la démarche universitaire est, de notre point de vue, d'élargir, de formaliser, de valoriser et d'identifier plus de savoirs et donc de développer des compétences professionnelles adaptées aux situations d'événements artistiques. Cela permettrait sans doute de limiter les erreurs ou les échecs et de favoriser les réussites en se servant des imprévus.

D'autre part, travailler sur l'émotionnel et sur le ressenti, au-delà d'une démarche d'empathie, nécessite pour un metteur en scène d'intégrer de nouvelles connaissances, différentes de son domaine d'activité. C'est par exemple connaître la religion d'un danseur pour respecter certaines règles dans les chorégraphies (transparence des vêtements, scènes déshabillées). Cette forme d'apprentissage se réalise en général « sur le tas », avec l'expérience des années. Ainsi, l'université pourrait aider et suppléer ces formations pour mieux transmettre des savoirs expérientiels.

Compétences scolaires et universitaires

Apprendre le savoir par l'étudiant

(triangle pédagogique)

S'appuyer sur ce que l'on connaît déjà

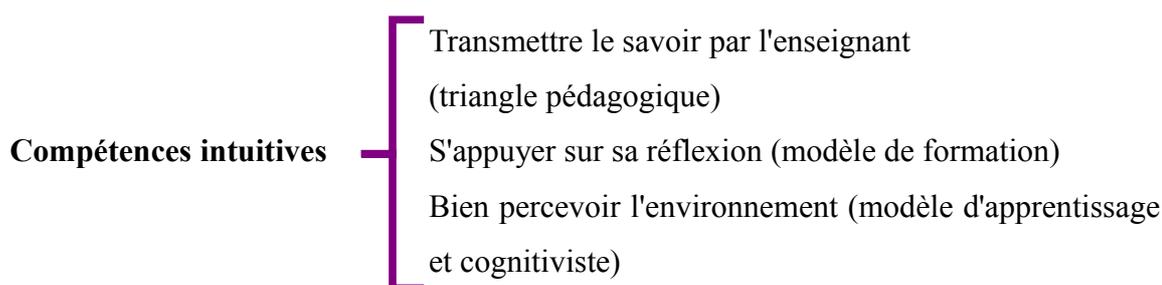
(modèle de formation)

Utiliser des nouveaux savoirs

(socioconstructivisme)

La majorité des individus estiment qu'il existe une relation fondamentale dans le développement des compétences intuitives et en particulier lorsqu'il s'agit d'imprévus. La perception de l'environnement reste l'un des points clés sur lequel le professionnel s'appuie de manière consciente ou inconsciente. D'autre part, c'est avec la réflexion (modèle de formation) sur le savoir transmis (triangle pédagogique) que les professionnels développent plus d'intuition. Il est important de préciser le rôle joué par les capacités cognitives dans les processus intuitifs. D'ailleurs, sur ce point, ils ne sont pas tous d'accord. Pour certains d'entre eux, l'intuition survient après la réflexion et pour les autres, elle est favorisée pendant l'activité, lorsque celle-ci sort de son contexte habituel. C'est en voulant s'entraîner sur son répertoire que le chanteur modifie, sans s'en rendre compte, la syntaxe et les paroles d'un texte. Curieusement, après l'écoute de l'enregistrement, la production décide de garder la dernière version plus adaptée au thème. L'erreur a permis de modifier favorablement le contenu du texte de façon spontanée et peut-être intuitivement.

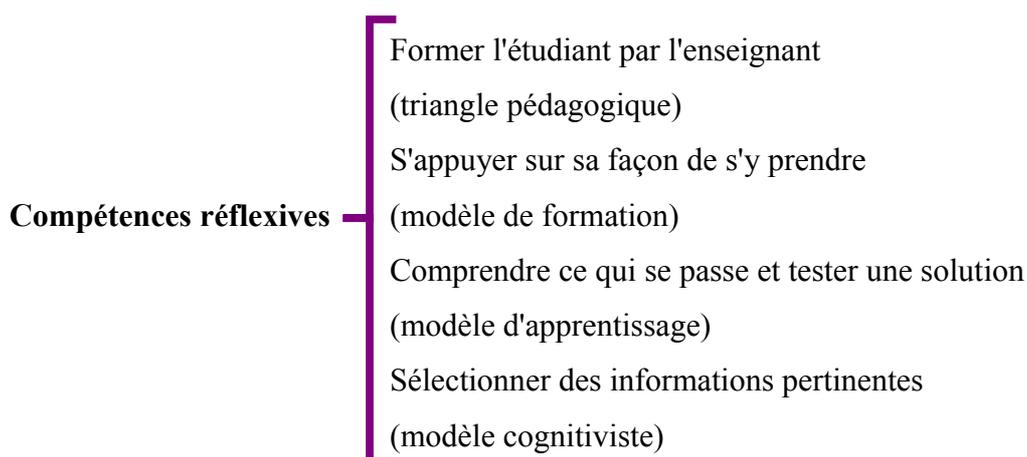
Nous supposons que les compétences intuitives vont provoquer des imprévus, comme ici la découverte de nouvelles paroles, sans passer par une préparation préalable. Cette créativité, que l'on pourrait apparenter à des compétences intuitives, se nourrit probablement de réflexion et de savoirs antérieurs. Nous pensons simplement que cette réflexion s'inscrit dans un processus complexe, où la créativité et l'intuition sont étroitement liées. Ceci dit, la réflexion ne précède pas immédiatement la créativité. Cependant, l'imprévu des paramètres situationnels fait émerger des compétences de situation, par l'intermédiaire de relations implicites et explicites entre les modèles théoriques.



Nous avons vu précédemment que la réflexion contribuait favorablement au développement des compétences intuitives. Seulement, pour comprendre le développement des compétences réflexives, une très grande partie des individus nous apportent quelques idées intéressantes et des réponses significatives. En rapport avec les réponses et encore une fois à la suite des entretiens, nous avons pu dégager des relations entre des modèles théoriques. La sélection des informations pertinentes (théorie cognitiviste) et la formation de

l'étudiant (triangle pédagogique) permettent de mieux comprendre ce qui se passe en situation imprévue et de tester une solution (modèle d'apprentissage). Elle permet également de s'appuyer sur une ou plusieurs façons de s'y prendre (modèle de formation). Le processus cognitif reliant ces modèles nous montre une fois de plus que face à l'imprévu, la procédure des modèles théoriques ne peut s'appliquer en totalité. D'autre part, les informations recueillies par les individus s'appuient sur un diagnostic situationnel. Enfin, la formation de l'étudiant présente l'avantage de faire émerger des compétences incorporées et de mobiliser des nouveaux savoirs. Ces savoirs investis dans l'activité permettent alors à l'apprenant de mieux les comprendre et donc de résoudre éventuellement un problème en situation imprévue.

L'activité réflexive passe par conséquent par deux démarches parallèles : le diagnostic situationnel et l'action proprement dite. En d'autres termes, l'individu est à la fois dans l'agir et dans l'évaluation permanente de son activité. D'autre part, les informations pertinentes sont reliées aux paramètres situationnels. Des troubles musculo-squelettiques trop fréquents chez les danseurs (informations pertinentes) ont conduit la direction du théâtre, après analyse ergonomique de l'activité (compétences réflexives), à changer l'ensemble du revêtement de sol (tester une solution), lequel semblait trop rigide (sélectionner des informations pertinentes). Il s'est avéré plus tard que les troubles fonctionnels et les tendinites ont régressé chez la plupart des artistes. Les compétences réflexives ont permis à la direction du théâtre de comprendre (activité réflexive) et de résoudre cet énigme en testant une solution (modèle d'apprentissage), et en y intégrant une approche différente dans l'activité de travail (ergonomie).



Dans le domaine des compétences innées, les individus nous apportent quelques réponses, mais les résultats ne sont pas probants. Nous retrouvons la sélection des informations pertinentes nécessaires à cette appropriation situationnelle ; elle est complétée ici

par la perception de l'environnement. Il y a en effet des informations qui ne proviennent pas de l'environnement de travail. C'est le cas lorsque l'on entend des bruits anormaux (prodromes auditifs) ou lorsque l'on aperçoit des lumières différentes (prodromes visuels) annonçant quelquefois un imprévu. Ces prodromes font remonter des informations provenant en partie des différents canaux auditifs, visuels, kinesthésiques, olfactifs et gustatifs. Elles sont ensuite analysées ou non et mises en référence avec des paramètres individuels, factuels, matériels, temporels et spatiaux (diagnostic situationnel). Ce qui veut dire que pour développer des compétences, il faut d'abord développer ses propres capacités sensorielles, sensibles ou motrices selon les activités et les disciplines de travail.

Une artiste très connue nous a chuchoté à l'oreille son futur divorce. Puis, elle nous a demandé de garder cette information secrète, jusqu'à divulgation officielle par les médias. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait. Nous ne savons pas pour quelle raison elle s'est confiée à nous, alors que nous la connaissions à peine. Après en avoir discuté avec elle, elle nous a avoué avoir ressenti une certaine confiance. Une compétence innée dans la perception de l'autre l'a-t-elle amenée à nous dévoiler sa vie personnelle ? Selon elle, c'est une explication probable. Les compétences innées s'appuient également sur ce que l'on connaît déjà (modèle de formation). C'est en effet en la questionnant un peu plus qu'elle nous a révélé que nous lui rappelions un membre de sa famille. Des notions de morphopsychologie pourraient sans doute, dans cet exemple, nous apporter des éclaircissements dans le processus de développement des compétences innées.

De plus, faire le point sur les stratégies utilisées (modèle de Jean-Pierre Astolfi) permet à l'apprenant de mieux se rendre compte de l'utilisation des nouveaux savoirs (modèle d'apprentissage). Effectivement, les compétences innées surviennent le plus souvent dans l'inattendu ou bien de manière imprévisible dans les situations prévues. C'est pourquoi, pour développer des compétences innées, les interrogés pensent qu'il ne faut pas se cantonner uniquement à des démarches procédurales, lesquelles leur semblent trop rigides. En revanche, une plus grande navigation transversale entre les différents modèles favoriserait plus efficacement leur émergence.

À la question du développement des compétences situationnelles liées aux situations imprévues, la répartition des réponses est très significative. Par rapport à l'effectif moyen, et dans les réponses les plus fréquentes, se détache une relation entre trois modèles théoriques.

La perception de l'environnement (modèle socioconstructiviste et cognitiviste) va faire participer le professionnel (modèle de management situationnel) pour développer des compétences avec l'imprévu. C'est le cas des responsables dans les domaines artistiques. Ils ont souvent une obligation de résultats face à des imprévus fréquents. L'environnement va leur apporter des informations précieuses, auxquelles ils vont associer leurs expériences antérieures. C'est pour cela qu'un jour, le responsable d'une production nous a avoué ne plus pouvoir travailler avec des artistes pour des questions d'incompatibilité de caractères. Travailler avec l'imprévu, c'est aussi évaluer la probabilité d'apparition des risques professionnels. C'est agir également en amont des situations pour éviter les catastrophes, les erreurs ou les échecs, etc. L'analyse de quelque chose de déjà connu (modèle cognitiviste) interroge le responsable pour l'orienter vers des prises de décisions favorables.

D'autre part, s'appuyer sur ces réflexions (modèle de formation) permet de faire le point sur les stratégies utilisées (modèle de la situation-problème). Il y a notamment des stratégies plus adaptées à l'imprévu, que l'on retrouve par exemple dans les improvisations artistiques. Le jazz est pour les musiciens un exemple assez démonstratif. En effet, ces artistes suivent difficilement des partitions, alors qu'un musicien classique peut facilement improviser des mélodies. À l'inverse, un musicien qui n'a pas développé des compétences d'improvisation a beaucoup plus de mal à jouer du jazz. Ce qui tend à dire que pour se préparer à l'imprévu, il est utile de se former aux techniques dans le prévu.



Nous avons parlé précédemment du développement des compétences organisationnelles. Le taux de participation des individus a été relativement faible et donc non significatif. Avec les entretiens et compte tenu des réponses les plus fréquentes, nous arrivons à définir une relation entre deux modèles théoriques. En termes d'organisation, le manager leur semble être l'homme de la situation imprévue. C'est la personne de confiance sur laquelle les artistes peuvent compter pour résoudre tous les problèmes techniques, administratifs, logistiques, commerciaux se rapportant à leurs activités. Pour cela, il peut imposer, persuader ou déléguer (modèle de Léon Lesire) son point de vue, des techniques ou du matériel. C'est alors au professionnel d'utiliser des nouveaux savoirs (modèle d'apprentissage) selon les

orientations du manager. Cependant, l'artiste doit, dans certains cas, exécuter avec précision les consignes du manager. Ce dernier a plus un rôle de commercialisation et il doit gérer de multiples imprévus liés essentiellement aux personnalités individuelles.

C'est en particulier dans l'émotionnel et l'affectivité des artistes que le manager reconnaît avoir le plus de difficultés à anticiper et gérer ces imprévus. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle de plus en plus de producteurs font intervenir des spécialistes du bien-être (utilisation de nouveaux savoirs), tels des masseurs-kinésithérapeutes, des ostéopathes ou des psychologues, pour détendre et relaxer les artistes. En résumé, avec un corps plus détendu et un meilleur moral, c'est la gestion des imprévus qui se trouve facilitée. Les compétences organisationnelles des managers, des producteurs et des organisateurs (la mise en place de consultations dans le cadre des événements artistiques) permettent à ces nouveaux savoirs (préparation physique et mentale) de s'associer aux différentes disciplines artistiques, depuis ces dernières années.

3.7 Modèle expérimental : des liens de convergence et de divergence (A.3.7)

Nous parlons dans ce chapitre des liens de convergence et de divergence qui nous apportent des relations entre les savoirs mobilisés et les compétences utiles. Nous réalisons une analyse factorielle des correspondances, effectuée automatiquement par le logiciel Sphinx, sauf que le chi-deux utilisé normalement par ce logiciel réduit considérablement le nombre des réponses significatives. C'est pourquoi nous considérons aussi celles qui obtiennent également le nombre de réponses le plus important, pour chaque discipline. Lorsque nous avons un même nombre de réponses et une significativité du chi-deux, nous le précisons, même s'il s'agit de plusieurs réponses. Ainsi, nous étudions plus facilement les convergences et les divergences possibles entre les huit compétences et les sept savoirs. Ces liens définissent avant tout les choix des individus dans le cadre du modèle expérimental, par la confrontation des disciplines artistiques. Nous verrons ensuite, dans un autre chapitre, les corrélations avec les modèles théoriques.

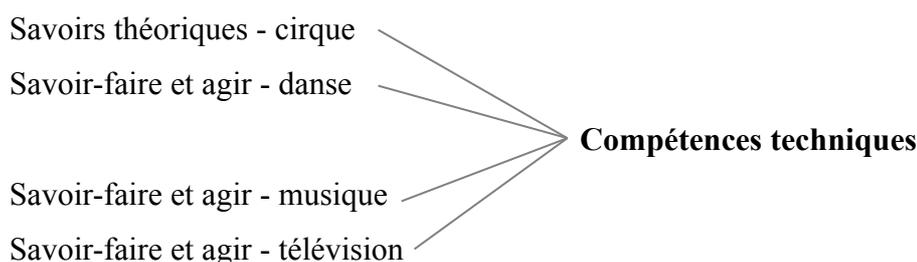
3.7.1 Liens de convergence des savoirs

Pour les compétences techniques, nous avons des liens de convergence provenant des savoirs théoriques dans le domaine du cirque et aussi d'une façon générale dans les

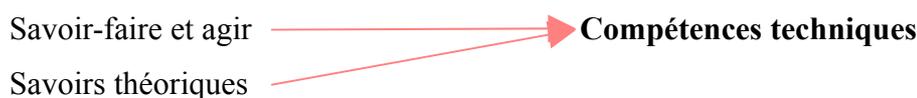
événements artistiques. C'est aussi le cas pour les savoir-faire et agir liés à la danse, à la musique et à la télévision. De ce fait, les liens existent aussi pour les événements artistiques. C'est dans le domaine de la télévision que nous avons eu le plus de liens de convergence par rapport aux autres compétences. Il n'est pas étonnant de retrouver la relation de savoir technique dans le domaine du cirque, puisque les formations actuelles sont de plus en plus orientées vers des cours d'anatomie, de physiologie articulaire pour parfaire la connaissance corporelle des artistes.

D'autre part, les circassiens formalisent de plus en plus leurs projets d'étude et professionnels. Cela leur permet de se responsabiliser et par la distanciation qu'apporte l'écriture, ils développent également des compétences réflexives. La mobilisation des savoir-faire reste essentielle dans les domaines de la danse, de la musique et de la télévision. Ceci s'explique d'une part par l'absence de cours théoriques sur les situations imprévues, et d'autre part par l'approche des événements artistiques qui se fait plutôt dans le cadre de stages pratiques au cours desquels l'étudiant va acquérir une expérience de terrain. Par conséquent, il n'est pas étonnant de retrouver, d'une façon globale pour les événements artistiques, une significativité des savoirs théoriques et des savoir-faire dans le développement des compétences techniques. En effet, développer des compétences techniques dans l'imprévu nécessite de mobiliser des savoirs pertinents par rapport à des objectifs, des résultats ou des moyens pour y parvenir. De plus, la significativité des liens par rapport au chi-deux nous confirme également les résultats.

Par disciplines artistiques



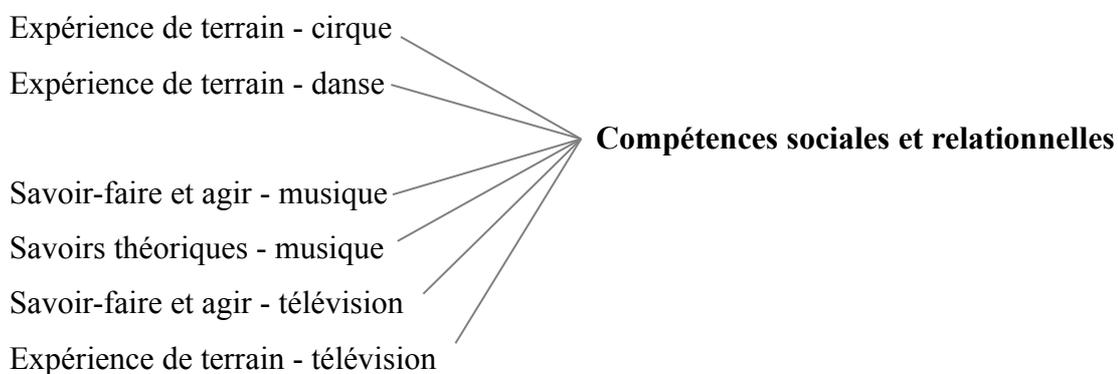
Événements artistiques



Les compétences sociales et relationnelles sont surtout liées à l'expérience de terrain

(cirque, danse, télévision). En revanche, ces liens de convergence ne sont pas significatifs, parce que des paramètres individuels sous-tendent probablement ces compétences. Cependant, il existe des relations humaines qui nourrissent en permanence des interactions dans les activités de travail. Nous pensons que la compétence relationnelle s'appuie principalement sur la personnalité de l'individu ; elle dépend plus de son vécu affectif, de sa psychologie comportementale, de ses affinités de caractère, de son empathie envers les autres et aussi de ses capacités de résilience, etc. Le concept de résilience est un terme de la physique qui définit, en mécanique, le degré de résistance d'un matériau soumis à un impact. Pour Boris Cyrulnik, « la résilience définit la capacité à se développer quand même, dans des environnements qui auraient dû être délabrants » (Cyrulnick, 2003). C'est dans le domaine de la musique que nous retrouverons des liens significatifs, en particulier dans la mobilisation des savoirs théoriques et des savoir-faire et agir. Une certaine émulation a toujours été constatée lorsque des individus se retrouvent dans une ambiance musicale. De plus, jouer d'un instrument de musique favorise la communication des comportements et du langage. Il suffit d'assister à des festivals pour voir qu'il est facile de s'imprégner de l'ambiance d'un public. C'est pourquoi, dans les événements artistiques, ces liens sont les plus nombreux, des savoirs aux compétences.

Par disciplines artistiques



Événements artistiques



Pour les compétences scolaires et universitaires, nous avons quelques liens retenus avec l'expérience de terrain, en particulier pour le cirque et donc d'une façon générale dans le cadre des événements artistiques. Ils sont expliqués par les échanges internationaux que les circassiens rencontrent de plus en plus souvent au cours de leur formation. Ils doivent par

exemple s'adapter à des langages différents, faire des régulations ponctuelles, envisager des projets communs. Tous les processus expérientiels sont des moteurs dans les apprentissages du langage et de l'écriture. Par conséquent, c'est de cette façon que se réalise le développement des compétences scolaires et universitaires. Seulement, nous remarquons qu'il n'existe aucun lien de convergence pour les disciplines de la danse, de la musique et de la télévision. Nous retrouvons ici les mêmes raisons que pour les compétences techniques. D'une part, les interrogés pensent que les compétences universitaires et scolaires ne sont pas nécessaires pour acquérir une efficacité dans leur activité de travail. D'autre part, l'apprentissage sur le terrain semble leur apporter des notions complémentaires et transférables dans les facultés. C'est d'ailleurs le cas, avec de plus en plus d'écoles de formations aux métiers artistiques. Elles préparent leurs étudiants à valider des équivalences de diplômes universitaires, en utilisant par exemple les acquis de l'expérience.

Par disciplines artistiques

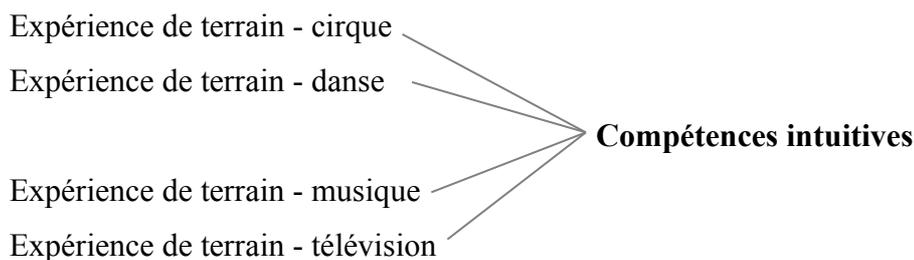
Expérience de terrain – cirque —————▶ **Compétences scolaires et universitaires**

Événements artistiques

Expérience de terrain —————▶ **Compétences scolaires et universitaires**

Pour les compétences intuitives, l'expérience de terrain est un lien de convergence significatif pour le cirque et la danse. En ce qui concerne la musique et la télévision, nous retrouvons des liens de convergence sans significativité probante par rapport au chi-deux. Les événements artistiques sont connectés par les mêmes liens. Nous remarquons tout de même que les compétences intuitives ont obtenu le plus grand nombre de liens de convergence par rapport aux autres compétences dans le domaine du cirque. C'est donc la compétence principale sur laquelle s'appuie le développement professionnel du circassien. C'est celle qui permet d'être à la fois un artiste et un technicien pour faire face aux situations inattendues.

Par disciplines artistiques



Événements artistiques

Expérience de terrain  **Compétences intuitives**

Dans le domaine du cirque, nous retrouvons également des liens du savoir collectif vers des compétences réflexives. L'explication se retrouve dans les échanges apportés par les différentes disciplines du cirque, mais aussi à travers les activités des individus. C'est en regardant les acrobates que les trapézistes imaginent des figures associées. Leurs réflexions se nourrissent des observations et des discussions avec les autres artistes. Les compétences réflexives restent liées, sans valeur significative, à l'expérience de terrain pour la danse, la télévision et d'une façon générale pour les événements artistiques ; alors que la connaissance de la situation, dans le domaine de la musique, sera un lien (non significatif) vers les compétences réflexives. En effet, la récurrence des paramètres situationnels (variables, invariants, prodromes) facilite une certaine répétitivité des gestes mais également l'autoévaluation de l'activité réelle par rapport à l'activité prescrite. C'est en tout cas leurs interprétations pour tenter d'expliquer ces processus.

Par disciplines artistiques

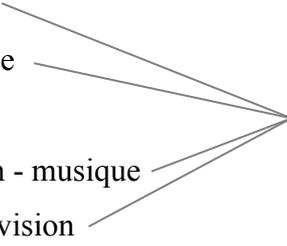
Savoirs collectifs - cirque

Expérience de terrain - danse

Connaissance de la situation - musique

Expérience de terrain - télévision

Compétences réflexives



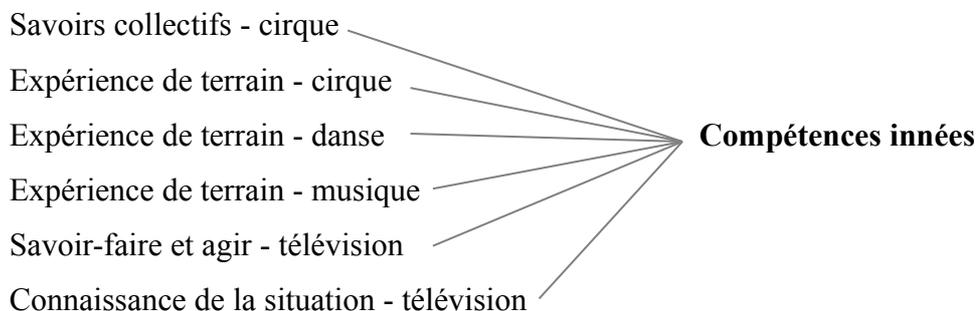
Événements artistiques

Expérience de terrain  **Compétences réflexives**

Les compétences innées sont liées à l'expérience de terrain pour la danse, le cirque, la musique et donc plus généralement dans le cadre des événements artistiques. C'est également le cas pour le savoir collectif dans le cirque. Heureusement, nous retrouvons un lien de convergence dans le domaine de la télévision, lequel rattache le développement des compétences innées à la connaissance de la situation et au savoir-faire et agir. C'est quelquefois à partir de l'appropriation des paramètres situationnels que la recherche d'une harmonie des sons d'une mélodie se fera plus facilement. C'est le cas du poème inspiré par l'ambiance du lieu. C'est aussi pour cela que des salles de concert favorisent plus que d'autres

certaines expressions artistiques. Cela n'est pas dû uniquement aux qualités acoustiques. Il s'agit de tous ces paramètres plus ou moins visibles (variables, invariants et prodromes) dont nous avons parlé dans les précédents chapitres.

Par disciplines artistiques

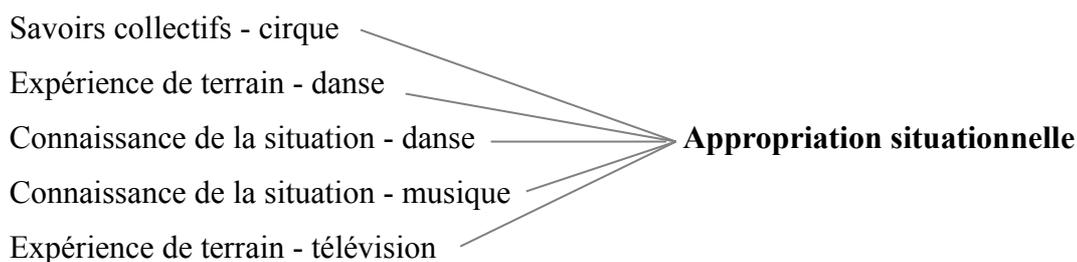


Événements artistiques



Pour les compétences d'appropriation situationnelle, ce sont les savoirs collectifs qui apparaissent en lien avec le cirque. Seulement, la connaissance de la situation est un lien de convergence pour la danse, la musique (significatif par rapport au chi-deux), et d'une façon générale pour les événements artistiques. C'est aussi vrai pour l'expérience de terrain dans le domaine de la danse. Les liens de convergence sont les plus nombreux pour cette compétence dans les disciplines de la danse et de la musique. C'est l'expérience de terrain pour la télévision qui apparaît avec des liens de convergence, mais de façon non significative. C'est dans les événements artistiques que l'on retrouve la compétence d'appropriation situationnelle comme étant la compétence la plus recherchée pour gérer un imprévu, laquelle est donc liée directement à la connaissance de la situation (significatif). Cela confirme donc une partie de notre hypothèse de départ, concernant l'utilité du diagnostic situationnel, servant de base de données au repérage des situations imprévues.

Par disciplines artistiques



Événements artistiques

Connaissance de la situation  **Appropriation situationnelle**

Avec le domaine du cirque, aucun lien de convergence n'est retrouvé pour les compétences d'appropriation organisationnelle. C'est sans doute pour cela que des circassiens participent très facilement à des événements différents (festivals de musique, comédies musicales, spectacles de danse, émissions de télévision, etc.). Le transfert de leurs activités se réalise plus aisément par rapport aux autres artistes. Ils attribuent cette faculté d'adaptation à l'effet de la technique apprise. Les modifications organisationnelles vont beaucoup plus influencer leur créativité, leur expression corporelle ou la transmission des émotions, etc. Enfin, nous retrouvons des liens avec les savoir-faire dans le domaine de la danse. Les chorégraphies expriment ces savoir-faire organisés ou réorganisés. Les savoirs collectifs sont liés significativement au développement des compétences d'appropriation organisationnelle, dans le domaine de la musique et pour des événements artistiques. C'est pour cela que la régulation des activités d'un orchestre dépend des interactions qui se créent avec les musiciens. C'est également avec les savoirs situationnels (connaître les instruments de musique présents sur le plateau), organisationnels (les horaires pour les repas avant l'émission) et collectifs (interactions des activités entre les techniciens) que le domaine de la télévision crée des liens significatifs pour développer des compétences d'appropriation organisationnelle. C'est l'audimat (appréciation collective) qui sert aussi aux organisateurs d'événements artistiques (les producteurs) pour autoévaluer leurs compétences d'appropriation organisationnelle avec les téléspectateurs.

Par disciplines artistiques

Faire et agir - danse 
Savoirs collectifs - musique 
Connaissance de la situation - télévision 
Connaissance de l'organisation - télévision 

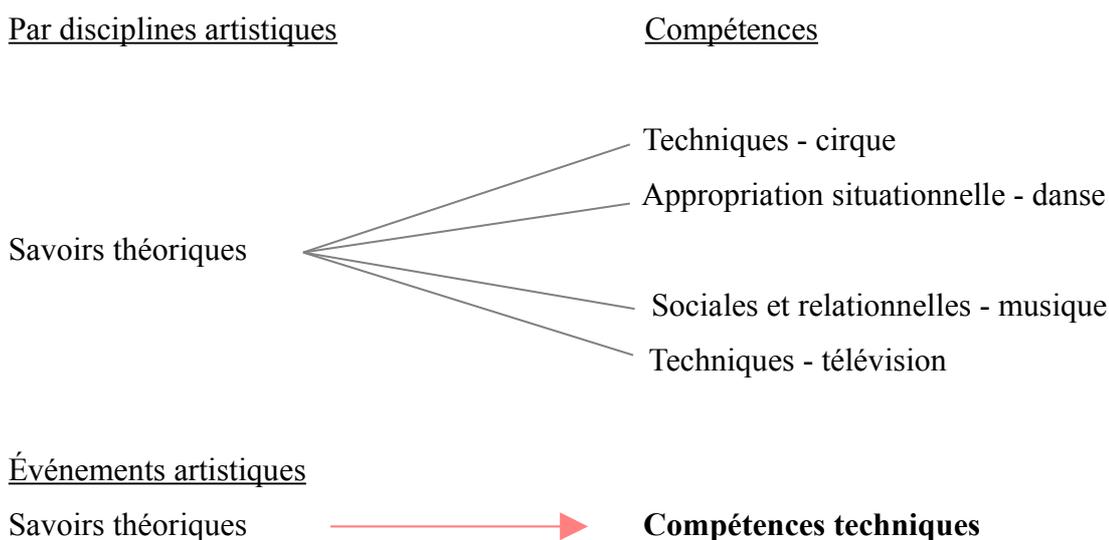
Appropriation organisationnelle

Événements artistiques

Savoirs collectifs  **Appropriation organisationnelle**

3.7.2 Liens de divergence des savoirs

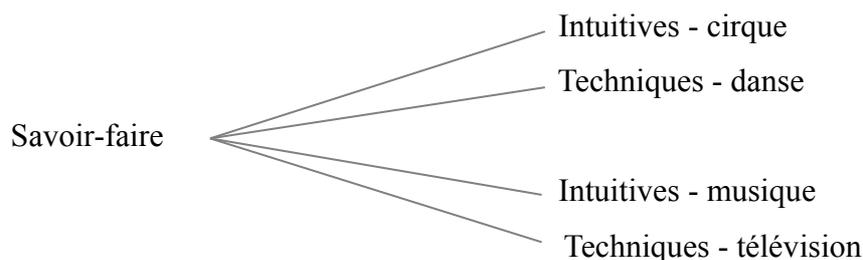
Pour le cirque, il n'y a que des divergences du savoir théorique vers les compétences techniques (connaissances des mouvements des bras pour effectuer un salto arrière). Pour la danse, le lien avec le savoir théorique ressort vers la compétence d'appropriation situationnelle (exemple : dimensions d'une scène de spectacle). Pour la musique, la divergence se réalise significativement vers les compétences sociales et relationnelles (relation entre un auteur et un compositeur dans la création d'une chanson). Enfin, pour la télévision, l'orientation se fera plus vers les compétences techniques (la transmission de l'image, du son, les décors etc.). En résumé, les savoirs théoriques sont mobilisés prioritairement et significativement pour développer des compétences techniques. Cela semble logique, dans la mesure où la technique ne s'improvise pas ou très rarement, et cela surtout dans l'imprévu. Elle est le plus souvent enseignée par les anciens et transmise par les professionnels les plus expérimentés, qui transforment ces savoirs en expérience de terrain.



En ce qui concerne les savoir-faire, c'est la compétence intuitive qui retient le plus l'attention des circassiens ; alors que pour la danse, c'est la compétence technique qui est choisie, et aussi de manière significative dans le domaine de la télévision. Pour la musique, le lien de divergence existe aussi pour développer des compétences intuitives. D'une manière générale, pour les événements artistiques, les liens de divergence seront ainsi plus significatifs des savoir-faire vers les compétences techniques. L'apprentissage sera fonction des expériences vécues et des imprévus rencontrés. Pour eux, l'action et la réflexion *a posteriori* permettent de développer des compétences techniques, qu'il faut sans cesse réactualiser.

Par disciplines artistiques

Compétences



Événements artistiques

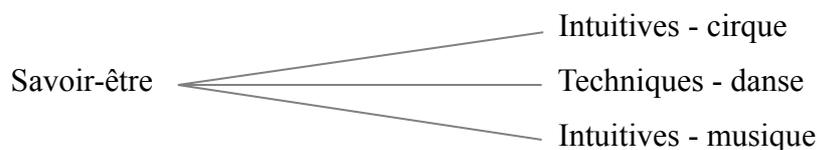


La compétence intuitive se retrouve plus facilement développée lorsque les circassiens et les musiciens mobilisent leurs savoir-être ou paraître. Ce même savoir sera utile pour développer des compétences techniques dans le domaine de la danse. En revanche, les professionnels de la télévision ne trouvent aucun lien de ce savoir vers des compétences éventuelles. Paradoxalement, même si la télévision apporte une image quelquefois différente de la réalité, dans les coulisses, ils expriment le peu d'utilité du savoir-être ou paraître. En effet, tout d'abord, les imprévus relèvent plus de problèmes techniques que de conflits relationnels.

Toutefois, cela n'empêche pas les professionnels d'exprimer leurs émotions et leurs idées. Il n'est pas rare d'entendre des cris, des pleurs, des rires ou des disputes. Ils disent ce qu'ils pensent, pensent ce qu'ils disent, changent d'avis, s'excusent puis reviennent sur leurs idées de départ, bref : c'est un peu le théâtre en coulisse ! C'est pour cette raison que ces savoirs n'ont pas retenu leur attention, car ils ne les recherchent pas, ils les expriment, tout simplement, dans la spontanéité. D'autre part, dans les événements artistiques, les compétences intuitives requièrent un plus grand nombre de réponses ; cependant, elles ne sont pas significatives.

Par disciplines artistiques

Compétences



Événements artistiques

Savoir-être

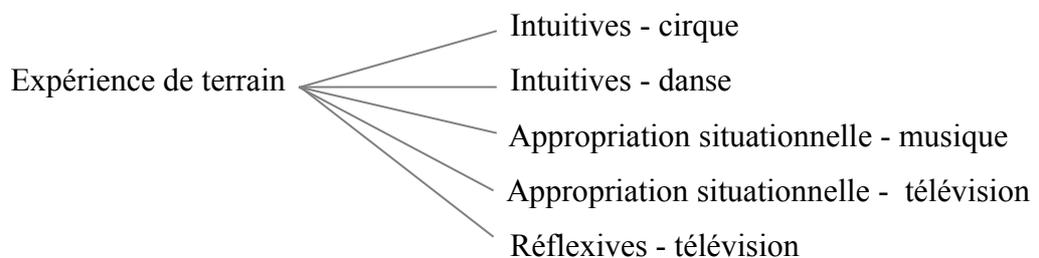


Compétences intuitives

C'est avec l'expérience de terrain que nous obtenons le plus de liens de divergence. Les compétences intuitives nous apportent des réponses assez nombreuses dans le domaine du cirque. C'est aussi avec un très grand nombre de réponses que les professionnels de la danse retrouvent un lien très significatif avec les compétences intuitives. Il en est de même pour la musique, laquelle nous offre un plus grand nombre de liens de divergence vers toutes les autres compétences professionnelles. Dans la musique, les liens de divergence sont dirigés en plus grand nombre vers la compétence d'appropriation situationnelle. Pour la télévision, à égalité de réponses, nous retrouvons des divergences vers les compétences d'appropriation situationnelle et réflexive. C'est également avec les savoirs expérientiels que nous obtenons de nombreux liens avec les professionnels des événements télévisés. Pour les événements artistiques, la mobilisation de ces savoirs va préférentiellement entraîner le développement des compétences intuitives. Nous comprenons effectivement l'importance donnée à l'intuition pour développer des compétences dans l'imprévu. Les expériences individuelles et collectives font émerger des idées et des solutions pour résoudre des problèmes spontanés. Alors, les ruses et les ingéniosités apparaissent au bon moment. Transporter des décors fragiles dans les coulisses ou changer rapidement une installation électrique défectueuse dans l'obscurité, c'est aussi faire preuve, pour les techniciens, de compétences réflexives. Ils s'aident pour cela de sangles, de poulies et de lumières fluorescentes pour circuler et agir sans être vus. Ainsi, leurs expériences respectives dépendent des imprévus (exemple : réparer un projecteur pendant un spectacle au-dessus du public, sans que celui-ci s'en aperçoive) et font évoluer leurs compétences.

Par disciplines artistiques

Compétences



Événements artistiques

Expérience de terrain



Compétences intuitives

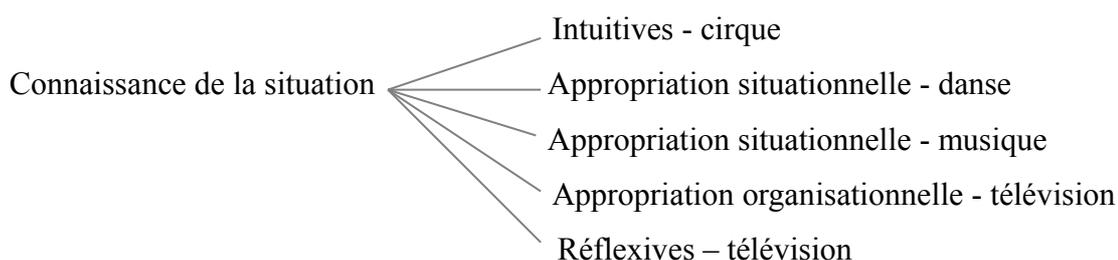
La connaissance de la situation favorise également le développement des compétences intuitives pour le cirque. Seulement, le lien de divergence est relativement faible. Pour la danse, nous retrouvons des liens vers les compétences d'appropriation situationnelle, lesquels sont significatifs pour la musique. C'est effectivement au cours de concerts, de festivals, de spectacles de danse, dans des lieux divers et des ambiances différentes, que l'individu va développer des compétences si un événement inattendu se produit. Les professionnels ont leurs propres repères, que nous avons identifiés avec les paramètres situationnels.

La conscience de la modification d'un de ces paramètres entraîne automatiquement une « alerte situationnelle », comme quelque chose d'anormal qui se déroule, à l'image de l'expérimental. Une odeur de brûlé dans les coulisses ou la mauvaise humeur du présentateur de télévision peuvent nous renseigner sur un changement probable de situation. Ce signal d'alarme leur permet de gérer un imprévu (un risque d'incendie ou de dispute) en adaptant les moyens nécessaires (trouver un point d'eau ou calmer le présentateur).

Curieusement, c'est avec la télévision que nous retrouvons des liens de divergence de la connaissance de la situation vers les compétences d'appropriation organisationnelle. Les événements artistiques nous apportent un lien de divergence significatif vers les compétences d'appropriation situationnelle. Cela semble logique, compte tenu de sa relation directe par rapport à la signification de ce savoir.

Par disciplines artistiques

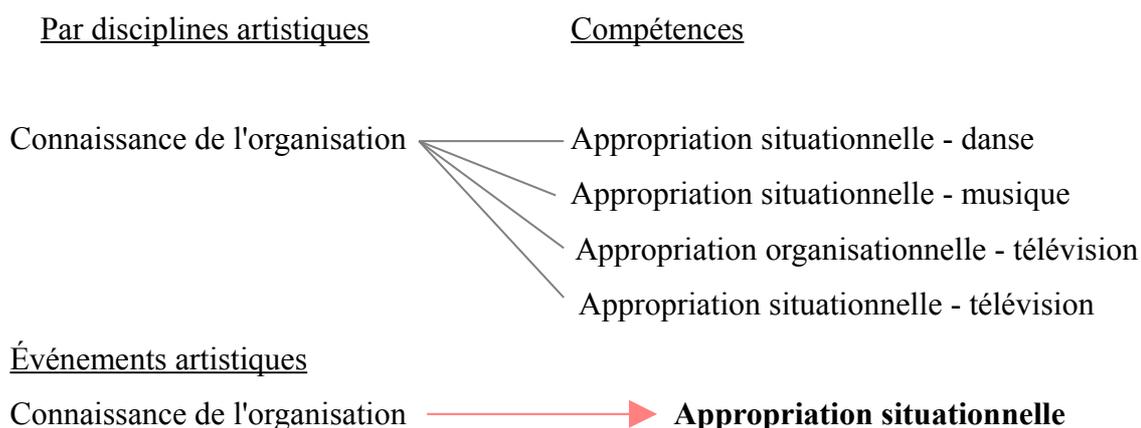
Compétences



Événements artistiques



Pour les circassiens, il n'existe aucun lien de divergence partant de la connaissance de l'organisation. En revanche, il existe un faible lien de divergence vers la compétence organisationnelle dans le domaine de la danse et vers les compétences situationnelles dans le domaine de la musique. Des relations sont retrouvées vers les compétences organisationnelles et situationnelles dans le domaine de la télévision. Il est étonnant de remarquer, en définitive, que les événements artistiques favorisent préférentiellement le développement des compétences situationnelles à partir des savoirs organisationnels. L'explication qui nous est donnée rend compte de l'influence des motivations et des valeurs investies dans l'activité, notamment par les organisateurs. C'est pourquoi il est possible de réaliser différents événements artistiques sur des lieux identiques. D'autre part, la participation de partenaires ou de sponsors dans une organisation artistique modifie souvent l'environnement de travail et donc nécessite l'adaptation de compétences situationnelles. De plus, cette adaptation se complique de nombreux imprévus qui surviennent à la suite d'interactions organisationnelles. C'est plus souvent le cas avec l'interactivité des productions, des médias, des services techniques et logistiques.

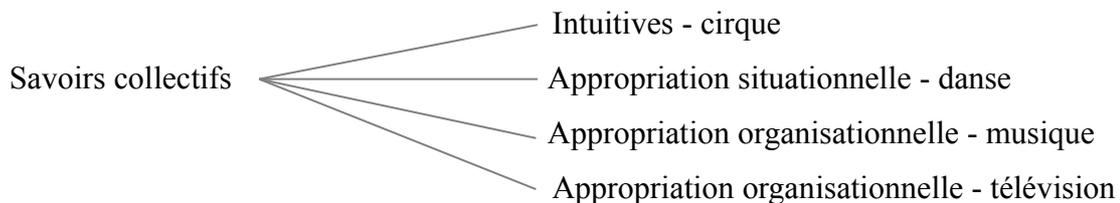


Les savoirs collectifs permettent le développement de compétences intuitives (cirque), de compétences d'appropriation situationnelle (danse) et d'appropriation organisationnelle dans la musique (significatif) et pour la télévision. Dans le cadre des événements artistiques, les savoirs collectifs s'orientent vers les compétences organisationnelles et situationnelles. Il n'est pas étonnant de retrouver l'influence du collectif lié d'une part aux spécificités de chacun, et d'autre part aux entités collectives relativement pertinentes (Yves Schwartz). Ces interrelations humaines génèrent des spécificités pour chaque équipe de travail. C'est pourquoi les individus modifient l'entité collective selon leurs interrelations humaines. Les compétences situationnelles et organisationnelles vont les amener à développer d'autres

compétences face à l'imprévu. Ce sont les musiciens soumis aux directives du chef d'orchestre (compétences organisationnelles) qui développent d'autres sonorités (compétences techniques) pour leurs instruments, selon les œuvres musicales, les lieux ou les orientations des chefs d'orchestre.

Par disciplines artistiques

Compétences



Événements artistiques



QUATRIÈME PARTIE :
DISCUSSION

4.1 Confrontation des réponses aux concepts théoriques

4.1.1 Le concept procédural

Le concept procédural se rapproche plus du modèle de la situation-problème défini par Jean-Pierre Astolfi. D'une façon générale, les premières réponses nous montrent que les individus ne suivent pas toutes les étapes de la procédure. Certaines sont même ignorées complètement comme par exemple, dans le cirque, le fait d'envisager des hypothèses ou des objectifs. Pour eux, le manque de temps lié à la gestion urgente des imprévus et l'influence des paramètres situationnels expliquent toutes ces démarches chaotiques ou « aprocédurales ».

D'autre part, il est intéressant de souligner des passages vers des étapes secondaires sans tenir compte des étapes précédentes. C'est le cas pour la télévision, avec un passage de l'utilisation des expériences passées vers la recherche d'une solution au problème posé en faisant abstraction de l'étape intermédiaire (envisager des résultats à atteindre concernant le modèle de la situation-problème). Les professionnels expliquent cette démarche par rapport au temps imparti. Ils doivent souvent agir dans l'urgence des impératifs ou des objectifs selon les imprévus rencontrés. De ce fait, envisager des résultats à atteindre est sûrement intéressant ; cependant, d'une part il y a un risque d'inefficacité par rapport au résultat attendu et d'autre part, l'expérience va guider plus rapidement et plus sûrement le professionnel dans sa recherche de solutions.

En troisième remarque générale, dans certains cas de situations imprévues, il est quelquefois plus utile de commencer par une étape secondaire pour revenir à une première étape, sans suivre la même progression que la démarche procédurale. Dans le domaine de la musique, certains techniciens préfèrent d'abord rechercher en premier des solutions à un problème posé (sixième étape du modèle de Jean-Pierre Astolfi) pour l'identifier (première étape du modèle). Nous avons donc trouvé des effets rétroactifs dans le concept procédural, à travers lesquels les étapes s'enrichissent réciproquement, de façon récursive ou discursive.

Il y a en quelque sorte, dans les processus individuels et collectifs, l'utilisation de certaines activités qui font abstraction de la procédure en fonction de la situation donnée. D'une part, il y a des imprévus qui ne sont pas des problèmes, lesquels peuvent apporter des

solutions sans les avoir consciemment ou volontairement recherchées (avoir oublié un tube de crème dans un congélateur qui permet de prodiguer les premiers soins d'urgence par glaçage, pour une entorse survenue pendant un spectacle).

D'autre part, la gestion du temps liée à l'imprévu nécessite quelquefois d'agir spontanément et d'obtenir des résultats immédiats. Les aspects cognitifs et réflexifs servent à identifier des problèmes et à évaluer l'activité ; seulement, pour les interrogés, ce sont des objectifs secondaires. L'efficacité à travers l'agir est donc la priorité dans les événements artistiques, pour gérer un imprévu. De plus, pour parvenir à des résultats positifs ou à des réussites, les moyens utilisés ne correspondent pas toujours aux valeurs du professionnel. C'est par exemple chanter en play-back à l'insu du public pour ne pas faire de fausses notes ou pour ne pas aggraver une dysphonie passagère.

Selon les professionnels du spectacle, l'identification d'un problème ne se fait pas toujours en première intention, et cela n'est pas forcément utile pour résoudre un imprévu. Cependant, nous avons repéré, lors du diagnostic situationnel, que des prodromes facilitent l'identification des imprévus. En effet, cette évaluation dans l'urgence, comme signes avant-coureurs, caractérise une situation donnée. Leur apparition peut signifier des problèmes. De plus, ces prodromes existent pour près de 80% des individus et sont récurrents pour 63% d'entre eux. Cela explique aussi que des professionnels n'arrivent pas toujours à anticiper un problème. Le prodrome est difficile à repérer, mais il permet d'aller plus vite à l'essentiel et surtout de limiter les conséquences d'un imprévu éventuel. Pour eux, le problème posé résulte le plus souvent d'un dysfonctionnement, que le prodrome va mettre en évidence.

De plus, différents problèmes interfèrent dans la compréhension de certains imprévus. C'est le danseur qui n'accepte pas une chorégraphie (problème) et ne peut comprendre les imprévus probables dans les enchaînements, par son manque d'implication. En revanche, la récurrence dans l'apparition des prodromes rassure. En effet, une significativité de leur apparition permet de dresser une typologie situationnelle par activités artistiques.

Dans l'analyse théorique du problème, le recueil des premières données objectives et en rapport avec le paragraphe précédent, nous comprenons les difficultés des artistes à réaliser cette deuxième étape. D'une part, objectiver des compétences incorporées ou implicites dans l'activité semble difficile si l'on suit cette procédure à la lettre. Pour eux, l'utilité de cette deuxième étape se conçoit plus à distance des faits pour se rendre compte des événements

passés. Il y a effectivement des données qui passent inaperçues (les paramètres situationnels), d'où l'intérêt de les répertorier, de les classer et de les formaliser pour les repérer dans des situations nouvelles ou inédites. Les cirassiens visionnent leurs pratiques sur des films pour repérer des erreurs dans leurs enchaînements et donc pour parfaire leurs techniques. La deuxième étape trouve ici du sens dans l'identification des erreurs liées à l'imprévu.

La formulation des hypothèses pour l'action conduit les professionnels dans un agir situationnel. En fonction de ses expériences respectives, des savoir-faire mobilisés, l'individu va tester directement des solutions en fonction des échecs ou des réussites précédentes. Ainsi, des compétences interviennent aussi dans la formulation d'hypothèses, laquelle leur semble plus fréquente et plus adaptée en situations prévues. D'autre part, ces hypothèses supposent la survenance des risques professionnels, qui sont liés à l'utilisation des moyens mais également aux individus et qui dépendent des résultats attendus.

La mise en œuvre de propositions selon les hypothèses d'action fait douter les professionnels de l'utilité de cette démarche pour deux raisons. D'une part, il y a des propositions qui ne marchent pas et en particulier dans l'imprévu, car elles semblent plus aléatoires. D'autre part, pour eux, les réussites surviennent le plus souvent indépendamment des propositions mises en œuvre. C'est notamment vrai pour les compétences innées et intuitives. Elles apparaissent sans avoir été réellement sollicitées et au moment opportun. Nous avons abordé le rôle de la compétence sociale et relationnelle dans la mise en œuvre immédiate d'actions. Suite à un problème de micro, l'artiste s'assoit au bord de la scène puis se promène à travers le public pour se faire entendre par l'ensemble des spectateurs. Cette compétence sociale a permis à l'artiste de gérer cet imprévu avec efficacité.

Les individus confirment l'utilité de la démarche d'ajustement de leurs interventions ou de leurs actions dans les événements artistiques. Seulement, nous retrouvons des différences significatives avec la réalité du terrain. Premièrement, ces régulations interviennent, en général, pendant l'action. Les professionnels ne considèrent pas cette étape comme une intervention intermédiaire, mais plus comme un processus permanent qui participe à la mise en œuvre de moyens, à leurs adaptations progressives, en fonction des résultats à obtenir. Deuxièmement, ces régulations ne sont pas toujours réalisables et sont quelquefois impossibles pendant l'action, le plus souvent pour des raisons temporelles ou spatiales. Par rapport à ces conséquences, elles font l'objet de nouvelles études ou de nouvelles perspectives, selon les situations à venir, lorsque les imprévus sont probables.

Les professionnels du spectacle rendent compte de l'intérêt de l'évaluation des résultats et des processus d'actions pour identifier leurs ruses et leurs ingéniosités. Cette faculté à trouver une solution, comme dans l'énaction ou dans l'insight, apparaît curieusement et le plus souvent avec des professionnels, dont l'activité n'est pas liée directement à l'imprévu. C'est le technicien qui intervient comme médiateur (compétences relationnelles) après une bousculade dans le public, alors que le personnel de la sécurité n'y arrive pas. C'est aussi l'assistante administrative qui trouve un moyen pour faire partir des taches indélébiles (compétences techniques) sur un vêtement de scène, alors que la couturière est absente.

En fait, ils pensent que des processus sont favorisés par une certaine distanciation de l'activité qui génère les imprévus. Ce recul leur permet de mobiliser préférentiellement des savoirs et d'utiliser des compétences pertinentes. Être plongé ou imprégné dans l'activité inhibe en quelque sorte une partie de ces processus d'énaction et d'insight. De ce fait, les compétences intuitives et innées s'expriment plus fréquemment à travers ces processus implicites. Ils repèrent une fréquence relativement importante de ces processus dans la gestion de l'imprévu.

L'évaluation permet aussi de se rendre compte de l'utilisation d'autres procédures. Les individus soulèvent cette idée avec les liens de convergence et de divergence lorsque les professionnels passent transversalement d'un modèle théorique à l'autre. Nous avons parlé de cela dans un précédent chapitre. Ces modèles théoriques comportent chacun des caractéristiques que le professionnel ne pense pas s'approprier totalement. Leur intérêt est plus dans les associations ou les dissociations des parties de modèles. La situation, avec tous les paramètres situationnels (individus, faits, lieu, moment, objets), précise les orientations pour l'individu qui fait ce qu'il peut, selon ses compétences du moment. Cela confirme également l'influence du diagnostic situationnel pour développer des compétences avec et dans l'imprévu.

4.1.2 Le concept processuel

Les résultats observés avec le modèle de formation de Gilles Ferry soulignent que les individus développent des compétences en utilisant soit leurs réflexions (34%), soit ce qu'ils connaissent déjà (27%), soit leur façon de s'y prendre (27%). Ces alternatives indiquent une démarche processuelle d'une action « tâtonnante, par imprégnation », appelée « logique de l'action » (Wittorski, 1998). En formation, l'observation ou l'imitation de gestes techniques,

des savoir-faire et des savoir-être initient les futurs professionnels lorsqu'ils sont en alternance avec la théorie. Cela leur permet tout naturellement, et d'une façon assez directe, d'être confrontés aux stratégies des professionnels, de faire le transfert en comparant la théorie à la pratique. Seulement, il semble nécessaire, pour un étudiant en formation, de diversifier les stages pour connaître plusieurs approches possibles ; et d'autre part, l'appropriation de gestes techniques lui laisse la possibilité de pouvoir se construire à travers cette imprégnation et de faire sa pratique expérimentielle et non pas de dupliquer, comme un « copier-coller », un savoir-faire identique.

Plus généralement, si on associe à la démarche d'imprégnation la capacité de s'approprier un espace de travail, mais pas uniquement des savoir-faire ou des savoir-être, alors une partie de ce processus confirme le concept ergologique. En effet, les compétences liées à l'appropriation situationnelle ont obtenu le plus de réponses favorables. De surcroît, c'est le plus souvent la perception de l'environnement ou l'expérience de terrain qui permettent de développer cette compétence. Par conséquent, il y a effectivement une démarche processuelle, tâtonnante ; seulement, elle permet de limiter en partie le risque d'erreurs. D'autre part, il est intéressant de souligner la transversalité de cette compétence entre les différentes activités professionnelles. La généralisation devient possible du fait du repérage et du transfert des paramètres situationnels.

Dans le regroupement des modèles théoriques, nous notons que les compétences réflexives ont apporté le taux le plus important de réponses, pour le cirque, la danse, la musique et en considérant les événements artistiques dans leur ensemble. Pour la télévision, les compétences techniques jouent un rôle prépondérant. Les techniciens attribuent cela aux dépendances plus marquées du matériel utilisé. D'autre part, l'aspect cognitif s'associe le plus souvent à l'action simultanée, compte tenu des réponses les plus nombreuses obtenues, avec le modèle cognitiviste du traitement de l'information (sélectionner les informations pertinentes), le modèle d'apprentissage socioconstructiviste (comprendre ce qui se passe et tester une solution) et le modèle de formation de Gilles Ferry (s'appuyer sur sa façon de s'y prendre). Ces associations des actions et des « réflexions sur l'action par tâtonnements assistés » (Wittorski, 1998) nous ramène encore une fois dans une démarche processuelle et conforte aussi l'idée de départ sur les influences significatives des savoirs expérimentiels.

Regroupement des réponses pour les modèles théoriques (A.3.10)

| | Savoirs | Compétences |
|------------|-----------------------|-------------|
| Cirque | Expérience de terrain | Réflexives |
| Danse | Faire et agir | Réflexives |
| Musique | Expérience de terrain | Réflexives |
| Télévision | Expérience de terrain | Techniques |

Événements artistiques

Expérience de terrain  Réflexives

Pour l'expérience professionnelle, nous pensons qu'elle est réellement formatrice et qu'elle génère pour des individus le développement de plusieurs compétences et plus facilement lorsqu'elles s'associent entre elles. Les savoirs expérientiels ont retenu le plus de réponses avec les modèles théoriques, mais surtout dans le regroupement du modèle expérimental. Ce savoir développe des connaissances techniques, des attitudes sociales, scolaires, oriente surtout leurs intuitions, leurs réflexions, permet l'émergence des attitudes innées, favorise l'appropriation des situations inédites et des nouvelles organisations. Il donne plus souvent les moyens de développer des compétences dans une situation imprévue, laquelle intervient comme catalyseur de développement.

Il permet aussi d'évaluer son activité de travail dans le temps. Ces expériences sont en réalité l'accumulation de réussites et d'échecs, qui construisent des critères d'évaluation avec des références implicites et explicites (paramètres situationnels), que nous avons repérées dans le diagnostic situationnel. Ces repères peuvent normer et donner du sens à l'activité, exiger des possibilités d'action ou d'inaction. Ils aident les individus à choisir des ressources pertinentes, selon les situations prévues ou imprévues rencontrées, pour en définitive développer dans l'agir des compétences adaptées aux événements artistiques.

Regroupement des réponses pour le modèle expérimental (A.3.11)

| | Savoirs | Compétences |
|--------|-----------------------|------------------------------|
| Cirque | Expérience de terrain | Intuitives |
| Danse | Expérience de terrain | Appropriation situationnelle |

| | | |
|------------|-----------------------|------------------------------|
| Musique | Expérience de terrain | Appropriation situationnelle |
| Télévision | Expérience de terrain | Techniques |

Événements artistiques

Expérience de terrain  Appropriation situationnelle

Les individus se questionnent et s'interpellent dans une « réflexion rétrospective sur l'action » (Wittorski, 1998). C'est en particulier avec l'expérience de terrain que la réflexion poursuit le travail accompli en analysant les résultats obtenus. Le professionnel évalue aussi l'efficacité de son activité, entre un résultat et des moyens mis en œuvre. Selon les possibilités individuelles, en particulier organisationnelles, cette réflexion construit la formalisation des pratiques. Nous retrouvons ici l'intérêt du transfert des savoirs vers d'autres situations. Il y a effectivement un développement des compétences professionnelles par l'identification de ressources, qui sont le plus souvent des savoir-faire, pour résoudre un problème en situation. Ces réflexions présentent l'avantage de désigner, dans certains cas, la mise en œuvre de compétences intuitives et innées, lesquelles sont si difficiles à développer.

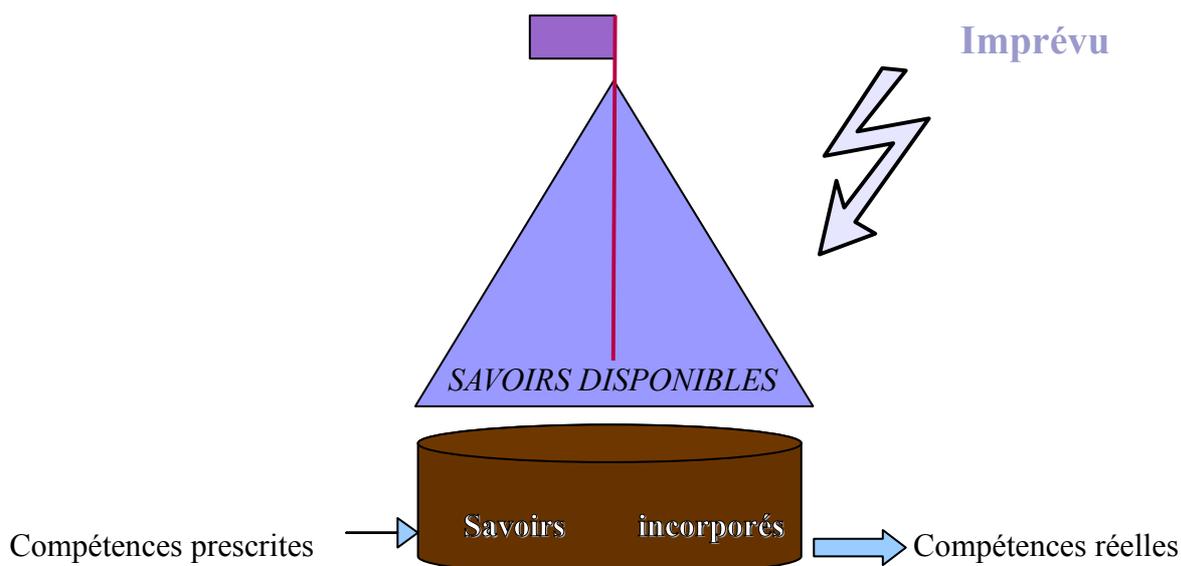
Par ailleurs, des capacités vont identifier des savoirs pertinents qui sont les plus adaptés au développement de compétences par leurs convergences et par leurs associations respectives (liens de convergence des savoirs). En effet, ces convergences résultent à la fois des interactions entre les savoirs et de leur complémentarité. Ces liens rejoignent surtout les aspects cognitifs, techniques, intuitifs et d'appropriation situationnelle (regroupement des modèles théoriques). Par rapport au modèle expérimental et par ordre décroissant, les convergences vont plus vers les compétences d'appropriation situationnelle, suivies par l'intuition, la technique et enfin la réflexion. Ces capacités de sélection ou de pertinence se complètent avec le diagnostic situationnel pour repérer plus facilement des paramètres humains, matériels, temporels, environnementaux et factuels (variables, invariants, prodromes). Ces paramètres orientent alors les liens de convergence entre le ou les savoirs à mobiliser selon la ou les compétences à exercer.

Enfin, cette réflexion rétrospective sur l'action apporte une régulation sur les compétences utilisées. Un effet récursif poursuit la démarche de leur développement. Les compétences évoluent ou régressent, se transforment selon la situation ou selon les individus. Quant aux savoirs, ils s'enrichissent, se construisent par tous les liens de pertinence, de

convergence, de divergence et de cohérence décrits plus haut. Ils constituent une base de données consciente (savoirs disponibles) ou inconsciente (savoirs incorporés). Les savoirs disponibles sont actualisés par une demande (le prescrit), se nourrissent des expériences et construisent aussi les savoirs incorporés de manière implicite. Les savoirs incorporés peuvent s'actualiser, à tout moment et selon la situation, en savoirs disponibles.

En modélisant ces processus, les paramètres situationnels (le vent, les courants, les matelots, etc.) orientent les savoirs disponibles (les voiles à utiliser selon le vent). Les compétences prescrites représentent la destination de départ, les compétences réelles, la destination d'arrivée réellement atteinte. La performance peut se mesurer dans la rapidité de résolution d'un problème (vitesse du bateau) ; dans son efficacité (utilisation pertinente des compétences) ; dans son efficience (utilisation pertinente des savoirs).

La compétence s'exprime à la fois par sa pertinence d'action (la trajectoire d'un bateau) et par sa cohérence (orientation des voiles selon le vent). Les savoirs disponibles (liés au prescrit) se modifient plus facilement que les savoirs incorporés liés probablement au « corps-soi » (Schwartz, 2003). Ce sont des ressources à la fois plus stables et plus difficiles à déterminer, qui permettent une sorte de navigation des compétences, selon des objectifs à atteindre (la destination) et par rapport à la représentativité ou l'image d'une profession (son drapeau). L'imprévu (tempête) fait ressortir les savoirs incorporés (bouées, changement de cap, etc.)



Dans un débat de normes, notamment dans l'utilisation des moyens, les individus

utilisent leurs réflexions pour anticiper sur leurs actions. Il y a effectivement plus de briefings avant l'action que de débriefings après l'action, dans les événements artistiques. Les régulations sont réalisées plus à distance, pour laisser le temps de la réflexion. Des réunions informelles et plus rarement formelles vont examiner les possibilités, les contraintes, les astreintes, les moyens, les objectifs et les risques liés aux imprévus. C'est avec l'aide de dispositifs formalisés (planning, prompteur, check-list, etc.) que les professionnels identifient des moyens à mettre en œuvre et limitent ainsi l'apparition d'imprévus.

Il en découle une diminution des erreurs et des risques professionnels. Seulement, pour eux, identifier des ressources et des moyens dès le départ ne facilite pas toujours l'intuition. En effet, celle-ci se crée en particulier dans l'imprévu (regroupement des compétences du modèle expérimental). Cependant, des réponses montrent un choix prépondérant pour l'appropriation situationnelle (typologie situationnelle), liée elle-même à la connaissance de la situation (liens de convergence) et à l'expérience de terrain (regroupement des réponses pour le modèle expérimental).

Cette réflexion avant l'action freine l'utilisation des compétences intuitives et innées, lesquelles s'expriment également dans l'imprévu (regroupement des modèles théoriques). Ces réponses diffèrent selon les démarches des modèles. Le modèle expérimental s'appuie plus sur une approche comportementale des individus et du collectif, alors que les modèles théoriques les questionnent sur leurs expériences antérieures. D'ailleurs, toutes leurs réponses en dépendent. En revanche, il leur semble logique de développer des compétences techniques, sociales et scolaires avec la réflexion. Elle leur permet de coder, de hiérarchiser, de sélectionner des informations pertinentes. Ces informations constituent les voies de passage des savoirs vers les compétences. Nous classerons prochainement toutes ces réponses selon une cartographie des différents liens retrouvés.

Dans la transmission et la production des nouveaux savoirs, les individus comparent leur activité de développement à un processus d'assimilation progressive de leurs connaissances. Pourtant, le modèle d'apprentissage socioconstructiviste nous montre un très faible pourcentage d'individus qui utilisent des nouveaux savoirs dans le cadre des événements artistiques. De plus, la situation imprévue conforte ce résultat. Paradoxalement, avec les entretiens, les professionnels avouent prendre des risques plus souvent, pour développer de nouvelles compétences. C'est le cas des improvisations avec les chanteurs ou

des tentatives avortées avec des numéros de cirque. Seulement, la conception et la réalisation des actions deviennent dangereuses lorsqu'il s'agit de développer des compétences techniques. Les conséquences sont moins graves avec les compétences intuitives ou innées.

Ces processus d'intégration des connaissances vont amener aussi bien le formateur que l'apprenant à découvrir de nouveaux savoirs. En revanche, dans le cas d'un savoir transmis par le formateur (modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye), d'autres informations complètent notre réflexion. En effet, c'est aussi par la transmission de connaissances que l'enseignant fait découvrir de nouveaux savoirs. En comparant ces deux modèles (socioconstructiviste et triangle pédagogique), nous déduisons que le processus de transmission des savoirs s'effectue probablement en parallèle avec une découverte des paramètres situationnels, pendant les événements artistiques. Ainsi, les répétitions, les entraînements et les écoles de formations deviennent ces lieux d'échange où se confrontent principalement des savoirs transmis par l'enseignant et des savoirs intuitifs, expérimentés par l'apprenant.

4.1.3 Concept ergologique

Le concept a été envisagé à travers la démarche ergologique qui tente de mieux connaître les situations de travail pour les transformer. Aussi, la question du développement des compétences en situation, notamment pour « bien percevoir l'environnement » (modèle socioconstructiviste), nous donne le plus de réponses (36,3% du total). Dans le modèle cognitiviste, les individus sont partagés entre la perception de l'environnement (30,8%) et la sélection des informations pertinentes (30,8%). Cette sélection peut aussi amener l'individu à transformer l'environnement. Avec le suivi des entretiens et par rapport à ces deux modèles, ils rapprochent l'idée de transformer l'environnement aux compétences innées (7,7%), intuitives (16,5%) et d'appropriation situationnelle (12,1%), ce qui nous fait un total de 36,3% des compétences (modèle socioconstructiviste) et un total de 37,4% pour le modèle du traitement de l'information (cognitiviste). De plus, nous pensons qu'il n'existe pas une seule addition de compétences, mais également une multiplication de ces développements. L'on rejoint ici la notion d'entité collective relativement pertinente définie par Yves Schwartz. Aussi, on constate exactement le même pourcentage (36,3%) pour le choix des compétences et la perception de l'environnement. En effet, ce sont probablement les mêmes individus qui ont opté pour les mêmes réponses.

L'activité ergologique est liée directement aux individus qui interviennent sur l'environnement. C'est pourquoi le diagnostic situationnel nous a permis de croiser les données précédentes pour pouvoir mieux évaluer ces processus mis en œuvre. Les paramètres individuels, matériels, temporels, spatiaux et factuels nous montrent des différences entre leurs existences, leurs récurrences, leurs concordances et leurs causalités. Pour l'existence des invariants, ce sont surtout les individus (41,8%) ; pour les variables, ce sont les faits (31%) ; et pour les prodromes, ce sont les individus (33%). Ceci nous montre que les individus interviennent à la fois comme coauteurs, acteurs et régulateurs des transformations de l'environnement. Pour la récurrence, ce sont les individus qui sont choisis en premier pour les variables (31,9%) et les invariants (26,4%) ; pour les prodromes, ce sont les faits (28,6%). Ici, les individus interviennent comme des observateurs de prodromes, mais aussi et surtout comme acteurs du changement par rapport aux autres variables récurrentes.

Pour la concordance des invariants, nous retrouvons plus souvent un fait et un individu ensemble sur les mêmes lieux et au même moment ; de plus, ils interviennent mutuellement sur leur existence. Cette interaction participe à la transformation de l'environnement. Pour les variables, nous retrouvons également un fait et un individu ensemble. Pour les prodromes, le fait est plus souvent associé à un moment ou à un lieu. Nous remarquons que les causalités temporelles et spatiales donnent les mêmes types de réponses. De plus, les situations imprévues (41,8%) favorisent plus souvent les prodromes que les situations prévues (14,3%). Les interrogés expliquent tout cela par des interactivités entre le temporel, le spatial et le factuel dans la survenance d'imprévus. D'autre part, c'est souvent l'association du lieu et du temporel qui provoquerait le prodrome, ou plutôt son repérage. Par rapport à ces faits, nous pensons utile d'utiliser en apprentissage ces « catalyseurs » temporels, spatiaux et factuels pour encore mieux développer des compétences en situation.

| | Invariants | Variables | Prodromes |
|--------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Existence | Individus | Faits | Individus |
| Récurrence | Individus | Individus | Faits |
| Concordance | Fait et individu | Fait et individu | Fait et moment |
| Causalité | Fait et individu | Fait et individu | Fait et moment |

Trois notions interpellent les interrogés par rapport à la démarche ergologique. D'une part, il s'agit de l'appropriation des normes antécédentes (savoirs savants, académiques) pour

développer des compétences. Ce qui est codifié leur apparaît plus facilement transmissible, alors que les savoirs codifiés sont peu nombreux dans les domaines artistiques. Pour cela, ils pensent aux connaissances théoriques. Seulement, leur utilité ne semble pas probante, puisqu'elles ne représentent que 12% des réponses pour les modèles théoriques et plus que 6% pour le modèle expérimental (A.3.11). Cependant, certaines disciplines artistiques, comme la danse, manquent encore de codifications, de repères dans la formalisation de leurs pratiques. C'est le cas par exemple des techniques de danse hip-hop qui sont en pleine évolution scénique et chorégraphique et pour lesquelles il y a encore très peu de connaissances théoriques.

Face à l'imprévu des événements artistiques, les savoir-faire et les savoirs expérimentiels se transmettent par l'observation, par l'imitation et par l'appropriation des gestes professionnels. Cette forme de compagnonnage active des processus d'apprentissage et aboutit à des échecs ou plus souvent à des réussites. C'est pourquoi nous obtenons un score non négligeable pour la totalité de ces savoirs. Nous avons 39% (17,4 et 21,6) des réponses avec le modèle théorique et 58,9% (41 et 17,9) avec le modèle expérimental. Les interrogés expliquent cette différence par l'orientation des questions du modèle expérimental. En effet, les comportements et les stratégies s'apprennent et s'acquièrent plus avec l'expérience des pratiques.

La deuxième notion qui les interpelle est cette « maîtrise relative de ce qu'une situation peut avoir d'historique et de perpétuellement inédit » (Yves Schwartz, 2003). Or, seulement 2% des individus disent ne pas pouvoir agir. Cette démarche s'intègre parfaitement à l'imprévu, qui est toujours inattendu par définition. Dans leurs réponses, les situations nouvelles représentent 39,6% des résultats, alors que les situations inédites (imprévus et situations différentes des précédentes) sont plutôt rares, puisqu'elles donnent 14,3% des réponses. Richard Wittorski distingue « une situation nouvelle individuelle nécessitant une adaptation des modèles d'action habituels » et une situation « inédite individuelle ou collective mettant en échec les modèles d'action habituels » (Wittorski, 1998). Les autres situations avec de l'imprévu ponctuel (37,4%) et les situations identiques aux précédentes (4,4%) sont considérées comme faisant partie des situations prévues. Ce qui nous fait un total de 53,9% (39,6 + 14,3) pour les situations imprévues et 41,8% (37,4 + 4,4) pour les situations prévues.

Nous retrouvons les deux types d'imprévus décrits par Gérard Vergnaud en 1990 et repris par Philippe Perrenoud en 1999. Ces deux classes de situations, pour lesquelles le sujet dispose ou non des compétences nécessaires au traitement de la situation ont été complétées par notre typologie situationnelle. Nous avons vu que l'individu réfléchit, hésite, agit ou renonce, réussit ou échoue, différemment selon quatre types de situations (identique, nouvelle, imprévue, différente). Si l'on considère les situations inédites, (différentes : 14,3%), elles n'entraînent pas toujours un échec. En effet, seulement 4,4 % des interrogés estiment ne pas pouvoir agir. De ce résultat, nous déduisons que près de 10% des individus n'aboutissent pas toujours à un échec. Pour la plupart, c'est en transformant l'environnement (5,5%) et en agissant partiellement (une partie des 18,7%) que va s'exprimer leur comportement en situation inédite. Leurs réponses par rapport à la transformation de l'environnement, lié au concept ergologique, sont faibles. La plupart des individus pensent d'abord à se transformer eux-mêmes en développant des compétences (30,8%). Cependant, ils trouvent de l'utilité dans les paramètres situationnels, pour évaluer ces situations et développer des compétences adaptées aux imprévus.

Cette évaluation permet d'anticiper sur des protocoles d'action mais également sur la mise en œuvre de compétences intuitives (23,8%, modèle expérimental ; 13,7%, modèle théorique ; 20,9%, typologie situationnelle), innées (5,5%, modèle expérimental ; 5,5%, modèle théorique ; 7,7%, typologie situationnelle), lesquelles n'apparaîtraient pas forcément dans une situation imprévue puisque les avis sont partagés (53,9%, situations imprévues ; 41,8%, situations prévues). Nous constatons également que les nouvelles situations non inédites, c'est-à-dire déjà rencontrées, peuvent prendre une forme différente selon les individus, les lieux ou les moments. Le développement des compétences s'adapte alors à cette nouvelle situation. C'est le cas des tournées de concerts pour un artiste, sur des villes différentes. C'est aussi pourquoi il n'est pas possible de prévoir totalement tous les paramètres d'une situation. De plus, la récurrence de ces paramètres (diagnostic situationnel) confirme leur influence sur le développement des compétences (67% pour les invariants, 71,4% pour les variables, 63,7% pour les prodromes).

| Compétences | Modèles théoriques (%) | Modèle expérimental (%) |
|--------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Réflexives | 19,6 | 12,1 |
| Techniques | 15 | 16,1 |

| | | |
|---------------------------------|------|------|
| Intuitives | 13,7 | 23,8 |
| Appropriation situationnelle | 13,7 | 24,9 |
| Sociales et relationnelles | 10,4 | 7,7 |
| Scolaires et universitaires | 7,7 | 0,7 |
| Innées | 5,5 | 5,5 |
| Appropriation organisationnelle | 4,4 | 6,6 |

La troisième notion exprime les motivations de l'individu et ses décisions quant à agir ou non face à l'imprévu. Les résultats du modèle de formation de Gilles Ferry montrent une différence significative de ces choix individuels entre une situation prévue et imprévue. Près de 27,5% des individus font appel « à leur façon de s'y prendre » (événements artistiques), alors qu'ils ne sont plus que 14,3% dans l'imprévu. Les individus privilégient plus un agir « sur ce qu'ils connaissent déjà » face à l'imprévu (27,5% dans le prévu et 38,5% dans l'imprévu). Ils font d'abord confiance à ce qui a déjà fait ses preuves, en réduisant tout de même leurs possibilités de développer de nouvelles compétences. La notion de risques, d'erreurs professionnelles, les préoccupe plus que de vouloir à tout prix développer des compétences. Ils conçoivent ce développement avec un minimum de risques, d'échecs et selon la dangerosité d'une situation. Cette dangerosité pourrait mieux s'évaluer avec le diagnostic situationnel, surtout par la récurrence des prodromes (63,7%). Notons que l'estime de soi, liée à la reconnaissance professionnelle par les autres, les motive à un degré moindre. Lorsque c'est le cas, c'est pour l'objectiver vis-à-vis des compétences réelles, en termes de résultats à atteindre.

Par conséquent, la compétence individuelle oriente des choix personnels selon leurs motivations relationnelles, sociales, psychologiques et affectives. D'autre part, pour eux, elle agit plus pour réconcilier ou pour reconsidérer des besoins devenus nécessaires avec leur activité professionnelle, et ce, que la situation soit prévue ou imprévue. C'est-à-dire que l'activité va quelquefois révéler leurs motivations les plus intimes. Cette motivation fait alors émerger des savoirs immergés, enfouis ou implicites, qui se transforment en compétences situationnelles, au sens ergologique, par l'intermédiaire des situations. Pour eux, les compétences qui permettent de transformer la situation ne se réduisent pas seulement à l'appropriation d'une situation. Elles empruntent des voies de passage avec toutes les autres compétences.

Pour mieux comprendre ces voies de passage, nous allons nous aider des différents ingrédients des compétences définis par Yves Schwartz. Le premier ingrédient met l'accent sur « la relative maîtrise des protocoles dans une situation de travail » (Schwartz, 2003). Effectivement, les codifications, les termes à utiliser pour se faire comprendre par une communauté professionnelle sont courants et habituels. Les danseurs ou les chanteurs ont chacun leur langage. Côté cour ou côté jardin, pour un danseur, signifie se placer à droite ou à gauche d'une scène. La plupart de ces protocoles s'apprennent « sur le tas ».

De plus, développer des compétences, c'est construire de nouveaux savoirs liés à l'expérience. En rapport avec le modèle d'apprentissage socioconstructiviste, les propositions pour « découvrir de nouvelles connaissances ou de nouvelles façons de faire et d'être » (7,7% dans le prévu et l'imprévu) et pour « utiliser de nouveaux savoirs » (1,1% dans le prévu ; 4,4% dans l'imprévu) ne retiennent que 8,8% des réponses pour le prévu et 12,2% pour l'imprévu. Nous remarquons que la typologie situationnelle influe sur le nombre de réponses. La situation imprévue favorise l'utilisation de nouveaux savoirs. Le pourcentage est faible (4,4%) ; cependant, il nous montre un coefficient multiplicateur non négligeable, de l'ordre de 4 (de 1,1 à 4,4). En définitive, nous avons quatre fois plus de chances d'utiliser des nouveaux savoirs dans l'imprévu.

Les entretiens nous apprennent que le protocolaire permet aussi de se distancer des savoirs savants ou scientifiques en les reconsidérant autrement. En effet, près de 25,3% (prévu) et 22% (imprévu) des individus vont analyser des informations avec quelque chose de déjà connu (théorie cognitive). Ils font des rapprochements situationnels en utilisant une distanciation avec leurs expériences antérieures. Le transfert de l'activité personnelle vers une activité professionnelle est relativement fréquent dans le domaine artistique. Ils pensent que l'émotionnel et l'affectivité favorisent ces processus. Seulement, les paramètres individuels sont imprévisibles, s'adaptent au changement de situation et varient selon le contexte. L'ambiance collective, les interrelations humaines vont favoriser ou inhiber ces actions. L'individu suit alors le protocole qui lui semble le plus adapté à ce moment-là, avec une maîtrise plus ou moins parfaite, comme dans les improvisations artistiques.

Le deuxième ingrédient exprime cette « capacité à s'appropriier – quasiment imprégné de – la dimension singulière de la situation, de l'historique, de la dimension de “rencontre de rencontres” » (Schwartz, 2003). Dans l'imprévu des situations, pour faciliter cette appropriation, cette imprégnation, et développer des compétences, pour la plupart d'entre eux,

il faut bien percevoir l'environnement (30,8%, cognitivisme ; 36,3%, socioconstructivisme) et sélectionner des informations pertinentes (30,8%, théorie cognitiviste). Cela représente près de 60% de leurs réponses globales. Le résultat est plus significatif que pour le premier ingrédient. Cela s'explique par une rencontre d'un plus grand nombre de situations imprévues (69,2%, stratégies en situation imprévue).

D'autre part, cette « rencontre de rencontres » s'exprime à travers une imprégnation réciproque ou un effet récursif qui modifie en permanence l'évolution des capacités de chacun, selon les paramètres situationnels disponibles. Par exemple, la présence de praticiens de santé lors des concerts nous montre bien des modifications comportementales favorables des artistes. Les organisateurs adaptent les représentations, organisent et créent certains des paramètres situationnels, un peu comme le ferait un formateur au cours de l'apprentissage. Ainsi, ils privilégient le développement d'une compétence plus qu'une autre, selon les objectifs à atteindre.

C'est aussi par la présence des caméras en coulisses (appropriation d'une situation) que les danseurs pensent à leur image publique, à leur sortie de scène (compétences sociales). Ici, le développement des compétences individuelles influe également sur les compétences collectives. Seulement, la situation peut inhiber le développement de ces compétences (le stress de l'artiste). C'est pourquoi ils constatent quelquefois une certaine transgression de leurs processus de développement, lorsque la situation devient ingérable ou impossible.

Pour Yves Schwartz, le troisième ingrédient d'une compétence est la « capacité à articuler le versant protocolaire et le versant singulier d'une situation de travail » (Schwartz, 2003). Nous retrouvons une relation dans le modèle de formation de Gilles Ferry. Pour développer des compétences, la façon de s'y prendre (le versant singulier) diminue de 27,5 % à 14,3 % des réponses lorsque l'on passe à une situation imprévue. S'appuyer sur ce que l'on connaît déjà (le versant protocolaire) augmente de 27,5% à 38,5 % avec l'imprévu. Ce qui tend à dire que l'articulation entre ces deux versants se modifie selon la typologie situationnelle. L'imprévu s'associe plus volontiers à une démarche protocolaire, alors que le versant singulier, plus aléatoire, convient le mieux aux situations prévues. Ils expliquent ce phénomène pour diminuer les risques professionnels.

Le modèle de la situation-problème nous apprend que très peu d'individus cherchent à évaluer le résultat final (1,1 % événements artistiques à 0% dans l'imprévu), ou à faire le point sur les stratégies utilisées (0% événements artistiques à 3,3% dans l'imprévu). Ils expliquent cela par rapport aux réussites apportées par les techniques apprises et par certains protocoles.

Ainsi, il est utile d'évaluer les stratégies dans l'imprévu, uniquement lorsque celles-ci sont nouvelles. Or, 6,6% des individus appliquent une recette qui marche (versant protocolaire) et pour les autres, il s'agit plus de tentatives, comme faire de son mieux dans l'incertitude des résultats (30,8%) (versant singulier). Laisser faire l'environnement ou les autres (3,3%) et essayer de comprendre ce qu'il se passe (59,3%) rejoint pour eux cette capacité à articuler les deux versants. Ce qui veut dire que le troisième ingrédient obtient le plus de réponses (62,6%).

Le versant singulier est tenu le plus souvent par des facteurs individuels, puisqu'il repose sur la réflexion de l'individu. Précédemment, le concept de processus a précisé cette capacité à identifier le savoir en pertinence avec une situation de travail. Nous pensons qu'articuler le versant protocolaire et singulier relève également de cette capacité que nous avons repérée avec les liens de pertinence, de cohérence, de convergence et de divergence. Ce sont les voies de passage que nous avons essayé de mettre en évidence dans les précédents chapitres. En effet, identifier une situation, pour développer des compétences, c'est aussi choisir des savoirs appropriés, qu'ils soient protocolaires ou singuliers, de les articuler entre eux, de s'y tenir ou d'en changer.

Le quatrième ingrédient développe cette notion de « débat de valeurs, liée au débat de normes, celles imposées et celles instituées dans l'activité » (Schwartz, 2003). Pour une partie des individus, ce débat existe et oriente leurs choix et leurs décisions. De plus, il n'est pas nécessaire d'« envisager des résultats à atteindre » (6,6% pour les événements à 1,1% dans l'imprévu) (modèle de Jean-Pierre Astolfi). Cela ne fait pas partie de leurs principales motivations pour réaliser des compétences dans les événements artistiques. Leurs motivations sont plus rattachées à des valeurs comme le partage des émotions ou du plaisir à chanter ensemble. Elles peuvent se modifier selon la situation et les paramètres situationnels. C'est pourquoi il est difficile d'évaluer cet ingrédient. Les typologies situationnelles (scène de spectacle) donnent aussi du sens aux valeurs, pour soi-même (faire partager ses émotions avec un public), pour les autres (se faire remplacer dans un spectacle) et pour le système ou l'organisation qui vous emploie (ventes de billets de spectacles). Les exemples sont nombreux, car cette notion de débat évolue sans cesse avec les expériences de terrain.

La notion de valeurs accompagne aussi le développement des compétences immergées, que le débat de valeurs peut faire ressortir ou émerger. C'est souvent le cas avec

les paramètres situationnels, qui influencent les compétences intuitives et innées. Une artiste de comédie musicale, furieuse de ne pas avoir eu le premier rôle (conflit des valeurs personnelles dans sa reconnaissance professionnelle) pour un casting, se représente le lendemain dans un autre casting. C'est alors que son agressivité relative à la situation précédente lui sert pour remporter le premier rôle du deuxième casting, qui était plus en rapport avec un tempérament fougueux.

Seulement, il se produit quelquefois des conflits sociocognitifs entre des compétences individuelles prescrites et la réalité d'un terrain. Les individus sont confrontés à cette différence entre le prévu (le prescrit) et le réel, l'imprévu apparaissant dans cette différence. Seulement, à l'origine des conflits, les individus retrouvent des déséquilibres sociaux, psychologiques et financiers, lesquels rendent plus aléatoire le développement des compétences. Les voies de passage des savoirs aux compétences sont plus obscures, comme les liens de convergence des savoir-être vers les compétences sociales, ou des savoirs collectifs vers les compétences techniques. Ce qui démontre que les conflits sociocognitifs peuvent s'exprimer à travers de multiples interactions. C'est pourquoi le formateur doit repérer et accompagner ces conflits pour éviter les risques ou les accidents professionnels.

En fonction de la sélection d'informations pertinentes (modèle théorique, modèle cognitiviste) – près de 33% de réponses pour les événements à 30,8% pour l'imprévu –, les professionnels disent hiérarchiser leurs priorités selon des paramètres situationnels. Dans un cinquième ingrédient, Yves Schwartz cite « l'activation ou le repli du potentiel de la personne ». Nous sommes plus ici dans une prise de décision que fait l'individu selon la situation qui se présente à lui. L'activation des compétences sociales et techniques dépend quelquefois, par exemple, de normes économiques (coût financier d'un projet de spectacle), de sécurité ou d'hygiène imposées par une organisation. Toutefois, la situation peut apporter cette hiérarchisation dans le développement des possibles de l'individu. Pour réussir à développer des compétences utiles ou efficaces, dans un événement artistique, des influences inhérentes aux situations (paramètres situationnels) vont conditionner cette hiérarchisation de choix individuels ou collectifs. Ils précisent même ainsi les versants protocolaires ou singuliers. Le contexte conditionne les prises de décision, et il va permettre ensuite d'exprimer des compétences réelles. Les compétences prescrites motivent principalement leurs choix ; seulement, une partie d'entre elles ne pourront pas s'exercer ou se transforment en un autre type de compétences ou encore patientent sous la forme de savoirs immergés ou incorporés.

D'autres compétences dites tacites apparaissent grâce à l'imprévu ; nous pensons qu'il s'agit probablement de ces savoirs en immersion.

Si l'on regarde le résultat des savoirs collectifs, nous sommes surpris de constater qu'il ne représente que 5,3% (modèle théorique) et 8,8% (modèle expérimental) des réponses générales. Seulement, nous pensons que ces entités collectives relativement pertinentes, c'est-à-dire qui vont « tirer partie des compétences en situation de travail » (Schwartz, 2003), définies dans le sixième ingrédient, s'imprègnent de tous les autres savoirs : la connaissance d'une organisation (les différents corps de métiers), la connaissance d'une situation (présence de caméras, de journalistes dans une salle de spectacle), l'expérience de terrain (le metteur en scène d'une comédie musicale), les savoir-être (l'humeur du producteur) et les savoir-faire (les gestes techniques selon la mise en scène). Tous ces exemples montrent bien le rôle du collectif dans toutes les activités et par conséquent dans la mobilisation des savoirs. De plus, les compétences individuelles se construisent à partir des compétences collectives et inversement. D'autre part, l'action de « tirer parti des synergies de compétences en situation de travail », dans les événements artistiques, provient de ces interactions individuelles permanentes. Elles existent aussi bien pour les compétences réelles que pour les compétences incorporées. Elles permettent aux compétences peu formalisées comme les compétences innées d'apparaître pendant les imprévus.

Le modèle managérial préconisé dans le monde de l'entreprise a suscité des réponses assez rapides de la part de nos individus. Il apparaît nettement significatif de faire participer les individus à leur activité (40,7% pour tous les événements et 29,7% dans l'imprévu). Pour développer des compétences, il faut rendre l'individu acteur et responsable. De plus, les compétences organisationnelles ne représentent que 5,5% des réponses. Les individus prennent peu d'initiatives organisationnelles. En effet, ce sont le plus souvent les sociétés de production, d'édition et de programmation qui donnent les grandes orientations générales. Selon les spécialités professionnelles, l'individu s'exprime d'abord à travers des compétences sociales (20,9 %) et mobilise en priorité des savoirs expérientiels (19,8 %). La participation de l'individu favorise le dialogue et la communication dans les événements artistiques. Le mode directif semble réduire l'expression des émotions artistiques (obliger un chanteur à interpréter une mélodie qu'il ne ressent pas). Le mode persuasif peut s'opposer à des valeurs individuelles ou collectives (lire un texte engagé en contradiction avec ses convictions sociales). Cette notion de valeur rejoint le cinquième ingrédient de la compétence décrit par Yves Schwartz.

Lorsqu'un chorégraphe délègue la direction d'une troupe de danseurs à ses assistants (mode délégatif du modèle de management), nous remarquons qu'ils suivent rigoureusement ses indications en imitant même quelquefois ses gestes et son discours. D'une part, nous pensons que la reproduction de ces savoirs ne passe pas forcément par une appropriation de la part des danseurs. D'autre part, la démarche de créativité n'est pas favorisée par ce processus d'imitation. Le mode délégatif passe de 9,9% (toutes situations) à 6,6% (situation imprévue) ; donc, il reste 3,3% (9,9 – 6,6) pour les situations prévues. Paradoxalement, cette pratique d'imitation semble relativement courante, en particulier dans la danse.

Imposer catégorise une solution d'urgence lorsqu'un imprévu se produit, même si le pourcentage de réponses est plus faible par rapport aux autres choix (passant de 7,7 % à 22 % dans l'imprévu). Ce passage s'explique notamment dans la mobilisation préférentielle de l'expérience de terrain. Lorsqu'un accident ou un incident technique se produit dans un spectacle, le plus expérimenté d'entre eux, pour avoir déjà vécu cette expérience, va imposer, le plus souvent de manière implicite, une marche à suivre ou la mise en œuvre de moyens pertinents. Nous trouvons un lien avec l'entité collective relativement pertinente (Schwartz, 2003).

Le mode directif n'a pas été choisi significativement par nos professionnels. Cela s'explique par les savoirs expérimentiels. Ils s'imposent souvent par des individus, des faits et des moments en situation (diagnostic situationnel). Ils démontrent leur efficacité sur le terrain. Pour un fildefériste, c'est lui imposer des règles de posture pour sa gravité. En résumé, avec certains artistes, nous avons pensé utile d'élargir le mode impositif à la notion de l'environnement, pour mieux connaître les interactions possibles avec tous les paramètres du diagnostic situationnel (les individus, les lieux, les moments, les objets et les faits).

Cependant, lorsque Yves Schwartz fait allusion à « un usage de soi par soi », cette citation les interpelle de nouveau, par rapport au modèle de management. Les avis seront relativement partagés. Pour les artistes, imposer entraîne une certaine frustration des sentiments ; persuader risque de les contraindre ; déléguer développe des savoirs d'imitation et donc des émotions moins véritables. Pour les enseignants, faire participer semble plus favorable à l'expression émotionnelle et affective des sentiments. Dans le cas d'une situation imprévue et pour les mêmes artistes, imposer permet d'extérioriser des savoirs immergés ; persuader pourrait avoir le même effet, mais semble plus difficile pour un enseignant, pour des raisons pédagogiques ; déléguer peut développer des compétences innées ; enfin, faire participer les apprenants peut libérer des émotions par émulation collective (groupe de musiciens). Nous retrouvons ici les entités collectives relativement pertinentes, sauf que pour

l'auteur, « une ECRP est comme une symphonie sans chef d'orchestre » (Schwartz, 2003).

Dans la régulation de nos comportements sociaux, l'imprévu est souvent lié aux compétences innées (2,2%) et intuitives (22%). Leur utilisation explique probablement en partie cette différence entre les conséquences prescrites et les compétences réelles. L'intuition est imprévisible et inanticipable. D'autre part, la perception de l'environnement permet de développer des compétences intuitives (liens de pertinence des compétences). Par conséquent, lorsque le formateur initie l'apprenant dans une démarche d'appropriation et de traitement des informations liée à l'environnement de travail, il favorise son intuition. Les situations d'apprentissage sont utiles pour mettre en place des conditions favorables à la nouveauté et à l'inédit. De ce fait, le modèle socioconstructiviste et cognitiviste peut s'imaginer pour des situations de formation avec de l'imprévu.

Dans la motivation pour agir et sa régulation interviennent des expériences personnelles et professionnelles pour chaque individu. Yves Schwartz parle d'un « dramatique usage de soi » : « C'est la nécessité d'articuler, et souvent à l'instant même, de mettre en synergie tous ces ingrédients [...], c'est-à-dire de faire communiquer des dimensions totalement hétérogènes – celles du savoir, du savoir codifié –, celles du savoir de l'histoire et dans l'histoire –, et celles de mon rapport en termes de valeurs avec le milieu, le milieu humain dans lequel je vis – et dans lequel on me fait vivre. » (Schwartz, 2003).

D'autre part, les liens de pertinence nous livrent des informations complémentaires par rapport à l'activation ou au repli de cette motivation. Les compétences innées, réflexives et organisationnelles sont favorisées plus par la persuasion. C'est en imposant des protocoles que les compétences intuitives et techniques se développent. Enfin, c'est en faisant participer les individus à leur activité que les compétences sociales, relationnelles, scolaires, universitaires et situationnelles prennent leur sens. Ces développements se conçoivent en imposant des savoirs théoriques ; en faisant participer des savoir-faire et des savoirs situationnels ; en persuadant des savoir-être et des savoirs expérientiels ; en déléguant des savoirs organisationnels (liens de pertinence des savoirs). Dans ce « dramatique usage de soi », l'enseignant ou le formateur crée des liens entre des savoirs disponibles et des compétences utiles à l'activité et à l'individu. Certaines compétences sont utilisées (compétences réelles) ; nous pensons que d'autres compétences restent dans l'attente de nouvelles situations, sous forme de savoirs incorporés. La différence avec les compétences prescrites se retrouve dans l'intentionnalité de la décision qui relève soit de l'individu lui-même, soit des paramètres

situationnels (individu, faits, objet, lieu, moment). Un arbre de décision identifie alors la compétence pertinente à utiliser en fonction de la situation imposée par les paramètres et/ou choisie par l'individu.

Les probabilités d'échec face à un imprévu sont moins importantes dans le mode directif, grâce à l'expérience de terrain des professionnels. Seulement, les savoirs incorporés ne peuvent s'exprimer librement avec ce mode. C'est le cas pour les émotions des chanteurs, lors des événements artistiques. En effet, imposer, c'est fixer des règles, donner des limites, établir des normes que l'affectif ne peut pas toujours accepter aussi facilement. Le développement des compétences professionnelles est intimement lié aux valeurs personnelles et donc à l'émotionnel. Les rapports humains dépendent des capacités d'empathie, de communication avec les autres. Ainsi, la fréquence des situations imprévues peut favoriser l'interactivité des modes pour une même situation. Des régulations vont privilégier une compétence plus qu'une autre, selon les savoirs disponibles et selon la motivation de l'individu à les rendre opérationnels ou non.

4.1.4 Concept systémique

Dans ce concept, le système est considéré par les événements artistiques. Il nous permet d'appréhender les situations en considérant toutes les interactions humaines, environnementales (les lieux et les objets), factuelles et temporelles. Ce sont tous ces paramètres que nous avons envisagés dans le diagnostic situationnel. Leur influence montre leur intérêt dans le développement des compétences et en particulier avec cette approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu.

Dans un système, il y a plusieurs interactions ; celles qui apparaissent de manière plus explicite sont associées aux compétences techniques. Elles représentent 15% (modèle théorique) et 16,1% (modèle expérimental) des compétences utilisées dans les événements artistiques. C'est par l'observation, la visualisation (compétences d'appropriation situationnelle) de films vidéo, puis par leur interprétation (compétences réflexives) que l'apprentissage des techniques de cirque se construit. Nous retrouvons le caractère implicite, avec les compétences innées, intuitives, réflexives et sociales. Quant aux compétences d'appropriation situationnelle et organisationnelle, il semble que le processus d'analyse des informations relève plus de l'implicite (suspicion d'une ambiance différente par rapport à d'habitude, dans les coulisses), alors que les moyens utilisés (communication) pour s'en rendre

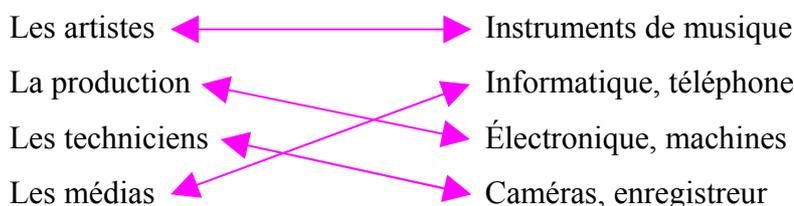
compte sont plutôt explicites (le producteur qui nous parle de ses problèmes avec les artistes). Dans cet exemple, les compétences sociales sont liées à l'appropriation d'une situation et aussi à l'organisation interne.

L'organisation externe est aussi importante dans la vie du système. Ce sont tous les éléments qui participent à l'activité du système et qui influencent son existence. Nous les avons repérés avec les liens de causalité des paramètres situationnels. Les individus, les faits et les moments interagissent particulièrement sur ces processus, donc sur l'activité du système. C'est par exemple l'influence des conditions météorologiques pour la programmation d'un artiste, sur une scène en plein air. Toutes ces interactions existent dans les liens de cohérence, de convergence, de divergence et de pertinence entre les modèles que nous avons approchés précédemment. Ils font partie intégrante de cette analyse systémique. L'imprévu est induit ou provoqué par toutes ces interactions internes et externes au système. Certaines sont prévisibles (situation nouvelle), d'autres pas (situation inédite). Nous élargissons volontairement la conception temporelle de la situation nouvelle de Philippe Perrenoud, qui nous semble trop restrictive. En effet, nous avons démontré, dans le diagnostic situationnel, que tous les autres paramètres interviennent dans l'imprévu des situations (exemple pour le paramètre individuel : un festival qui ne se réalise pas avec les mêmes individus). Ici, la situation nouvelle est pourtant à la même date ; ce sont surtout les individus qui changent. Les paramètres modifient et influencent toutes ces interactions et donc le type de situation. C'est pourquoi l'intérêt des paramètres situationnels est de faire une classification des probabilités par typologie situationnelle. L'approche didactique précise alors toutes les relations possibles avec les savoirs pour encore mieux développer des compétences professionnelles avec et dans l'imprévu.

Paramètres : exemples d'interactivité

Humains

Matériels



En prenant le cas de la compétence relationnelle, elle intervient peu (10,4% modèle théorique, 7,7% modèle expérimental) pour les individus interrogés. En fait, des interactions

sociales sont nombreuses et n'apparaissent pas évidentes dans l'objectivation de cette compétence. Seulement, elles agissent beaucoup plus de manière implicite et également à travers d'autres compétences. C'est en se rendant plus tôt (compétences organisationnelles) sur le plateau de télévision qu'un artiste a eu l'opportunité de rencontrer le directeur des programmes de la chaîne. Il faisait un passage surprise ce jour-là. Sa disponibilité (paramètres individuels) lui a permis d'engager la conversation et de lui parler de ses activités (compétences sociales). Cette situation inédite crée du lien, provoque une interactivité entre deux compétences, disponibles en même temps (concordance temporelle). Par rapport à ces coïncidences, l'imprévu favorise ici le développement des compétences.

Lorsque Edgard Morin différencie un système ouvert d'un système clos, c'est-à-dire qui ne dispose pas de ressources extérieures à lui-même, il apparaît évident que le développement des compétences ne peut se concevoir que dans un système ouvert. C'est en particulier dans les processus interactifs vus précédemment que nous retrouvons tous les fondements de l'activité pour développer des compétences situationnelles. Les liens de convergence nous ont appris que les compétences d'appropriation situationnelle relèvent à la fois des savoirs collectifs (cirque), de l'expérience de terrain (danse), de la connaissance de la situation (danse, musique, événements artistiques) et de l'expérience de terrain (télévision).

Les compétences situationnelles ne sont pas liées uniquement à l'appropriation d'une situation. L'asservissement nécessaire à l'environnement permet aussi l'activation des compétences professionnelles associées. C'est-à-dire que toutes les autres compétences interviennent séparément, mais surtout dans leurs associations et leurs interactions par rapport à des démarches, des objectifs, des valeurs communes, etc. Leur développement est favorisé par des liens de pertinence des savoirs et des compétences, en permettant à l'individu, consciemment ou non, d'exprimer des processus interactifs en situation. Ici, l'idée des ECRP décrites par Yves Schwartz rejoint le concept systémique d'Edgar Morin.

De plus, développer des compétences dans un système ouvert, c'est échanger, partager avec les autres des savoirs ou des compétences. C'est aussi faire son autoévaluation et la régulation de ses acquis par rapport aux nécessités imposées par un système. Cela ne peut s'envisager qu'avec les réunions, les discussions, ou par distanciation vis-à-vis de son activité, etc. C'est communiquer de nouvelles informations, formaliser ses pratiques et ses activités pour les rendre communicables et transmissibles ; c'est aussi partager des expériences et des

valeurs communes... Ce partage des savoirs est nécessaire au développement des compétences. Les savoirs expérientiels (21,6% pour les modèles théoriques ; 41% pour le modèle expérimental) se rapprochent encore une fois des entités collectives relativement pertinentes. Elles nous font prendre conscience qu'une grande partie de ces interactions composent et animent l'historique de chaque individu. C'est savoir choisir pour mobiliser et savoir combiner les fameux ingrédients des compétences utiles qui répondent le mieux à la réalisation d'une action, dans cette « rencontre de rencontres, une rencontre de singularités, de variabilités à gérer » (Schwartz, 2003).

La création d'une œuvre artistique se réalise préférentiellement lorsque le compositeur, l'auteur ou le décorateur s'isolent de l'environnement ou des autres. Cela veut dire aussi que dans certains cas, l'individu exprime plus facilement des compétences intuitives lorsque le système diminue ces interactions environnementales. Par conséquent, selon les dires de ces artistes, les compétences immergées ou incorporées apparaissent plus dans l'introspection, c'est-à-dire dans les rapports ou dans les recherches que va faire l'individu avec lui-même. Il va laisser s'exprimer ses émotions les plus intimes. Nous rejoignons probablement la notion de corps-soi développée par Yves Schwartz. En revanche, ce retour vers soi-même est perturbé par des paramètres environnementaux, lesquels interfèrent sur les processus de créativité. C'est d'ailleurs pour cela que les managers, les producteurs ou les directeurs artistiques protègent leurs artistes des agressions psychologiques, qui fragilisent leur état émotionnel. Ils connaissent bien (expérience de terrain) l'influence de ces relations sociales (paramètres humains) sur leur expression artistique (compétences intuitives).

Pour eux, le concept systémique permet aussi de faire son deuil des acquis professionnels, pour développer d'autres compétences professionnelles. Une situation incompatible avec l'activité de travail, des ressources individuelles ou collectives insuffisantes remettent en cause l'utilisation ou le développement de compétences. C'est aussi, en particulier, par l'observation des pratiques différentes ou par l'analyse distanciée de son activité qu'il est possible de réaliser une évaluation plus objective de ses compétences. D'autre part, cette distanciation prépare plus favorablement à développer des compétences dans l'imprévu, puisqu'elle focalise moins l'individu sur son activité. En revanche, elle permet d'identifier plus facilement les interactions du système. Or, ces interactions expliquent l'apparition des imprévus. En cela, l'évaluation de l'environnement est rendue plus facile lorsque l'on se regarde faire ou agir, ce qui n'empêche pas, en parallèle, un agir pertinent en

situation. C'est l'utilisation pertinente de compétences par rapport à une situation donnée, compte tenu des savoirs disponibles à ce moment-là.

Alors, ce système aide ou contraint l'individu en fonction de ses besoins, de ses envies et selon les paramètres environnementaux. C'est pourquoi certains lieux sont plus favorables que d'autres aux expressions artistiques ou aux interactivités des paramètres. D'autre part, il s'agit de partager des compétences dans un système interactif, car c'est aussi les considérer comme faisant partie de soi-même. Cette appropriation individuelle se nourrit du collectif, elle-même venant aussi des savoirs expérientiels individuels.

Ces interactivités permanentes et réciproques entre l'individu et le collectif supposent trois nécessités fondamentales pour créer des voies de passage des savoirs vers les compétences. Dans la première nécessité, l'individu interagit sur le système, par exemple en transformant l'environnement (12,1% pour tous les événements, 5,5% pour les situations imprévues). Dans la deuxième nécessité, l'individu se transforme avec l'environnement, par exemple en développant des compétences (38,5% pour les événements artistiques et 30,8% en situation imprévue). Nous remarquons que la deuxième nécessité obtient plus de réponses. En effet, il est plus difficile pour l'individu de modifier l'environnement matériel et temporel. L'environnement spatial est modifiable selon les lieux. C'est la différence entre un chapiteau en toile (cirque) et une église (concert philharmonique). Si l'environnement humain est évaluable sur le nombre, les comportements ou les stratégies sont inanticipables dans l'absolu, selon les terrains psychologiques, les motivations, etc. Pour le factuel, l'individu peut provoquer certains faits, comme organiser un concert ; seulement, il ne mesure et ne contrôle pas toujours les conséquences de ses actions (réussite ou échec de la représentation). La troisième nécessité vient tout simplement de cette interactivité, comme processus décisionnel et motivationnel dans les choix volontaires ou imposés par l'activité de travail, permettant des passages pertinents des savoirs vers les compétences.

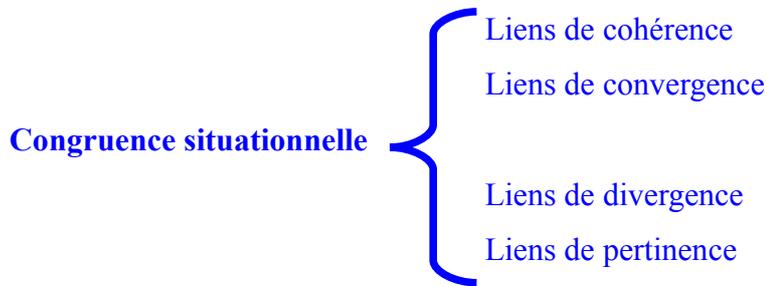
Nous remarquons, dans certaines situations, ce que l'on pourrait appeler un rapport de congruence situationnelle. Nous pensons qu'il existe, dans ce rapport, deux types de perte de congruence : soit par manque, soit par excès. Pour le manque, c'est le cas lorsque les ressources du système, en l'occurrence les savoirs disponibles, ne compensent pas suffisamment les dépenses d'énergie nécessaires à la mise en œuvre des compétences réelles. Celles-ci sont le plus souvent déterminées pour une action précise. D'ailleurs, cela remet en

cause la vie du système. Nous avons rencontré cette situation lorsque l'individu ne peut pas agir dans un contexte particulier. C'est le cas pour 4,4% des individus qui expriment leur incapacité de faire face à l'imprévu. Ce pourcentage est faible ; seulement, son coefficient multiplicateur, qui est de l'ordre de 2 (2,2% pour les événements artistiques), peut influencer considérablement une activité et être plus lourd de conséquences lorsque les individus sont des décideurs ou des artistes et qu'ils sont confrontés à un imprévu.

Cette impossibilité d'agir n'est pas forcément de l'incompétence professionnelle. C'est de la réflexion, une abstention volontaire ou une certaine forme de négativité. On retrouve cela dans le processus de *coping* , lorsque l'individu ne s'implique pas dans une situation qui présente des risques. Néanmoins, il apparaît nécessaire d'en tenir compte en formation professionnelle, pour comprendre et adapter les processus d'apprentissage de chaque individu.

En revanche, un système peut demander trop d'implication de l'individu dans la réalisation de tâches, c'est-à-dire plus qu'il ne peut le réaliser. Nous pensons qu'il s'agit là d'une perte de congruence par excès de compétences prescrites. Les ressources sont mal utilisées, de façon anarchique et incohérente (défaut de pertinence des savoirs aux compétences), désorganisée (inadéquation entre les objectifs et les moyens). L'avantage est de pouvoir développer des compétences imprévues en situation (compétences tacites). C'est aussi le cas des conflits sociocognitifs, rencontrés en formation lorsque les élèves passent par des chemins moins directs (voie de passage), néanmoins nécessaires, pour acquérir des nouvelles connaissances. Dans le cas des imprévus, le problème est plus difficile, car il faut adapter cette congruence quelquefois dans l'urgence des situations (accident ou incident). Après son spectacle, l'artiste épuisé physiquement et émotionnellement (perte de congruence dans le savoir-être), à la demande de son producteur, rencontre son public pour signer des autographes (compétences sociales). Il fait appel à ses musiciens pour l'aider dans cette requête (suppléance de la compétence collective).

Nous comprenons l'intérêt du concept systémique dans l'analyse globale des voies de passage des savoirs aux compétences. Dans tous ces rapports de congruence, nécessaires à l'approche didactique, des relations et des interactions rejoignent alors tous les liens : de convergence entre les savoirs, de divergence entre les compétences, de cohérence par rapport au modèle expérimental, de pertinence par rapport aux modèles théoriques. Ces liens vont suppléer, inhiber ou développer des compétences spécifiques pour chaque situation.



$$\text{Rapport de congruence} = \frac{\text{Savoirs disponibles}}{\text{Compétences prescrites}}$$

$$\text{Perte de congruence} = \frac{\text{Savoirs disponibles}}{\text{Compétences prescrites}}$$


4.2 Voies de passage du modèle expérimental

L'idée d'expérimenter un diagnostic situationnel de manière inductive nous montre déjà son intérêt dans la phénoménologie de l'imprévu. C'est-à-dire que nous pouvons mieux évaluer ce qui se passe à la frontière de l'agir, dans les prises de décisions individuelles et collectives. Pour cela, l'imprévu nous apporte des éléments précis de cette régulation de nos stratégies ou de nos comportements. Dans un premier temps, avec les résultats du questionnaire, les réponses se sont avérées très significatives. Seules quelques non-réponses figurent sur les tableaux des compétences et des savoirs. C'est également dans la confrontation avec les concepts et les modèles théoriques que l'on retrouve d'autres liens de cohérence pour développer des compétences de situation.

Dans l'approche du regroupement des modèles théoriques et du modèle expérimental, les compétences sont analysées dans l'imprévu des situations. Cette étude s'étend dans le diagnostic situationnel, avec une prise en compte la plus large possible de paramètres situationnels (invariants, variables, prodromes). Des critères d'existence, de récurrence, de concordance et de causalité précisent nos réflexions sur le rôle du dépistage de ces paramètres pour évaluer, anticiper et développer des compétences avec et dans l'imprévu. Ces paramètres sont des individus, des lieux, des moments, des objets et des faits.

Lorsque nous considérons le développement des compétences ou la mobilisation des savoirs, nous retrouvons des liens de cohérence avec le diagnostic situationnel. Les événements artistiques font appel surtout à des compétences d'appropriation situationnelle (24,9% pour le modèle expérimental) et intuitives (23,8% pour le modèle expérimental). Pour les savoirs mobilisés, c'est l'expérience de terrain (41 %) qui ressort nettement, devant les autres savoirs. Or, de nombreuses compétences créent des relations très privilégiées avec d'autres savoirs (liens de divergence et de convergence). L'influence des facteurs individuels, temporels et factuels confirme l'influence de ces critères. Ainsi, nous comprenons que les processus de développement des compétences sont indissociables du diagnostic situationnel.

D'autre part, nous avons abordé précédemment la notion de décision, qui permet d'utiliser ou non une compétence pertinente en fonction de paramètres situationnels ou de facteurs de congruence. Les compétences prescrites interpellent d'une certaine façon les savoirs disponibles et incorporés. Le diagnostic situationnel permet de sélectionner, parmi les savoirs mobilisables, actualisables ou opérationnels, les compétences utiles et les plus pertinentes qui s'associeront le mieux à une situation donnée.

Un dialogue didactique permanent entre les compétences et les savoirs alimente tous ces processus. Ils résultent des liens de cohérence, de convergence et de divergence. Le facteur de congruence intervient plus dans les répartitions, les associations et les régulations des savoirs et des compétences. Il s'appuie sur des besoins (exemple : la motivation, elle-même rattachée à la notion de valeurs), des projets artistiques (convergence avec un projet personnel), la nécessité de maintenir un équilibre entre les compétences réelles et les moyens utilisés pour y parvenir, etc. Les liens de pertinence sont examinés uniquement avec le modèle théorique selon le chi-deux, pour confronter ensuite les résultats avec les autres liens du modèle expérimental.

La compétence pertinente s'exprime alors, à chaque fois différente, sous une forme différente, selon la situation. Les voies de passage des savoirs vers les compétences qu'empruntent les individus ne sont pas toujours conscientes (par exemple pour les compétences intuitives). La formalisation du modèle expérimental comprend l'ensemble des réponses, sans distinguer les différentes activités artistiques, pour une approche plus globale. Cette cartographie nous livre tous ces passages explicites et implicites, et les plus significatifs, que nous avons objectivés dans nos résultats (liens de cohérence, de convergence et de divergence).

| COMPÉTENCE | Techniques | Savoirs | relationnels | universitaires | intuitives | Innées | A/situationnelles | collectives | Réflexives |
|------------------|------------|---------|--------------|----------------|------------|--------|-------------------|-------------|------------|
| SAVOIRS | | | | | | | | | |
| Théoriques | CV/DV | | | | | | | | |
| Faire et agir | CV/DV | CV | | | | | | | |
| Être et paraître | | | | | DV | | | | |
| Exp/terrain | | | CV | CV/DV | CV | CH | | | CV |
| C/Situation | | | | | | CV/DV | | | |
| C/Organisation | | | | | | DV | | | |
| Collectifs | | | | | | DV | CV | | |

CV (liens de convergence), DV (liens de divergence), CH (liens de cohérence)

Tableau 10 : Voies de passage du modèle expérimental

Dans une approche globale du tableau, peu de liens apparaissent ; cependant, ce sont les plus significatifs. Il y a également des relations entre tous les autres savoirs et toutes les autres compétences. Celles-ci sont plus sporadiques, occasionnelles donc moins significatives. D'autre part, certaines activités artistiques ont leurs propres liens.

Dans une première remarque et en suivant les lignes horizontales, le modèle expérimental met en évidence l'intérêt de la mobilisation des savoirs expérientiels dans l'utilisation des compétences universitaires (stages de formation), intuitives (ressentir la survenance d'un problème), d'appropriation situationnelle (identifier un prodrome) et réflexives (se distancier par rapport à sa pratique expérientielle). Sur le plan vertical, c'est surtout avec la compétence d'appropriation situationnelle que nous retrouvons des relations avec l'expérience de terrain, la connaissance de la situation (résonance d'une salle de concert), de l'organisation (équipes techniques et artistiques) et des savoirs collectifs (références chorégraphiques d'une troupe de danseurs). D'une certaine façon, nous confirmons l'intérêt de l'approche didactique des savoirs aux compétences dans ces liens situationnels.

Dans une deuxième remarque, chaque savoir et chaque compétence présente au moins un lien de développement. Enfin, des voies de passage hautement significatives, en présentant un double lien de convergence et de divergence, concernent certains savoirs et certaines compétences. Il s'agit des savoirs théoriques, des savoir-faire et agir, de l'expérience de terrain

et de la connaissance de la situation. Pour les compétences, elles relèvent de la technique, de l'intuition et de l'appropriation situationnelle.

En bref, la théorie et le savoir-faire permettent un développement plus favorable des compétences techniques. Les compétences intuitives sont très liées à l'expérience de terrain. Enfin, la connaissance de la situation est fondamentale pour développer l'appropriation situationnelle. Ce sont ici les trois voies de passage les plus directes (autoroute) si l'on veut développer des compétences plus rapidement et avec une congruence élevée, avec et dans l'imprévu. Pour toutes les autres voies de passage, les liens existent ; ils sont moins directs (chemins de campagne). Ils empruntent des chemins plus longs en passant le plus souvent par des étapes intermédiaires ; ce sont des compétences ou des savoirs. Le savoir-être développe des compétences sociales, pour apprendre plus facilement des savoir-faire. Eux-mêmes, à leur tour, vont développer des compétences techniques. Ici, nous avons l'exemple d'un passage par étapes intermédiaires.

4.3 Voies de passage des modèles théoriques

Les liens de pertinence avec les modèles théoriques mettent en avant d'autres liens spécifiques selon les règles du chi-deux. Nous avons des relations indirectes entre les savoirs et les compétences, les réponses se faisant via les modèles théoriques qui ont servi de support au questionnaire. Nous associerons les compétences et les savoirs qui ont présenté les mêmes réponses par rapport aux six modèles théoriques. Ensuite, nous ferons une comparaison des réponses obtenues avec le modèle expérimental.

| COMPÉTENCES | Techniques | S/Relationnelle | S/Universitaire | Intuitives | Innées | A/Situation | A/Organisation | Réflexives |
|------------------|------------|-----------------|-----------------|------------|--------|-------------|----------------|------------|
| SAVOIRS | | | | | | | | |
| Théoriques | | | | | | | | |
| Faire et agir | | | | | | | | |
| Être et paraître | | | | | | | | |
| Exp/terrain | | | | SC ET CG | | SC ET CG | | |
| C/Situation | | | | | | | | |
| C/Organisation | | | | | | | | |
| Collectifs | | | | | | | | |

CG (modèle cognitiviste), SC (modèle socioconstructiviste)

Tableau 11 : Voies de passage des modèles théoriques

Curieusement, les modèles théoriques nous apportent peu de voies de passage

significatives dans le développement des compétences liées à l'imprévu. Seuls les modèles socioconstructivistes et cognitivistes (bien percevoir l'environnement) présentent des liens très significatifs, allant de l'expérience de terrain vers le développement des compétences intuitives et d'appropriation situationnelle. Nous pensons que le peu de réponses vient d'une part de l'exigence des règles statistiques du chi-deux, et d'autre part du fait que nous avons uniquement sélectionné les réponses les plus significatives. De plus, cette approche globale passe outre les liens spécifiques à chaque activité, comme par exemple, pour la danse, entre le savoir-faire et la compétence d'appropriation situationnelle (via la perception de l'environnement). Aussi, d'autres relais moins explicites se réalisent entre les savoirs et les compétences, de manière moins significative.

4.4 Transfert du modèle et du diagnostic situationnels : prévention des risques professionnels

Que la démarche soit protocolaire ou expérimentale, cela n'empêche pas les accidents de travail, les maladies professionnelles et les conflits psychosociaux de se produire. Les principes de précaution, les mesures de prévention limitent très certainement ces risques. Cependant, l'approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu nous a amené vers des approches multiréférentielles (regroupement des modèles théoriques) et transversales (croisement des liens). Les voies de passage des savoirs aux compétences aboutissent à de nouveaux modes d'emploi, nous éloignent des procédures habituelles ou testent nos stratégies. Tous les résultats de cette recherche sont utiles pour développer des compétences pertinentes ; mais aussi, elles pourraient se transférer pour prévenir les risques professionnels.

En effet, les accidents, les incidents ou autres catastrophes se produisent souvent avec des imprévus ! Cependant, l'imprévu est difficilement anticipable ; c'est pourquoi l'approche didactique consistant à appréhender le développement des compétences par le diagnostic situationnel est intéressante. D'une part, nous pouvons envisager son transfert vers d'autres activités de travail, puisqu'il n'est pas spécifique des milieux artistiques. D'autre part, le repérage des paramètres, de leurs critères et de leurs indicateurs confrontés au modèle expérimental pourrait construire, cette fois, les voies de passage des compétences pour réduire les risques professionnels.

La gestion des risques est « un processus matriciel itératif de prises de décision et de mise en œuvre des instruments qui permettent de réduire à un niveau acceptable l'impact des

vulnérabilités pesant sur toute entité » (Hassid, 2008). Selon le modèle PESTI, il y a des risques politiques (P), économiques (E), socioculturels (S), technologiques (T), immatériels (I) comprenant eux-mêmes des risques physiques, moraux et informationnels. L'analyse du risque détermine sa probabilité de survenance et envisage les conséquences sur une organisation, comme par exemple un environnement de travail. Le moyen le plus efficace pour l'éviter serait dans l'absolu de ne pas réaliser l'activité qui risquerait de le faire apparaître. L'évaluation des conséquences s'appuie sur deux paramètres : d'une part la probabilité de survenance, c'est-à-dire la fréquence d'apparition d'un risque, et d'autre part la gravité du sinistre potentiel. Ces deux paramètres sont imprévisibles. Le modèle expérimental et le diagnostic situationnel peuvent agir sur la détection dans l'apparition d'un risque et dans sa résolution en développant, avec les individus, des compétences pertinentes.

Nous avons vu précédemment que les stratégies et les comportements se modifient selon les typologies situationnelles et en particulier avec l'imprévu. D'autre part, pour Olivier Hassid, le nombre d'activités influence considérablement l'apparition de risques, selon une courbe en parabole. C'est-à-dire que trop ou trop peu d'activités entraînent une augmentation des risques. Dans le premier cas, l'excès d'activité génère plus de situations, donc plus de risques et parallèlement, le nombre des imprévus. Dans le deuxième cas, le manque d'activité, et donc d'expériences professionnelles, ne permet pas de réagir aussi vite et efficacement en cas de problèmes ou de situation-problème. En fonction de ces faits, il existe un équilibre à connaître pour un certain nombre d'activités. Il correspond à une probabilité d'apparition de risques plus faible. Par conséquent, en rapprochant la notion de risque de l'imprévu, la parabole peut se transposer aux imprévus. Le rapport de congruence exprimé dans un précédent chapitre entre les ressources (savoirs disponibles) et les compétences réelles pourrait nous aider pour le traitement des risques professionnels.

Seulement, si les risques surviennent plus souvent dans l'imprévu, tous les imprévus n'entraînent pas nécessairement des risques. Ainsi, il serait utile de connaître cette relation statistique. La probabilité des risques professionnels est fonction du nombre d'imprévus et dépendrait ainsi des individus, des faits, des objets, des lieux et des moments.

De plus, tous les risques n'entraînent pas les mêmes conséquences. D'ailleurs, il y aurait un rapport de congruence intéressant à identifier entre les risques probables (ce qui est disponible) et leurs conséquences (activité réelle). Nous avons vu que l'analyse phénoménologique de l'imprévu permet d'anticiper, de gérer, d'utiliser l'imprévu pour

développer des compétences. De ce fait, on pourrait très bien utiliser un transfert du diagnostic situationnel et du modèle expérimental au monde de l'entreprise, pour diminuer, anticiper sur l'apparition des risques psychosociaux, comme les accidents, les incidents, les erreurs ou autres problèmes liés à l'activité de travail. L'intérêt est aussi de diminuer leurs conséquences ou leurs effets négatifs sur les individus, l'environnement, etc.

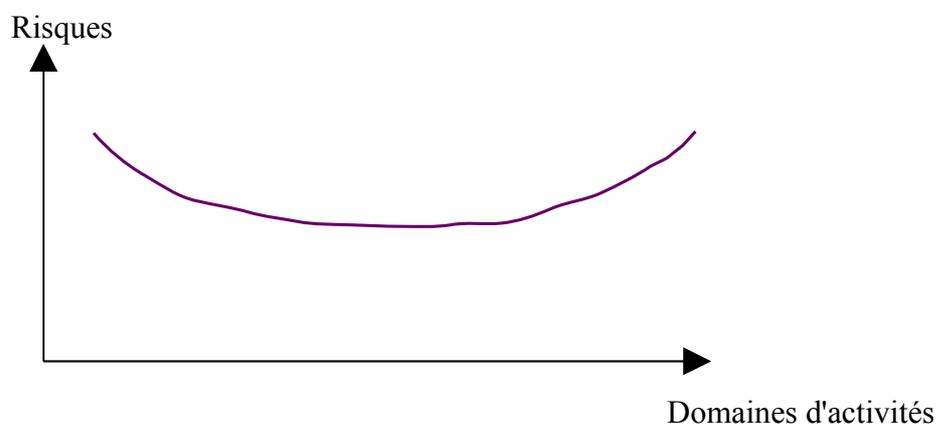


Schéma 1 : La courbe en U (Hassid, 2008)

D'autre part, la mesure des risques évalue leur probabilité de survenance, puisque leur prévention est un « processus de réduction des risques portant sur l'analyse des causes et cherchant à diminuer la probabilité d'occurrence » (Hassid, 2008). L'occurrence peut alors s'exprimer par la fréquence d'apparition des imprévus. Notre analyse phénoménologique ne s'est pas attachée à réduire le nombre d'imprévus mais a essayé de prévoir, d'en limiter les conséquences et surtout d'utiliser les situations imprévues pour développer des compétences professionnelles. Ici, l'intérêt de la démarche de transfert est aussi de mieux prévoir les conséquences des risques, puisque le risque nul n'existe pas. Les imprévus pourraient s'utiliser en apprentissage pour mieux comprendre, anticiper et mieux réagir face à ces risques potentiels.

Le questionnaire sur les stratégies pourrait commencer par la question suivante : « Quelle stratégie adopteriez-vous dans une situation à risques ? » L'évaluation des réponses permettrait alors de retrouver des informations sur les comportements et sur les stratégies individuelles ou collectives. Elles influencent effectivement la gestion et les conséquences des risques. De plus, il existe probablement des variables, des invariants et des prodromes dans les situations à risques. Il serait intéressant de les connaître et de faire des rapprochements avec les compétences professionnelles. Ainsi, les critères de récurrence, de concordance,

d'existence et des causalités (diagnostic situationnel) peuvent examiner les risques, lesquels sont aussi liés à des paramètres individuels (suicide), matériels (explosion d'une machine), temporels (cyclone), spatiaux (épidémie tropicale) et factuels (instabilité politique).

Dans les entreprises, il y a plusieurs méthodes d'évaluation des risques : l'évaluation prospective qui se réalise en amont, puis pendant la faisabilité d'une action, et enfin la « métaévaluation » (Hassid, 2008). Cela permet de suivre les conditions et les effets sur lesquels s'exercent les activités, en faisant le bilan des processus d'évaluation. Notre questionnaire peut s'intégrer facilement à ces différentes étapes de l'évaluation. Nous avons démontré que les expériences professionnelles permettent de développer plus directement des compétences par les voies de passage. Nous pourrions les étudier selon leurs spécificités. En résumé, il est possible d'envisager un transfert pour la prévention des risques sur trois niveaux d'intervention : d'une part, pour prévoir leur apparition et leur récurrence éventuelle ; d'autre part, pour développer des compétences et améliorer la gestion de ces risques quand ils surviennent ; enfin, pour diminuer leur apparition sans diminuer le nombre d'activités (agir sur la courbe de parabole pour la rendre moins concave).

Olivier Hassid fait la différence entre un risque « perçu » et un risque « estimé ». Cet écart se rapproche de la différence entre le travail prescrit (estimé) et le travail réel (perçu). L'imprévu est donc lié aussi à cet écart. D'autre part, le principe de précaution « prescrit, dans le cadre de certitudes scientifiques, une action réglée par l'anticipation d'un risque potentiellement grave » (Hassid, 2008). Ici, le modèle expérimental servirait à améliorer les comportements, les stratégies d'anticipation des individus, et à développer les compétences pour ces actions. Par ailleurs, le diagnostic situationnel serait utile aux individus dans le dépistage des risques. Ces démarches de protection servent à « empêcher la survenance d'un événement dommageable, mais plutôt à réduire l'impact lorsqu'il survient » (Hassid, 2008) ; alors que la prévention des risques implique plus « d'empêcher la survenance ou de réduire la probabilité de survenance » (Hassid, 2008). Nous avons vu que dans les deux types de démarches, le transfert est envisageable.

CONCLUSION

CONCLUSION

Le rapprochement entre notre recherche et notre précédent travail de mémoire n'aura pas été vain, puisque de nouvelles informations ont amené notre réflexion vers la construction d'un modèle didactique pour développer des compétences dans le domaine des événements artistiques. Les trois concepts théoriques qui ont guidé notre réflexion ont aussi apporté des résultats significatifs. Ils ont inspiré notre démarche didactique. Il s'agit du concept procédural (Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay), du concept ergologique (Yves Schwartz) et du concept systémique (Edgar Morin). Le premier nous a aidé à construire le diagnostic situationnel, le second a fait émerger un modèle expérimental et le troisième a classifié des compétences. Pour l'analyse des résultats, le modèle processuel est venu compléter notre réflexion pour nous apporter des références supplémentaires.

L'utilité de la phénoménologie de l'imprévu a été d'orienter notre analyse sur les situations et de les employer comme terrain d'expérimentation. La sémiologie des situations a précisé des typologies situationnelles et des mécanismes (comportements et stratégies) générés par l'activité.

Une double démarche à la fois déductive et inductive a permis l'échange et la confrontation de six modèles théoriques et la construction progressive d'un modèle didactique à partir d'un modèle expérimental soutenu par un diagnostic situationnel. Cette démarche a orienté plusieurs étapes. Les entretiens préalables ont cherché des pistes et guidé notre travail pour élaborer le questionnaire. Les premiers entretiens ont identifié sept savoirs et huit compétences dans les domaines d'activités artistiques. La plus grande difficulté a été de faire la différence entre l'intuitif et l'inné. L'un relève plus de la « débrouillardise » ou de la ruse, tandis que l'autre participe à la créativité. Nos activités professionnelles nous ont été utiles pour questionner les professionnels à chaque fois qu'ils venaient nous solliciter.

Dans un deuxième temps, le questionnaire a été réalisé directement pendant des événements artistiques. En dernière étape, les résultats des données ont complété les réflexions de nos professionnels et nous ont apporté d'autres éléments enrichissant notre double démarche. C'est dans cette recherche des liens, c'est-à-dire des voies de passage, qu'ils ont trouvé une réelle motivation. D'ailleurs, on remarque peu de non-réponses et quelques autres réponses. De plus, le groupe de population, pourtant hétérogène, a permis de montrer des réponses identiques. Enfin, pour les différents domaines artistiques, il a été précisé leurs

spécificités selon les types de compétences à développer.

Dans la démarche déductive, six modèles théoriques ont été mis à l'épreuve. Ils semblent se transférer facilement aux différents domaines artistiques. La démarche inductive avec le modèle expérimental a explicité, conscientisé des comportements, des stratégies, et a créé des relations avec des situations déjà vécues. Cela nous a éclairé sur les processus entre les savoirs et les compétences.

Avec les modèles théoriques, les réponses les plus nombreuses ont généré ce que l'on a appelé des « liens de cohérence ». Cependant, les réponses n'avaient pas toujours de rapport direct avec les activités des interviewés. Ils ont exprimé leur ressenti du moment et pris souvent des exemples tirés des activités des collègues de travail. Les modèles ont mis en avant l'importance du savoir expérientiel et des compétences réflexives. L'observation et l'imitation des gestes professionnels favorisent cet apprentissage. L'imprévu active l'émergence de compétences, lesquelles s'expriment quelquefois par une performance. L'inattendu des situations intervient aussi comme catalyseur des savoirs incorporés, comme en attente de devenir des compétences d'action. La situation permet à la fois de déclencher et de créer des conditions favorables de développement. Cependant, certaines compétences comme l'appropriation situationnelle se distinguent davantage lorsque la situation est nouvelle.

De nombreux dénominateurs communs ont été repérés sous forme d'invariants, de variables et de prodromes. Nous ne pensions pas au départ avoir autant de réponses favorables pour ces questions. Dans l'imprévu, les prodromes nous ont semblé plus intéressants, puisqu'ils nous alertent sur des dysfonctionnements ou sur des problèmes éventuels. Nous avons classé un certain nombre de ces paramètres que nous pouvons maintenant transférer à d'autres activités professionnelles.

Quatre critères relatifs aux indicateurs ont questionné chacun de ces paramètres (l'existence, la récurrence, la concordance et la causalité). Ils facilitent ou inhibent l'émergence des compétences selon l'activité de travail. Les résultats sont significatifs. C'est en particulier pour l'ensemble de tous les événements artistiques que les variables (les faits) obtiennent le plus de réponses (82,4%). Dans ce cas, le critère d'existence intervient surtout avec l'imprévu (48,4%). Notre recherche sur l'influence de l'imprévu confirme l'intérêt de l'approche didactique, puisque les savoirs développent préférentiellement des compétences avec les liens de convergence.

L'observation de terrain nous a permis de repérer aussi bien des démarches processuelles que procédurales, individuelles et collectives. Des réussites, des hésitations ou

des échecs sont rencontrés dans les résolutions de problèmes. Lorsque les comportements et les stratégies sont repérés, les professionnels explicitent ce qui se joue à la frontière de l'implicite dans leur activité, ce qui leur permet d'en prendre conscience. De plus, des compétences se construisent, évoluent et semblent même se figer ou se dégrader selon la situation rencontrée.

C'est lorsque la situation est nouvelle ou inédite que les orientations sont différentes. Les savoirs se mobilisent avec l'expérience de terrain, ce qui évite les tentatives avortées, c'est-à-dire les échecs. Le modèle expérimental va privilégier l'analyse des compétences techniques, intuitives et l'appropriation situationnelle. La découverte des ruses ou autres ingéniosités nous amène à comprendre avec eux leurs processus d'action ou de réflexion face à ces situations.

L'observation laisse se dérouler les activités humaines et les situations, alors que l'expérimentation proprement dite favorise ou intervient plus dans les conditions de mise en scène des paramètres situationnels. Cela nous a permis d'insister sur ce rôle essentiel des formateurs en apprentissage. Pour anticiper sur l'organisation de paramètres situationnels, l'individu va développer spécifiquement des compétences de situation, que l'on a appelées « compétences ergologiques ». D'une part, leurs réflexions exprimées remettent en cause la succession entre les étapes dans les modèles théoriques. D'autre part, le modèle expérimental et le diagnostic situationnel ont répondu à leurs attentes. C'est en particulier avec les stratégies et les comportements qu'ils donnent du sens à leurs actions.

Nous retrouvons de nombreux flagrants délits d'ingérence, c'est-à-dire des incapacités, des difficultés, des hésitations dans leurs réussites ou leurs échecs, quelle que soit la situation prévue ou imprévue. Les situations à gérer sont le plus souvent dans l'urgence. C'est alors avec l'érection ou l'insight que l'individu réagit. Ces actions sont soumises aux influences des paramètres situationnels et permettent surtout l'émergence des compétences intuitives et innées. Ces processus liés à la mobilisation des savoirs enfouis ou incorporés activent des compétences tacites. Cette différence entre le prescrit et le réel, que nous avons posée dès le départ avec le concept ergologique d'Yves Schwartz, se confirme dans leurs réponses. Cependant, cet écart diminue lorsque la situation devient identique aux précédentes et augmente pour une situation imprévue et différente des précédentes.

C'est pourquoi une certaine forme de créativité ou d'improvisation s'associe souvent au développement des compétences artistiques. L'appropriation des savoirs codifiés et enfouis se combine avec les émotions du moment ; nous les avons appelés « les savoirs disponibles ». La

compétence prescrite nous donne des objectifs à atteindre et précise l'intention des individus ou d'une organisation. Quant à la compétence réelle, elle s'exprime plus facilement à travers ces savoirs disponibles.

Nous avons pu identifier plusieurs indices dans les typologies situationnelles par rapport aux modèles les plus favorables sur la transmission des savoirs expérientiels. Nous savons maintenant comment mieux favoriser le développement de l'intuition en situation professionnelle. C'est principalement en utilisant tous ces liens exprimés par les voies de passage. Étant donné leur influence respective sur l'activité de travail et sur cet écart entre l'activité prescrite et réelle, notre approche didactique apparaît donc utile en apprentissage comme dans les formations en alternance.

Par ailleurs, l'utilisation pertinente des savoirs disponibles et l'émergence de savoirs incorporés résultent de plusieurs processus implicites. Les compétences réelles permettent de réactualiser les savoirs disponibles en nouvelles connaissances et d'enrichir les savoirs incorporés vers de nouvelles expériences liées à cette notion de corps-soi (Yves Schwartz).

L'individu, avec sa propre histoire, son vécu, ses relations avec les autres et ses expériences, passe à l'acte, est dans l'action ou l'inaction, s'oriente sur une décision plus qu'une autre selon des choix personnels et professionnels. Cet équilibre nécessaire et instable est mis à l'épreuve dans chaque nouvelle situation. C'est aussi dans ces implications professionnelles que l'individu trouve du sens à sa motivation, « en tant que capacité à s'autoriser, de se faire soi-même au moins coauteur de ce qui sera produit socialement » (Ardoino, 2000).

L'individu « se débrouille » généralement bien face à un problème ou à une difficulté, quelle que soit la situation. Il fait des choix selon des critères de valeurs personnelles. Toutefois, ces démarches ne sont pas réduites à une simple application d'une procédure ou d'un processus. Nous avons identifié des stratégies improvisées, des comportements individuels et collectifs, des techniques innées, formalisées ou non, à l'origine de transformations environnementales. De plus, l'individu va aussi se transformer pour adapter ses compétences au milieu. Pour cela, une distanciation par rapport à son activité semble nécessaire pour orienter ses initiatives et ses prises de risques. C'est quelquefois dans la négativité que les individus acceptent de ne pas agir en évaluant leurs incapacités à résoudre un problème.

L'efficacité d'une pratique dépend préférentiellement des compétences

professionnelles que l'individu va mettre en œuvre, mais également de leur combinaison. Notre approche didactique a en effet repéré, dans ces voies de passage, des processus indirects associant des compétences entre elles. De plus, les liens de cohérence apportent des réponses différentes entre le diagnostic situationnel, le modèle expérimental et les modèles théoriques. Des liens de convergence et de divergence nous montrent également que les choix individuels se rejoignent lorsqu'il s'agit de compétences liées à la créativité. Cependant, les liens de pertinence nous donnent peu de réponses significatives.

Les relations et les interactions entre les savoirs potentialisent ou inhibent le développement des compétences dites utiles. L'imprévu sert à la fois de catalyseur et de déclencheur dans l'activation de ces processus interactifs. Les savoirs ne s'additionnent pas comme dans un modèle en briques mais s'associent ou se combinent (liens de convergence), se transforment, se développent et quelquefois émergent sous forme de savoirs incorporés, selon les nécessités imposées à un moment donné. Les compétences s'associent (liens de divergence), se développent, régressent ou activent des savoirs disponibles pour être utiles à ce moment-là.

Les professionnels dépendent le plus souvent de leurs démarches expérientielles, cognitives, intuitives et d'appropriation d'un environnement. Ainsi, l'individu arrive facilement à se distancier pendant l'action. Cette capacité d'agir et de se regarder agir, à l'origine d'une double compétence à la fois réflexive et active, fait intervenir des processus inconscients et conscients que nous avons repérés avec les liens de convergence et de divergence.

Pour développer des compétences dans un dispositif de formation, il faut donc anticiper, gérer les imprévus et les utiliser à bon escient. Nous avons remarqué que l'individu a quatre fois plus de chance de mobiliser des nouveaux savoirs dans l'imprévu. Ces nouveaux savoirs viennent le plus souvent avec l'intuition, l'inné, les savoirs incorporés ou avec l'appropriation environnementale. Nous avons élargi volontairement la notion d'environnement à tous les paramètres situationnels et pas seulement à la notion d'espace ou de lieu, pour identifier le maximum de relations didactiques. La découverte de facteurs favorisant ou déclenchant (paramètres situationnels) nous est apparue utile pour installer des conditions favorables d'apprentissage en formation. Les contraintes situationnelles soumettent des influences réciproques entre certains paramètres, lesquels expliquent cette différence entre le réel et le prescrit.

Ainsi, développer des compétences nécessite de transformer l'environnement

(démarche ergologique), même si « la compétence première du formateur n'est pas d'être expert de ce qu'il faut qu'il transmette mais de savoir faire faire » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998). Le formateur installe avant tout des conditions favorables d'apprentissage. Cette action s'est révélée plus efficace avec les savoirs théoriques. Cependant, nous pensons que le savoir suit plusieurs étapes ou transformations intermédiaires. Il passe du savoir à enseigner à un savoir appris (que l'apprenant s'est approprié) puis à un savoir en devenir (qui se transforme avec l'expérience). Ce dernier va ensuite requestionner le savoir savant (ce qui a déjà été codifié par d'autres). Par conséquent, la compétence du formateur est aussi de laisser faire l'apprenant, quelquefois de l'accompagner implicitement dans la découverte et la transformation de l'environnement de travail. Nous parlons ici de la compétence ergologique du formateur et de l'apprenant. Yves Chevallard apporte des précisions dans la transposition didactique (Chevallard, Joshua, 1991), avec cette différence entre le savoir savant et le savoir à enseigner. Les savoirs se normalisent ou se renormalisent (Yves Schwartz) et passent, selon nos résultats, du savoir à enseigner – lié plutôt à la formalisation et à la conceptualisation des connaissances – au savoir enseigné – lié plus aux modèles d'apprentissage. Le savoir appris se rattache principalement à l'appropriation des connaissances pour l'apprenant. Tous ces processus sont guidés par trois « filtres didactiques » en sélectionnant des informations entrantes et sortantes. C'est-à-dire que le passage du savoir savant au savoir à enseigner utilise le filtre institutionnel (exemple : un dispositif de formation). Le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné utilise le filtre du formateur (exemple : son expérience). Le passage du savoir enseigné au savoir appris emprunte le filtre de l'apprenant (exemple : sa motivation). Les voies de passage permettent à l'apprenant d'aller chercher directement d'autres savoirs, sans recourir obligatoirement à toutes ces étapes intermédiaires. Il gagne du temps et de l'efficacité. C'est le cas des autodidactes ou du musicien qui n'ont pas appris le solfège et interprètent une mélodie. C'est alors qu'intervient l'imprévu pour les savoirs incorporés, innés et intuitifs.

Pour Guy Brousseau (1998), lorsque l'individu se retrouve confronté à un milieu sans intentions didactiques, l'acquisition et l'appropriation des savoirs restent insuffisantes. L'enseignant peut alors proposer des choix pertinents avec des problèmes à résoudre pour l'apprenant. C'est alors à l'enseignant d'organiser les conditions favorables pour créer des situations didactiques et pour développer des compétences pertinentes. De plus, dans certains cas de situations dites adidactiques, l'apprenant devient responsable et coauteur de son développement ; il « accepte le problème comme le sien [...], le maître se refuse à intervenir

comme proposeur de connaissances qu'il veut voir apparaître...» (Brousseau, 1986). Nous avons retrouvé de telles situations d'apprentissage avec les compétences innées et intuitives.

Tous les savoirs incorporés ou disponibles s'expriment à travers différents modèles théoriques. Ils nous ont permis de mieux comprendre les mécanismes cognitifs et psychologiques des individus. Le modèle du management situationnel a été facilement transposé aux événements artistiques. D'ailleurs, les compétences sociales sont repérées avec le mode participatif. Nous rejoignons ici la notion du « bien vivre ensemble » (Yves Schwartz, 2003), qui s'est exprimée le plus souvent dans l'imprévu avec les conflits sociocognitifs. Des différences apparaissent entre le prévu et le réalisé, selon la typologie situationnelle. Dans tous les cas, les différents savoirs s'utilisent, s'expérimentent et se testent avec les individus. Ainsi, ils s'acquièrent à des rythmes différents selon la compétence à obtenir.

Toutefois, l'individu sélectionne des informations précises qui lui apparaissent comme pertinentes en fonction d'une situation donnée. Les modèles socioconstructiviste et cognitiviste nous l'ont bien montré. L'analyse environnementale, c'est-à-dire principalement les compétences d'appropriation situationnelle, se confronte à l'expérience et amène l'individu vers de nouvelles réflexions. Celui-ci exprime une réponse qui est ensuite intégrée et traitée par l'environnement de travail. L'imprévu va relier ces étapes avec des réponses qui diffèrent selon les typologies situationnelles.

L'individu peut aussi apprendre à repérer un imprévu potentiel. Cette appropriation du milieu de travail est facilitée par des capacités d'énaction et par l'insight. Nous avons pu identifier ces deux processus dans le diagnostic situationnel. Cependant, ils ne sont pas suffisants pour développer des compétences dans l'inattendu. En effet, l'individu doit recontextualiser en permanence ces savoirs en fonction des demandes institutionnelles (compétences prescrites) ou lorsqu'elles sont imposées par une situation. C'est alors qu'interviennent les paramètres situationnels. Certains savoirs se mobilisent plus souvent que d'autres. La notion de congruence didactique issue du modèle expérimental nous montre qu'il existe une relation directe entre des savoirs disponibles et des compétences prescrites. Ces savoirs disponibles intègrent des connaissances et sont activés par une demande (le prescrit). Des ressources incorporées peuvent à tout moment s'actualiser et devenir opérationnelles. Nous constatons par ailleurs que le rapport de congruence dépend plus souvent de ces savoirs incorporés, lesquels sont difficilement appréhendables.

Notre approche didactique complétée par notre analyse statistique nous permet de hiérarchiser des paramètres situationnels. Maintenant, il est plus facile de les repérer et de se les approprier dans une nouvelle situation. Le modèle didactique autorise des transferts vers d'autres activités professionnelles. En effet, les facteurs intrinsèques (comportements, stratégies individuelles et typologies) générés par l'activité de travail (modèle expérimental) et les facteurs extrinsèques (paramètres situationnels et diagnostic situationnel) existent dans tous les secteurs professionnels.

Nos trois approches – sémiotique (trouver des liens), pragmatique (hiérarchiser les liens) et cognitive (confronter les liens aux modèles et aux concepts) – ont reconsidéré les notions de formation et d'apprentissage. Les résultats sur l'imprévu démontrent des rapports étroits entre les savoirs et les compétences. Certes, la distinction entre les savoirs et les compétences varie selon le domaine ; nous parlons plus de performance en linguistique, de capacités en psychologie, de qualification en sociologie et de savoirs en éducation (Astolfi, 2008). Nous pensons que le modèle didactique a apporté des précisions entre deux notions. De plus, les croisements des modèles théoriques nous donnent quelques pistes (liens de pertinence) complétées par le diagnostic situationnel afin de mieux transmettre des savoirs expérientiels. D'une part, il nous apparaît important d'intégrer la notion d'imprévu aux modèles de formation et dans les méthodes d'apprentissage. D'autre part, les savoirs expérientiels devenus communicables peuvent ainsi plus facilement construire des savoirs scientifiques.

L'élaboration des compétences se fait également en collectant des informations de ci de là, sur le terrain expérimental de la vie professionnelle. Pour cela, l'apprenant utilise ou crée les conditions de sa collecte selon ses propres perceptions, qui renormalisent en permanence ses savoirs d'expérience. C'est pourquoi développer des compétences, c'est aussi autoévaluer sa pratique de terrain et la réguler par rapport à un collectif.

En général, le développement des compétences sur le terrain se conçoit plus par adaptation, par imitation et par appropriation des savoirs en situation professionnelle. Cependant, les situations rencontrées ont montré que les capacités de créativité s'exprimaient à travers des faits, des actions, mais aussi dans l'inaction ou dans la négativité. L'individu s'autorise à sortir de la norme imposée par les autres pour s'en distancier. Cela lui sert pour mieux identifier ses possibilités et ses manques. Son expérience intervient alors pour choisir et s'approprier des moyens pertinents de son propre développement.

Cette compétence ergologique comme faculté de s'approprier et de transformer

l'environnement se révèle alors une solution favorable au développement des compétences individuelles. Les connaissances deviennent plus facilement généralisables. Cependant, il n'est pas nécessaire de vouloir généraliser toutes les connaissances pour pouvoir les développer ou pour les transférer. En effet, certaines compétences apparaissent difficilement communicables, comme les compétences innées et intuitives. De plus, une même connaissance peut se modifier et se transformer dans une nouvelle situation. Il peut s'agir d'une réappropriation des normes antécédentes (Schwartz, 2003), de renormalisations et de dénormalisations (Schwartz, 2006), qui créent des nouveaux repères dans l'activité de travail. En plus, ces processus ont l'avantage de faire émerger les savoirs incorporés.

Pour les individus, tous les savoirs sont en perpétuelle renormalisation et ils remettent en question principalement les savoirs théoriques. Des interactions environnementales interviennent pour développer des compétences complémentaires. Le « registre Deux » (Schwartz, 2000) nous a permis de repérer ces interactions en situation inattendue. Les compétences individuelles singularisent les situations imprévues pour les rendre plus appréhendables. L'individu donne du sens à son activité. Les nouvelles connaissances s'adaptent aux nouvelles situations, explicitent et formalisent les pratiques de terrain. C'est pourquoi le formateur doit aussi guetter, dépister l'ensemble de toutes ces interactions comportementales et environnementales. Pour ce faire, il doit développer ses propres ressources sensorielles, sensibles et motrices en rapport avec les activités ou les disciplines enseignées. Par ailleurs, nous remarquons que le nombre de situations ne provoque pas plus de difficultés dans la gestion des imprévus. C'est plus la variabilité des activités qui génère des inconforts situationnels et cognitifs.

Le concept systémique a envisagé les événements artistiques comme système de lieu d'échange, de communication, de partage d'informations et des valeurs. Nous avons vu, notamment avec le critère d'existence, que ce système facilite ou inhibe les savoirs ou les compétences. Lorsqu'il y a déséquilibre, c'est-à-dire une perte de congruence didactique, les compétences réelles ne sont plus adaptées à la situation. C'est le plus souvent par insuffisance des savoirs disponibles et plus rarement par excès de compétences prescrites. Nous pensons que l'incompétence contribue à cette inadéquation didactique. C'est pourquoi le modèle didactique pourrait aider les entreprises à limiter les erreurs et les accidents professionnels. De plus, à cette différence entre le réel et le prescrit se rajoute une perte de congruence qui intervient le plus souvent dans une situation imprévue. Cependant, elle présente l'avantage de faire émerger des savoirs enfouis liés à l'intuition et à l'inné, lesquels sont utiles à la création

artistique. Ce qui veut dire que ces rapports de congruence sont nécessaires à la fois dans les relations humaines et dans les interactions environnementales. Nous les avons observés avec les liens de convergence (savoirs), de divergence (compétences), de cohérence (modèle expérimental et modèles théoriques) et de pertinence (modèles théoriques). De plus, des compétences complémentaires apparaissent comme le résultat de toutes ces associations qu'une situation va privilégier dans un lieu ou à un moment donné.

La fréquence d'apparition, c'est-à-dire la récurrence des paramètres, favorise leur repérage en particulier avec les situations imprévues. Le lieu et le moment y participent favorablement. De plus, les situations imprévues (41,8%) favorisent plus de prodromes que les situations prévues (14,3%). En revanche, trop d'activités conduisent l'individu vers des risques professionnels accrus (Hassid, 2008). L'imprévu ne dépend pas forcément du nombre d'activités. D'une part, il est utile de favoriser des situations imprévues en formation, pour apprendre à gérer les risques professionnels. D'autre part, il serait intéressant de repérer, dans chaque entreprise, le nombre d'activités qui déclenchent suffisamment d'imprévus sans augmenter pour autant les risques socioprofessionnels. Cette évaluation statistique peut se réaliser conjointement avec des formateurs, des enseignants, des ergologues dans les entreprises. Dans cette démarche de prévention, le diagnostic situationnel nous apporte une aide précieuse. Le modèle didactique peut s'utiliser aussi pour des dispositifs de prévention, notamment pour les entreprises qui souhaitent agir sur la diminution des accidents ou des maladies professionnelles.

Cependant, cette approche didactique de la phénoménologie de l'imprévu nous a montré les limites du développement des compétences. En effet, la généralisation à des types de situations ne semble pas développer aussi facilement des compétences tacites. Celles-ci apparaissent le plus souvent au cours de situations inédites, c'est-à-dire qui n'ont pas été repérées préalablement dans une typologie. Par ailleurs, le transfert des compétences nécessite pour l'apprenant d'extraire des paramètres, puis de les recontextualiser pour s'en servir ensuite dans une nouvelle situation. Cependant, nous avons vu que le repérage des paramètres permet plus efficacement un transfert de compétences vers les situations imprévues. C'est en particulier en sélectionnant des informations pertinentes (théorie cognitiviste) pour comprendre ce qui se passe afin de tester une solution (modèle d'apprentissage socioconstructiviste), que l'individu développe le plus souvent des compétences ergologiques. Il réalise ensuite un retour réflexif sur sa pratique pour créer des liens entre les savoirs acquis par l'expérience et les paramètres situationnels. Ces processus cognitifs liés à cette

compétence ergologique préparent plus facilement aux imprévus. La démarche apprenante n'est pas réduite à des automatismes ou à des mécanismes préconçus. Nous retrouvons cela chez l'enfant qui construit des schèmes d'action (Piaget, 1970) dans son éducation sensori-motrice.

Entre l'individu et le collectif, des voies de passage se créent surtout lorsque l'individu interagit avec l'environnement. D'une part, il fait des choix volontaires ou imposés par une situation. D'autre part, ces choix sont conscients ou inconscients et permettent des passages pertinents des savoirs aux compétences. L'apprenant se sert alors de ses connaissances antérieures (disque dur). Il relance ainsi des mécanismes de régulation contenus dans sa mémoire (mémoire vive). Les paramètres interviennent alors comme des catalyseurs situationnels (logiciel) pour activer cette mémoire et développer une compétence réelle (liens de causalité).

Enfin, la construction du modèle didactique nous a montré que l'inaction ne résulte pas toujours d'une incompétence professionnelle. D'ailleurs, pour nous, cette notion d'incompétence ne relève pas de l'individu mais plus de son interaction avec le milieu d'apprentissage ou de travail. Elle relève aussi d'un processus de *coping* (l'individu ne s'implique pas dans une situation qui présente des risques), ou lorsque la situation ne suscite pas pour lui suffisamment d'intérêt ou de motivation. Nous préférons parler d'une « incongruence didactique ». C'est pourquoi il a été utile d'identifier cette compétence ergologique comme relais et témoin nécessaires au développement des autres compétences. D'une part, elle exprime un ensemble de capacités à s'approprier, à transformer et à se distancier dans un environnement de travail. D'autre part, elle nous montre que les voies de passage implicites et explicites sont nombreuses. Notre approche didactique a donc permis d'identifier une partie d'entre elles et surtout de donner du sens aux activités humaines qui anticipent, gèrent et surtout utilisent les imprévus pour développer des compétences et ce, quels que soient les savoirs en devenir.

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

Accomodation

« Si nous appelons accomodation le résultat des pressions exercées par le milieu [...], nous pouvons donc dire que l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accomodation. Or cette définition s'applique à l'intelligence elle-même. L'intelligence est, en effet, assimilation dans la mesure où elle incorpore à ses cadres toutes les données de l'expérience. » (Piaget, 1970)

Adhérence locale

Phénomène dont la signification (en qualité et en relation) est étroitement liée à la situation vécue ici et maintenant (en latin hic et nunc : au moment et à l'endroit dont il est question). (Durrive, Schwartz, 2001)

Anticiper

Devancer, prendre les devants, être proactif. Notre faculté humaine de former des concepts nous permet d'anticiper en partie l'inattendu du travail (grâce au prescrit mais aussi à la formation, à l'expérience réfléchie, héritée d'un collectif et aussi personnelle). (Durrive, Schwartz, 2001)

Afférences

En anatomie le système nerveux central (cerveau et moelle épinière) et le système nerveux périphérique (voies nerveuses) qui véhiculent l'information afférente (sensitive) et efférente (motrice) au système nerveux central. Elle relaie vers le système nerveux central l'information reçue des récepteurs somatiques (peau, muscles..) et viscéraux (intestins, poumons..). On distingue les voies afférentes du système nerveux autonome (inconscient) et du système nerveux somatique (conscient). (www.embryology.ch/.../defgener01.html)

Assimilation :

« Deux processus fondamentaux qui constitueront les composantes de tout équilibre cognitif. Le premier est l'assimilation, ou incorporation d'un élément extérieur (objet, événement, etc.) en un schème sensori-moteur ou conceptuel du sujet [...] le second processus central à

invoquer est l'accomodation, c'est-à-dire la nécessité où se trouve l'assimilation de tenir compte des particularités propres aux éléments à assimiler [...] Tout schème d'assimilation tend à s'alimenter, c'est-à-dire à s'incorporer les éléments extérieurs à lui et compatibles avec sa nature [...] tout schème d'assimilation est obligé de s'accomoder aux éléments qu'il assimile, c'est-à-dire de se modifier en fonction de leurs particularités, mais sans perdre pour autant sa continuité (donc sa fermeture en tant que cycle de processus interdépendants), ni ses pouvoirs antérieurs d'assimilation » (Piaget, 1975)

Cofacteur

En médecine « Substance dont l'action renforce celle d'un autre principe actif. » (Garnier, Delamarre, 2002)

Concept

Outil de la pensée : idée ou représentation mentale qui a une définition (compréhension) et une extension (ce à quoi elle s'applique) ; cette représentation est isolable (abstraction) des situations qui lui donnent ses attributs (qualité et relation) ; on identifie un certain nombre d'éléments, de caractères communs aux différentes situations (ou objets concrets) pour effectuer une généralisation. Ainsi le concept est abstrait, détachable des exemples de situations (ou d'objets) qu'il recouvre ; néanmoins, l'activité conceptuelle n'est pas absente de l'agir concret dans une situation donnée : seulement ils sont « inchoatifs », en formation, en attente d'être travaillés, d'être circonscrits ; c'est pourquoi, si l'on parle de savoirs conceptualisés pour les savoirs formalisés, on reconnaîtra aussi des savoirs en action qui ne sont pas le simple décalque des premiers. (Durrive, Schwartz, 2001)

Conflit socio-cognitif

« Moyen pédagogique qui consiste à placer les élèves dans la situation de réalisation d'une tâche où il y aura conflit de réponses » (Develay, 1994)

Compétences

Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psycho-moteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. [...] dans une situation réelle, une compétence se traduit par un comportement effectif que l'on appelle la performance." (Raynal et Rieunier, 2003).

Coping

"Ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique" (Lazarus et Launier, 1978)

Corps-soi

Le travail n'existe pas sans quelqu'un qui travaille. Difficile de nommer celui-ci sujet car cela sous-entendrait qu'il serait bien cerné, défini. Or, si l'activité est effectivement pilotée par quelqu'un en chair et en os, – elle s'inscrit dans des fonctionnements neurosensitifs tellement complexes qu'on n'en fait pas le tour – cette activité a, de plus, des prolongements qui débordent la personne physique. Sont sollicités et même incorporés, inscrits dans le corps : le social, le psychique, l'institutionnel, les normes et les valeurs [ambiantes et retraitées], le rapport aux installations et aux produits, aux temps, aux hommes, aux niveaux de rationalité, etc... Ce quelqu'un qui travaille – ce centre d'arbitrages qui gouverne l'activité – peut ainsi être désigné corps-soi ou corps-personne. (Durrive, Schwartz, 2001)

Créativité

"Capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales, si l'on est confronté à une situation problème[...] En pédagogie ou en psychologie, on assimile généralement la créativité à la production divergente d'idées." (Raynal et Rieunier, 2003)

Débriefing

« Entretien qui suit immédiatement une action concertée, ou une mission complétée, au cours duquel les exécutants rendent compte succinctement du déroulement de celle-ci pour en faire le bilan. Quasi-synonyme : compte rendu. »(Grand dictionnaire terminologique du Québec, sous "débrefage".)

Démarche

"Manière de conduire une action, de progresser vers un but " (Raynal et Rieunier, 2003).

Démarche analogique

"Cette démarche consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue. On peut, parler de transfert analogique, basé sur la référence à un "schème familier" " (Raynal et Rieunier, 2003).

Déduction/induction

Ils consistent à " [...] construire le conséquent d'un jugement hypothétique avec l'antécédent. Mais tandis que cette construction se fait, dans le cas de la déduction, par des opérations dont la possibilité et les résultats sont déterminés par des connaissances antérieures, elle comporte dans le cas de l'induction, au moins une opération arbitraire, d'où il résulte que la vérification par confrontation avec les faits est nécessaire" (Goblot, Traité de logique)

Dissonance

Cette notion, aussi relative que celle de consonance, s'applique à un intervalle ou un accord non agréable à l'oreille, en fonction d'habitudes socioculturelles données. Par exemple, la tierce, qui, de nos jours et depuis longtemps, est une consonance, fut une dissonance au début de la polyphonie (vers le début du Xe siècle) et l'était encore en France pendant le premier quart du XVe siècle. <http://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/dissonance/167247>

Dysfonction ostéopathique

La lésion fonctionnelle tissulaire ou « dysfonction ostéopathique » au sens large est caractérisée par une modification de mobilité des tissus où quelle soit, et réversible par une manipulation appropriée. www.sante.gouv.fr/htm/actu/ostheo_chiro/rapport.pdf, p.8.

Dramatique

À l'origine, un drame – individuel ou collectif – a lieu quand des événements surviennent, rompant les rythmes des séquences habituelles, anticipables, de la vie. D'où nécessité de réagir, de traiter ces événements, ce qui en même temps produit de nouveaux événements, donc transforme le rapport avec le milieu et entre les personnes. La situation est alors matrice de variabilité, matrice d'[histoire](#) parce qu'elle engendre de l'autrement du fait des choix à faire (micro-choix) pour traiter les événements. L'activité apparaît alors comme une tension, une dramatique. (Durrive, Schwartz, 2001)

Énaction

« Capacité du cerveau humain à faire émerger du sens à partir de stimuli multiples non organisés. » (Raynal, Rieunier, 2003)

Entités collectives relativement pertinentes :

« des "entités" au sens il y a des frontières invisibles qui englobent des personnes appartenant

à des services différents, des personnes qui se connaissent [...] "collectives" parce qu'il transite là des informations éventuellement dans les deux sens par des voies les plus diverses [...] elles sont "relativement pertinentes" dans la mesure où elles sont pertinentes pour comprendre comment ça marche, mais sont relativement pertinentes, c'est-à-dire que que les frontières sont variables » (Schwartz, 2003)

Ergologie

C'est une démarche qui tente de développer simultanément dans le champ des pratiques sociales et dans la visée d'élaboration des savoirs formels, des dispositifs à trois pôles partout où c'est possible. D'où une double confrontation ; confrontation des savoirs entre eux ; confrontation des savoirs avec les expériences d'activité comme matrices de savoirs.

(Durrive, Schwartz, 2001)

Évaluation prospective

L'évaluation prospective a trait à la praticabilité et aux effets potentiels des actions que souhaite mener l'entreprise. (Hassid, 2008)

Évaluation sommative

Elle est pratiquée en fin de cycle de travail, c'est une évaluation cumulative qui fournit un bilan sur la somme de connaissances que possède un élève. C'est aussi le principe d'évaluation pratiqué lors des examens, il induit notation, validation et parfois sélection. (Chaduc, Larralde, De Mecquenem, 2001).

Expérience

a/ L'expérience concerne ici les humains ; elle ne se confond pas avec l'expérience en laboratoire appelée plutôt expérimentation, pratiquée par les sciences dites exactes.

b/ L'expérience s'entend d'abord comme expérience vécue (Erlebniss, en allemand), puis comme expérience réfléchie, source de connaissance (Erfahrung).

Elle est toujours singulière, autrement dit unique, jamais simple application d'un projet pensé à l'avance. (Durrive, Schwartz, 2001)

Gestion des risques

La gestion des risques est un processus matriciel itératif de prise de décision et mise en œuvre des instruments qui permettent de réduire à un niveau acceptable l'impact des vulnérabilités

pesant sur toute entité. (Hassid, 2008)

Homéostasie

« [...] Maintien à une valeur normale des différentes constantes physiologiques de l'individu (température, tonus cardio-vasculaire, composition du sang etc [...]) est réglé par le système nerveux végétatif et les glandes endocrines. (Garnier Delamare, 2002). Le système nerveux autonome ou neurovégétatif est l'« Ensemble des éléments nerveux qui régissent le fonctionnement des viscères et entretiennent les fonctions vitales de bases : respiration, circulation, excrétion [...] est divisé en systèmes sympathique et parasympathique. Il est complémentaire du système de la vie de relation. » (Garnier, Delamare, 2002)

Inhibition

« Dans les termes de psychologie cognitive, l'inhibition est un processus d'attention sélective ou-mieux- de contrôle exécutif: le contrôle inhibiteur qui permet à notre cerveau de résister aux distracteurs, aux interférences.[...] les travaux actuels de psychologie cognitive ont réhabilité l'inhibition dans un rôle positif comme facteur non pas de restriction, mais d'intelligence et de développement. » (Houdé, 2008)

Insight

Il désigne le phénomène de « compréhension soudaine » qui se produit lorsqu'il y a changement dans la perception d'une situation (voir Kölher) (Raynal, Rieunier, 2003)

Intuition

« L'intuition est la forme humaine d'une connaissance immédiate, soit intellectuelle soit vécue, donnant un accès privilégié à une certaine vérité. [...] Il s'agit, dans ces cas d'opérations intellectuelles, non raisonnées et émergentes, signes de l'activité de l'intelligence, qui font surgir des significations. [...] Ces techniques concernent des rapprochements, des confrontations, des mises en relations des mises en perspectives de données, des cadrages différents effectués sur des phénomènes, ou des « aperceptions » (saisies immédiates d'une forme et d'un sens) de récurrences ou d'analogies, ainsi que des inductions généralisantes ou des synthèses. » (Mucchielli, 2004)

Motivation

La motivation est un processus qui implique la volonté d'effectuer une tâche ou d'atteindre un

but, donc un triple choix : faire un effort, soutenir cet effort, jusqu'à ce que l'objectif soit atteint, y consacrer l'énergie nécessaire (Levy-Leboyer, 1984)

Négativité

La négativité définie comme « la capacité prêtée, reconnue à tout être humain de vouloir et de pouvoir déjouer, à partir de ces ressources, par ces propres contre-stratégies, les stratégies dont il se sent être plus ou moins l'objet de la part d'autrui » (Ardoino, 2000)

Normes

Norma est un mot latin qui signifie l'équerre. La norme exprime ce qu'une instance évalue comme devant être : selon le cas, un idéal, une règle, un but, un modèle. Cette instance peut être extérieure à l'individu [normes imposées], comme elle peut être l'individu lui-même [normes instaurées dans l'activité], car chacun cherche à être producteur de ses propres normes, à l'origine des exigences qui le gouvernent. Tout agir humain et particulièrement industriel, dans la mesure où il n'est jamais purement automatique, est régi et se régit par des normes. (Durrive, Schwartz, 2001)

Pathognomonie

Étude des signes caractéristiques d'une maladie (Garnier, Delamare, 2002)

Performance

Actualisation de la compétence. (Raynal et Rieunier, 2003)

Phénoménologie

Philosophie qui écarte toute interprétation abstraite pour se limiter à la description et à l'analyse des seuls phénomènes perçus (Petit Robert).

Prévalence

En épidémiologie, c'est « le nombre de cas de maladies ou de malades, ou de tout autre événement tel qu'un accident, dans une population donnée, sans distinction entre les nouveaux cas et les anciens. Elle peut être exprimé en chiffre absolu ou, plus souvent, en proportion par rapport au nombre d'individus. La prévalence est toujours précisée dans le temps" (Monnerot-Dumaine) (Garnier, Delamare, 2002)

Prévention des risques

Processus de réduction des risques portant sur l'analyse des causes et cherchant à diminuer la probabilité d'occurrence. (Hassid, p.140)

Prodrome

Signe avant-coureur d'une maladie. État de malaise qui précède souvent une maladie. (Garnier, Delamare, 2002)

Programmation neuro linguistique

La programmation neuro-linguistique est une technique de psychologie appliquée qui permet de modifier nos schémas de pensée pour mieux communiquer avec les autres. Elle est reconnue par les professionnels de la thérapie, de la communication et de la psychologie. (www.amazon.fr/PNL...pour-Nuls/.../2754008799 -)

Réciprocité

Elle exprime que plusieurs sujets exercent l'action les uns sur les autres (dictionnaire Littré)

Récurtivité

Jean-Jacques Bonniol parle de récursivité dans l'évaluation scolaire lorsqu'un élément est généré par un autre élément qu'il génère simultanément. (Bonniol, 1997)

Renormalisation

L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, vivant, et en fonction des lacunes des normes de ce milieu face aux innombrables variabilités de la situation locale, il va et doit tenter en permanence de ré-interpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de re-normalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme quelque chose qui s'impose de l'extérieur [par exemple, le langage est dans l'activité un effort de singularisation du système normatif qu'est la langue].(Durrive, Schwartz, 2001)

Savoirs expérientiels

Ils s'élaborent «...Par l'observation et la pratique réflexive, fondés sur l'expérience

personnelle, faiblement formalisés [...] Les savoirs experts, notamment, se nourrissent à la fois de savoirs expérientiels graduellement partagés et de savoirs savants banalisés ou traduits en procédures » (Perrenoud, 2001)

Savoir-faire

Ils sont « la mise en œuvre maîtrisée d'un savoir et d'une habilité pratique dans une réalisation spécifique » (Norme ISO 9001).

Schéma corporel

"Notion que nous avons de notre corps" (Garnier, Delamare, 2002) participe à la somatognosie.

Situation-problème

"Situation pédagogique conçue par le pédagogue dans un but:

-de créer pour les élèves un espace de réflexion et d'analyse d'un problème à résoudre (ou d'un obstacle à franchir, selon la terminologie de Martinand),

-de permettre aux élèves de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir de cet espace-problème [...]" (Raynal et Rieunier, 2003)

Système

« Association combinatoire d'éléments différents [...] un tout qui ne se réduit pas à la somme de ces parties constitutives [...] d'une ampleur qui s'étend à tout le connaissable. » (Morin, 2005)

Valeur

Au sens subjectif, c'est le poids qu'on accorde plus ou moins aux choses ; une hiérarchie, un découpage propre à chacun à propos de ce qu'on estime, préfère, ou au contraire qu'on néglige, rejette. En quelque sorte, c'est la tentative de chacun d'avoir une emprise sur le milieu dans lequel il se trouve (exemple: un bureau personnalisé). L'individu n'invente pas de toutes pièces ses valeurs, mais il retravaille sans cesse celles que le milieu lui propose. En cela, au moins partiellement, il les singularise. (Durrive, Schwartz, 2001)

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994, 264 p. (Pédagogie d'aujourd'hui)
- ARDOINO Jean. *Les avatars de l'éducation*. 1e éd. Paris : Éducation et formation, pédagogie théoriques et critiques, Puf, 2000. 270 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel. *La didactique des sciences*. 3e éd. Paris : Puf, 1993, 128 p. (Que sais-je ?)
- ASTOLFI Jean-Pierre. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck, 1997, 194 p. (Pratiques Pédagogiques)
- ASTOLFI Jean-Pierre. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy- Les-Moulinaux : ESF, 2008. 252 p. (Pédagogies)
- ASTOLFI Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. 9e éd. Issy-les-Moulinaux : ESF éditeur, 2009. 117 p. (Pratiques & Enjeux pédagogiques)
- AUBRUN Simone, OROFIAMMA Roselyne. *Les compétences de troisième dimension*. Paris : CNAM, 1991. 202 p.
- BARBIER Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1997, 305 p. (Éducation et Formation)
- BARRAL N, L. MEUTELET- CPD EPS Animation pédagogique n° 3- compétence 4. Arts du cirque, 2007-2008. 2 pages. Disponible sur : http://www.ac-orleanstours.fr/ia28/pedagogie/eps/Cirque/1_presentation-generalites.pdf. [consulté le 12 novembre 2009]
- BARTH Britt-Mari. *Modèles cognitifs dans les stratégies d'apprentissage*. Paris : Édition Retz, 1987, 191 p.
- BAUDOIN Jean-Michel, FRIEDRICH Janette. *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001, 324 p.
- BEAUD Michel, *L'art de la thèse*. Paris : La découverte, 2003, 196 p.
- BÉNAÏOUN-RAMIREZ Nicole, *Faire avec les imprévus en classe, représentation professionnelle et construction de la professionnalité*. Lyon : Chronique Sociale, 2009, 207 p. (Pédagogie formation)
- BINSWANGER Ludwig. *Introduction à l'analyse existentielle*, Paris : De Minuit, 1997, 263 p. (Arguments)

BLANDIN Bernard, *Les environnements d'apprentissages*. Paris : L'harmattan, 2007, 260 p. (Action et savoirs)

BOGAERT Catherine, DELMARLE Sandrine. *Une autre gestion du temps scolaire - Pour un développement des compétences à l'école maternelle*. Bruxelles : Deboeck Education, 2006, p. 185. (Outils pour enseigner)

BONNIOL Jean-Jacques, GENTHON Michèle. L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. *Repères*, 1989, n°79, p.1-8.

BONNIOL Jean-Jacques, VIAL Michel. *Les modèles de l'évaluation*. Paris : De Boeck Wesmael université, 1997, 368 p. (portefeuille)

BOUTHIER Daniel DUREY Alain. Les compétences d'un entraîneur de rugby, le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 1995-2, n° 123, p. 66-67.

BROUSSEAU Guy, *Théorisations des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de Doctorat D'État ès Sciences, Université de Bordeaux 1, 1986, 481 p.

BROUSSEAU Guy. *Théorie des situations didactiques : didactiques des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 1998, 424 p.

BURTON Kate, READY Romillia, LA PNL, Programmation Neuro-Linguistique pour les nuls, 2008, 191 p. Disponible sur : www.amazon.fr/PNL...pour-Nuls/.../2754008799. [consulté le 6 novembre 2009]

CANGUILHEM Georges. Le normal et le pathologique. Paris : PUF, 2007, 224 p.

CHADUC Marie-thérèse, LARRALDE Philippe, DE MECQUENEM Isabelle. *Les grandes notions de pédagogie*, Paris : Bordas, 2001, 327 p.

CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF, 2001, 248 p.

CHEVALLARD Yves, JOSHUA Marie-Alberte. *La transposition didactique Suivi de Un exemple d'analyse de la transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Pensée sauvage, 1991, 240 p.

CLOT Yves. La compétence en cours d'activité. *Éducation permanente*, 1995-2, n°123, p. 115-123.

CYRULNIK Boris. *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob, 2005, 210 p.

COUCHAERE, Marie-Josée. *Le développement de la mémoire, Outils pour une mémoire dynamisée*, Séminaire Mucchielli. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2001, 215 p.

DANVERS Francis. *700 mots clés pour l'éducation*. Lille : PU de Septentrion, 1992, 321 p.

DEJOURS Christophe. *Le facteur humain*. 4e éd. Paris : Seuil, 2007, 127 p. (Que sais-je ?)

DELAMARE Jean, DELAMARE Valery, GARNIER Marcel. *Dictionnaire des termes de*

- médecine*. 27e éd. Paris : Maloine, 2002, 1001 p.
- DEPERETTI André, BONIFACE Jean LEGRAND Jean André. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. 3e éd. Paris : ESF, 2005, 556 p.
- DEVELAY Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Issy-Les-Moulinaux : ESF, 2004, 168 p.
- D'HAINAULT Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. 5° éd. Bruxelles : labor Nathan, 1985, 500 p. (collection 2000)
- DONNADIEU Bernard, GENTHON Michèle, VIAL Michel. *Les théories d'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : Masson, 1998, 128 p.
- DROZDA-SENKOWSKA Ewa. *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin, 1999, 175 p. (Cursus. Psychologie)
- DUGUÉ Jean. « Phénoménologie ». *Encyclopédie philosophique universelle*, Les notions philosophiques. Paris : PUF, 1990, III-1993 p.
- DURKHEIM Emile. *Education et Sociologie*. 2e éd. Paris : Puf, 1973, 130 p. (SUP)
- DURRIVE Louis, SCHWARTZ Yves, *Proposition de vocabulaire ergologique*, 2001, Cours Master 2, Aix-Marseille1.
- DURRIVE Louis, SCHWARTZ Yves. *Travail & Ergologie Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès, 2003, 308 p. (Travail et activité humaine)
- EYMARD Chantal. *Initiation à la recherche en soins et santé*. Paris : Lamarre, 2003. 243 p.
- ERLIH Charlotte & SERREAU Coline. *L'académie Fratellini*. Paris : Actes Sud, 2008, 103 p.
- EWALD François, GOLLIER Christian, De SADELEER Nicolas. *Le principe de précaution*. 2e éd. Paris : 2008, 127 p. (Que sais-je ?)
- FOURNIER Jean-Yves, « *A l'école de l'intelligence- Comprendre pour apprendre* ». Paris : ESF, 1999, 231 p.
- FREGONA Dilma, Orus Baguena Pilar. Une étude des effets du contrat didactique à l'aide de la structuration du milieu didactique. Deux exemples : Les cas des figures planes et du raisonnement *Sur la théorie des situations didactiques*. Grenoble : Édition la pensée sauvage, 2005, p. 203-233
- GALLA Jean-Michel, JULLIEN Pascal, HULIN Jean-Philippe, TASSERY Jean-Charles. *Les techniques fondamentales en ostéopathie crânienne*. Sens : Cetohm, 2007, 171 p.
- GEAY André. *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan, 1998. 193 p. (Alternance Développement)
- GUIDERE Mathieu. « *Méthodologie de la recherche* ». Paris : Ellipses Edition Marketing S.A, 2004, 127 p.

HAMELINE Daniel. « *Les objectifs pédagogiques-En formation initiale et en formation continue* ». 14e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005, 223 p.

HASSID Olivier. *La gestion du risque*. Paris : Dunod, 2008, 150 p.

HOUDÉ Olivier. *Les 100 mots de la psychologie*. Paris: PUF, 2008, 127 p. (Que Sais-je ?)

HOUSSAYE Jean. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. 6e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005, 351 p.

HUSSERL Edmund. *L'idée de la phénoménologie*. 4e éd. Paris : PUF, 1990, 136 p.

JOUVENOT Christian, PARLIER Michel. « *Élaborer des référentiels compétences* ». Paris : ANACT, 2005, 462 p.

KÖHLER Wolfgang. *Psychologie de la forme*. Paris : Gallimard, 2000, 383 p. (Folio Essais)

KOUABENAN Dongo Rémi, CADET Bernard, HERMAND Danièle, MUNOZ SASTRE, Maria Teresa. *Psychologie du risque, Identifier, évaluer, prévenir.*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006, 346 p. (Ouvertures psychologiques)

LAZARUS Richard et LAUNIER Raymond. Professeur RIBES Gérard, *Coping et stratégies d'adaptation*, 29 p. Master 1, Laboratoire de psychologie de la Santé et du développement, Université Lumière Lyon 2, 2006.

LE BOTERF Guy. Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? La compétence au travail. *Éducation permanente*, 1998, 2, 135, p. 143-151.

LE BOTERF Guy. *Compétence et navigation professionnelle*. 3e éd. Paris : Organisation, 2000, 332 p.

LEGENDRE Renald. Dictionnaire Actuel de l'éducation. Paris-Montréal : Larousse, 1993, 150 p.

LEPLAT Jacques. A propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 1995, 2, 123, p. 101-112.

LESIRE Léon. Le management situationnel. *Signaux*, 2001, n° 96, p. 23-26

LESNE Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adultes, Éléments d'analyse*. Paris : PUF, 1977. 185 p.

LÉVY BERGER Joëlle, Tissier Dominique, Verne Etienne. *Management situationnel, voies de l'autonomie et de la délégation*. Paris : Insep consulting, 2001, 151 p.

LUMINET Olivier. *Psychologie des émotions : Confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck Université, 2008, 256 p. (Ouvertures Psychologiques)

MAUGERI Salvatore. *Théorie de la motivation au travail*. Paris : Dunod, 2004, 122 p.

MALGLAIVE Gérard. Alternance et compétences. *Les cahiers Pédagogiques*, 1994, 320, p. 26-28.

- MIALARET Gaston. *La psychopédagogie*. Paris : PUF, 2005, 5^e édition, 127 p. (Que sais-je ?)
- MIALARET Gaston, *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, 2006, 2^e édition, 127 p. (Que sais-Je)
- MEIRIEU Philippe. *Apprendre....oui, mais comment ?* 21^e éd. Issy- les-Moulinaux : ESF , 2009, 192 p. (Pédagogies)
- MEIRIEU Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulinaux : ESF, 2009, 508 p. (Pratiques et Enjeux Pédagogiques)
- MINDER Michel. *Didactique Fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*. 7^e éd. Bruxelles : De Boeck Université, 1996, 303 p.
- MORIN Edgar. *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil, 1986, 203 p.
- MORIN Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, p. 158
- MUCCHIELLI Alex. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. 2^e éd. Paris : Armand Collin, 2004, 303 p.
- PASTRE Pierre, SAMURCAY Renan. La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente, le développement des compétences, analyse du travail et didactique professionnelle*, 1995, n°123, pp. 13-31.
- PASTRE Pierre. *Recherche en didactique professionnelle*. Toulouse : Octares, 2004, 184 p.
- PASTRE Pierre. Apprendre par l'action, apprendre par la simulation. *Éducation permanente*, 2006, 168, p. 205-216.
- PERAYA Daniel & RICKENMANN René. New perspectives for Media Education. Theory and Practice. *Educational Media International (EMI)*, 1998, 35, 2, p. 125-132.
- PERRENOUD Philippe. *Enseigner, Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. 2^e éd. Issy-les-Moulinaux : ESF, 1999, p. 198.
- PERRENOUD Philippe. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulinaux : ESF, 2002, 188 p.
- PERRENOUD Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant- Professionnalisation et raison pédagogique*. 2^e éd. Issy-les-Moulinaux : ESF, 2008, 220 p. (Pédagogies)
- PIAGET Jean. *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard, 1970, 430p. (L'avenir de la science).
- PIAGET Jean. *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris : PUF, 1975, 188 p.
- PINELLI Nicolas. *Des savoirs aux compétences en ostéopathie*, 115 p. Master 2 : Sciences de

l'éducation: Lambesc-Aix Marseille 1: 2005

QUERENET Jacques, CEPEC sous la direction de Charles DELORME. *L'évaluation en question*. 4e éd. Issy-Les-Moulineaux : ESF, 1992, 215 p. (Pédagogie)

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. 4^e édition. Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2003. 420 p. (Pédagogies/outils).

Rè Alassandra. Apprendre des erreurs, apprendre du quotidien : deux approches actuelles pour une analyse collective de l'activité. *Éducation permanente*, 166, 2006, p. 49-57

REBOUL Olivier. *La philosophie de l'Éducation*. 9e éd. Paris : PUF, 2008, 127 p. (Que sais-je ?)

RICHARD Jean-François. *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : A. Colin, 2001, 434 p. (Colin U)

RIEUNIER Alain. *Préparer un cours, 2- Les stratégies pédagogiques efficaces*. 2e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005, Collections pédagogies, 351 p.

SAVOYANT Alain, *Tâche, activité et formation des actions de travail*, Education permanente, N°166, pp127/136, 2006

SCHWARTZ Yves. De la « qualification » à la « compétence ». *Education permanente*, 1995, 123, pp. 125-135.

SCHWARTZ Yves. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès, 2000, 800 p.

SCHWARTZ Yves. *Cours Ergologie*, CNAM-PARIS, 2006

SCHÖN, D. *Le Praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, 1994, 418 p.

SENSEVY Gérard. *Agir ensemble-L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Pu, 2007, 225 p. (Paideia)

STORDEUR J. « Les dessous de l'apprentissage, apprendre ce n'est pas (seulement) s'entraîner ». *Échec à l'échec*, 131, 1998, p. 21

TEMBLAY Gilles. A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation *Education permanente*, 103, 1990, p. 77-91.

TOUPIN Louis. *De la Formation au métier, Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 1995, 205 p.

VALZAN Antonio. *Interdisciplinarité & Situations d'apprentissage*. Paris : Hachette Livres, 2003, 142 p.

VERGNAUD Gérard. Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action/* ed. par Jean-Marie Barbier. Paris : PUF, 1998, p. 275-292.

VIAL Michel, *Cours de Master 2*, Université de Provence, Lambesc, 2005

VIAL Michel. L'auto-évaluation entre auto-contrôle et auto-questionnement. Aix-marseille : Université de Provence, 1997, p. 222 (En question)

VYGOSTSKI Lev Semenovitch. *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1999, 319 p.

WEIL-BARRAIS Annick. *L'homme cognitif*. 5e éd. Paris : PUF, 1993, 1999, 616 p.

WILLETT Gilles. *La communication modélisée, concepts, modèles, caractéristiques et limites*. Ottawa : Éditions du Renouveau pédagogique, 1992, 646 p.

WITTORSKI Richard. Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel. *Education permanente*, 1994-1, 118, p. 69-76.

TABLES DES MATIÈRES

TABLES DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 8 |
| PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE..... | 33 |
| 1.1 Les comportements sont-ils réellement anticipables ?..... | 34 |
| 1.2 Comment bien développer des compétences | 39 |
| 1.3 Des compétences en situation : oui, mais pourquoi faire ?..... | 42 |
| 1.4 Le transfert des savoirs : un vrai dilemme !..... | 52 |
| 1.5 Transmettre des savoirs expérientiels : trois paradoxes d'apprentissage..... | 54 |
| 1.6 Existe-t-il des variabilités situationnelles dans l'activité de travail ?..... | 56 |
| 1.1.6.1 Point de vue de l'ergologue..... | 57 |
| 1.1.6.2 Point du vue du psychologue..... | 59 |
| 1.7 Les activités artistiques..... | 61 |
| 1.1.7.1 Le cirque..... | 61 |
| 1.1.7.2 La danse..... | 62 |
| 1.1.7.3 La musique..... | 62 |
| 1.1.7.4 La télévision..... | 63 |
| 1.8 Objectifs de la recherche, motivations et intérêt de cette recherche..... | 64 |
| 1.9 Du concept procédural à l'ébauche d'un diagnostic situationnel..... | 64 |
| 1.10 Du concept ergologique à l'ébauche d'un modèle expérimental..... | 67 |
| 1.11 Intérêt du concept systémique dans une classification des compétences..... | 68 |
| | |
| DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE..... | 72 |
| 2.1 Question de recherche..... | 73 |
| 2.2 Dispositif de recherche..... | 75 |
| 2.2.1 Les différentes postures de recherche..... | 75 |
| 2.2.2 Les différentes activités artistiques..... | 76 |
| 2.2.3 L'échantillon..... | 77 |
| 2.2.4 Les organisations d'accueil..... | 81 |
| 2.2.4.1 Les structures d'accueil en résidences..... | 81 |
| 2.2.4.2 Les structures d'accueil temporaires..... | 84 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.5 L'analyse phénoménologique et structurale..... | 85 |
| 2.2.6 Recherche des voies de passages, des savoirs aux compétences..... | 89 |
| 2.2.7 Les micros-situations : modélisation d'un diagnostic situationnel..... | 92 |
| 2.2.8 Modèle expérimental: une typologie situationnelle pour des compétences en situation..... | 97 |
| 2.2.9 L'enquête de terrain..... | 105 |
| 2.2.9.1 L'observation..... | 105 |
| 2.2.9.2 Les entretiens préalables..... | 106 |
| 2.2.9.3 Le questionnaire..... | 107 |
| 2.2.9.3.1 Modèle expérimental..... | 110 |
| 2.2.9.3.1.1 Typologie des comportements..... | 110 |
| 2.2.9.3.1.2 Stratégies résolutive..... | 112 |
| 2.2.9.3.1.3 Typologie situationnelle..... | 114 |
| 2.2.9.3.2 Diagnostic situationnel..... | 115 |
| 2.2.9.3.2.1 Les invariants..... | 115 |
| 2.2.9.3.2.1.1 Critère d'existence..... | 116 |
| 2.2.9.3.2.1.2 Critère de récurrence..... | 117 |
| 2.2.9.3.2.1.3 Critère de concordance..... | 118 |
| 2.2.9.3.2.1.4 Critère de causalité..... | 120 |
| 2.2.9.3.2.2 Les variables..... | 121 |
| 2.2.9.3.2.2.1 Critère d'existence..... | 121 |
| 2.2.9.3.2.2.2 Critère de récurrence..... | 122 |
| 2.2.9.3.2.2.3 Critère de concordance..... | 123 |
| 2.2.9.3.2.2.4 Critère de causalité..... | 125 |
| 2.2.9.3.2.3 Les prodromes..... | 126 |
| 2.2.9.3.2.3.1 Critère d'existence..... | 127 |
| 2.2.9.3.2.3.2 Critère de récurrence..... | 128 |
| 2.2.9.3.2.3.3 Critère de concordance..... | 129 |
| 2.2.9.3.2.3.4 Critère de causalité..... | 131 |
| 2.2.9.3.3 Modèles théoriques..... | 132 |
| 2.2.9.3.3.1 Modèle de la situation-problème de Jean-Pierre Astolfi..... | 132 |
| 2.2.9.3.3.2 Modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye..... | 135 |
| 2.2.9.3.3.3 Modèle de formation de Gilles Ferry..... | 137 |
| 2.2.9.3.3.4 Modèle managérial de Léon Lesire..... | 140 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.9.3.3.5 Modèle d'apprentissage socioconstructiviste de Catherine Bogaert et Sandrine Delmarle..... | 145 |
| 2.2.9.3.3.6 Modèle cognitiviste du traitement de l'information de R. C. Atkinson, R. M. Shiffrin; Robert Mills Gagné..... | 147 |
| 3 TROISIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE..... | 151 |
| 3.1 Le recueil et l'analyse statistique des données..... | 152 |
| 3.2 Modèle expérimental : les liens de cohérence..... | 155 |
| 3.2.1 Typologies des comportements..... | 155 |
| 3.2.1.1 Cirque..... | 156 |
| 3.2.1.2 Danse..... | 157 |
| 3.2.1.3 Musique..... | 158 |
| 3.2.1.4 Télévision..... | 159 |
| 3.2.2 Stratégies résolutes..... | 160 |
| 3.2.2.1 Cirque..... | 160 |
| 3.2.2.2 Danse..... | 161 |
| 3.2.2.3 Musique..... | 162 |
| 3.2.2.4 Télévision..... | 163 |
| 3.2.3 Typologie situationnelle..... | 164 |
| 3.2.3.1 Cirque..... | 164 |
| 3.2.3.2 Danse..... | 165 |
| 3.2.3.3 Musique..... | 166 |
| 3.2.3.4 Télévision..... | 167 |
| 3.3 Diagnostic situationnel..... | 168 |
| 3.3.1 Les invariants..... | 168 |
| 3.3.1.1 Cirque..... | 170 |
| 3.3.1.2 Danse..... | 172 |
| 3.3.1.3 Musique..... | 173 |
| 3.3.1.4 Télévision..... | 175 |
| 3.3.2 Les variables situationnelles..... | 177 |
| 3.3.2.1 Cirque..... | 179 |
| 3.3.2.2 Danse..... | 181 |
| 3.3.2.3 Musique..... | 183 |
| 3.3.2.4 Télévision..... | 184 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.3 Les prodromes..... | 185 |
| 3.3.3.1 Cirque..... | 188 |
| 3.3.3.2 Danse..... | 189 |
| 3.3.3.3 Musique..... | 191 |
| 3.3.3.4 Télévision..... | 192 |
| 3.4 Modèles théoriques : les liens de cohérence..... | 194 |
| 3.4.1 Modèle de la situation-problème..... | 194 |
| 3.4.2 Modèle du triangle pédagogique..... | 198 |
| 3.4.3 Modèle de formation..... | 202 |
| 3.4.4 Modèle de management situationnel..... | 205 |
| 3.4.5 Modèle d'apprentissage socioconstructiviste..... | 209 |
| 3.4.6 Modèle cognitiviste du traitement de l'information..... | 213 |
| 3.5 Les dominantes par activités..... | 218 |
| 3.5.1 Le cirque..... | 218 |
| 3.5.2 La danse..... | 222 |
| 3.5.3 La musique..... | 224 |
| 3.5.4 La télévision..... | 227 |
| 3.6 Dialogue des modèles théoriques : des liens de pertinence..... | 230 |
| 3.6.1 Liens de pertinence des savoirs..... | 231 |
| 3.6.1.1 Le cirque..... | 231 |
| 3.6.1.2 La danse..... | 233 |
| 3.6.1.3 La musique..... | 236 |
| 3.6.1.4 La télévision..... | 239 |
| 3.6.1.5 Les événements artistiques..... | 242 |
| 3.6.2 Liens de pertinence des compétences..... | 245 |
| 3.6.2.1 Le cirque..... | 245 |
| 3.6.2.2 La danse..... | 249 |
| 3.6.2.3 La musique..... | 253 |
| 3.6.2.4 La télévision..... | 257 |
| 3.6.2.5 Les événements artistiques..... | 262 |
| 3.7 Modèle Expérimental : des liens de convergence et de divergence..... | 269 |
| 3.7.1 Liens de convergence des savoirs..... | 269 |
| 3.7.2 Liens de divergence des savoirs..... | 276 |

| | |
|---|------------|
| 4 QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION..... | 282 |
| 4.1 Confrontation des résultats aux concepts théoriques..... | 283 |
| 4.1.1 Le Concept procédural..... | 283 |
| 4.1.2 Le concept processuel..... | 286 |
| 4.1.3 Le concept ergologique..... | 292 |
| 4.1.4 Le concept systémique..... | 304 |
| 4.2 Les voies de passage du modèle expérimental..... | 310 |
| 4.3 Les voies de passage des modèles théoriques..... | 313 |
| 4.4 Transfert du modèle didactique et du diagnostic situationnel dans la prévention des risques socioprofessionnels..... | 314 |
| | |
| CONCLUSION..... | 318 |
| GLOSSAIRE..... | 330 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 340 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 348 |
| | |
| ANNEXES..... | 355 |
| Annexes 1 : Les événements artistiques..... | 356 |
| A.1.1 Les arts du cirque..... | 357 |
| A.1.2 Le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris..... | 366 |
| A.1.3 Les différentes danses actuelles..... | 369 |
| A.1.4 La Société Française de Production..... | 372 |
| A.1.5 Entretien avec un danseur en formation..... | 377 |
| A.1.6 Entretien avec un responsable pédagogique..... | 378 |
| Annexes 2 : Éducation et formation..... | 380 |
| A.2.1 Cartographie des savoirs et des compétences : résultats Master 2..... | 381 |
| A.2.2 Entretiens préalables sur les savoirs et les compétences..... | 382 |
| A.2.3 Triangle pédagogique de Jean Houssaye..... | 384 |
| A.2.4 Modèle d'apprentissage socioconstructiviste..... | 385 |
| Annexes 3 : Résultats de l'enquête..... | 386 |
| A.3.1 Pyramide des âges..... | 387 |
| A.3.2 Cirque..... | 388 |
| A.3.3 Danse..... | 422 |
| A.3.4 Musique..... | 456 |

| | |
|--|-----|
| A.3.5 Télévision..... | 490 |
| A.3.6 Événements artistiques..... | 524 |
| A.3.7 Liens de convergence et de divergence..... | 561 |
| A.3.8 Liens de pertinence des savoirs..... | 567 |
| A.3.9 Liens de pertinence des compétences..... | 584 |
| A.3.10 Regroupement des modèles théoriques..... | 603 |
| A.3.11 Regroupement du modèle expérimental..... | 609 |