



HAL
open science

La construction de l'expérience par le théâtre Contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant

Catherine Archieri

► To cite this version:

Catherine Archieri. La construction de l'expérience par le théâtre Contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2013. Français. NNT: . tel-01062536v1

HAL Id: tel-01062536

<https://theses.hal.science/tel-01062536v1>

Submitted on 10 Sep 2014 (v1), last revised 24 Sep 2013 (v2)

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 bretagne
occidentale



THÈSE / UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

(sciences de l'éducation)

École doctorale SHS

présentée par

Catherine ARCHIERI

préparée à BREST

La construction de l'expérience par le théâtre

*Contribution à un programme
d'ergonomie des situations de
formation au métier d'enseignant*

Thèse soutenue le 9 juillet 2013

devant le jury composé de :

Serge LEBLANC

Maître de Conférence-HDR, IUFM de Montpellier, université
Montpellier 2 / *rapporteur*

Paul OLRY

Professeur des universités, AgroSup Dijon / *rapporteur*

Brigitte ALBERO

Professeur des universités, université de Rennes 2

Ghislaine GUEUDET

Professeur des universités, IUFM de Bretagne, université de Bretagne
occidentale

Jérôme GUÉRIN

Maître de conférence-HDR, IUFM de Bretagne, université de
Bretagne occidentale / *directeur de thèse*

La construction de l'expérience par le théâtre

*Contribution à un programme d'ergonomie des
situations de formation au métier d'enseignant*

Remerciements

*« Caminante no hay camino,
se hace camino al andar... »*

[Toi qui marches, il n'existe pas de chemin,]

[le chemin se fait en marchant...]

Antonio Machado

J'adresse de sincères remerciements à Jérôme Guérin, non par tradition mais pour le rôle déterminant qu'il a joué tout au long de ce parcours. Il m'a ouvert la voie. Sa rigueur scientifique m'a servi de boussole pour garder le cap.

Je tiens à remercier les professeurs stagiaires et étudiants qui ont accepté de s'engager à mes côtés dans ce périple. Je n'oublie pas Nathalie Élain et Jacky Péoc'h.

J'adresse ma gratitude aux collègues de l'IUFM de Bretagne, de l'UBO, aux directrices et aux membres du CREAD, pour leur bienveillance et leur soutien quand il m'est arrivé, fréquemment, de trébucher.

Merci à Valérie Dantec pour son aide indéfectible.

Je pense aussi à mes amis, à ceux qui, d'un mot, d'un geste, d'un regard, m'ont aidée - parfois sans le savoir - à poursuivre ce chemin. Mon ciel est peuplé d'étoiles qui brillent dans la nuit.

Enfin, merci à ma famille, pour sa patience et sa compréhension.

J'espère pouvoir marcher longtemps encore à vos côtés.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	4
Index des figures	7
Index des tableaux	8
Index des transcriptions	11
Index des sigles	13
Introduction	14

Partie 1 : Contextualisation..... 21

1. Définition de l'objet d'étude : la construction de l'expérience en formation « théâtre »	22
1.1. Centration sur la pratique de formation	22
1.2. Revue de littérature : pratique théâtrale dans la formation des enseignants	28
1.3. Prémices de l'étude	40
1.4. Objet de la recherche	45
2. Cadre théorique et méthodologique	47
2.1. Programme général de recherche du cours d'action.....	47
2.2. Observatoire de l'activité dans les situations de formation « théâtre »	57
2.3. Cadre d'analyse des matériaux.....	64
2.4. Des matériaux à la construction de données	70

Partie 2 : Enquêtes et résultats.....82

3. Étude exploratoire n°1 : construction de l'expérience en situation de monologue 83

3.1. Terrain d'étude : formation « certification théâtre »84

3.2. Observatoire de l'activité monologue.....89

3.3. Construction des données 99

3.4. Résultats : Cours d'expérience de Marie relatifs au monologue..... 104

3.5. Résultats : cours de vie de Marie relatif au monologue 115

3.6. Bilan intermédiaire de l'enquête n°1..... 120

4. Étude n°2 : construction de l'expérience en improvisation 123

4.1. Terrain d'étude : formation « atelier de pratiques théâtrales » 124

4.2. Observatoire de l'activité improvisation127

4.3. Construction des données 133

4.4. Résultats pour la perspective diachronique..... 134

4.5. Résultats pour la perspective synchronique 156

4.6. Invitation à mettre à distance la construction de l'expérience176

4.7. Bilan intermédiaire.....181

Partie 3 : Discussion..... 183

5. Discussion générale et propositions d'aide à la conception de formation 184

5.1. Discussion générale 184

5.2. Inscrire le théâtre dans un curriculum de formation des enseignants..... 192

6. Limites de l'étude et perspectives de poursuite 201

6.1. Limites 201

6.2. Perspectives de poursuite pour la recherche206

Conclusion	209
Publications	213
Références bibliographiques	214
Annexes	225
A. Enquête préliminaire. Classement par catégories de sens	226
A.1. Unité de sens : pratique théâtrale et construction de l'identité professionnelle	226
A.2. Unité de sens : pratique théâtrale et développement personnel.....	227
A.3. Unité de sens : pratique théâtrale et utilisation de la voix.....	229
A.4. Unité de sens : corps et pratique théâtrale.....	230
A.5. Unité de sens : plus-value des pratiques théâtrales avec des élèves	231
B. Enquête de suivi pour les stagiaires de la « certification théâtre »	232
C. Références des textes proposés aux stagiaires de la « certification théâtre »	234
D. Déroulé de la formation « certification théâtre »	235
E. Du luxe et de l'impuissance	237
F. Extrait des notes ethnographiques du chercheur	241
G. Protocole d'analyse du cours d'expérience de Marie	242
H. Récits réduits des quatre situations de l'exercice monologue pour Marie	244
I. Diaporama de présentation « atelier de pratiques théâtrales »	248
J. Intentions de formation « atelier de pratiques théâtrales »	256
K. Déroulé de la formation « atelier de pratiques théâtrales »	260
L. Récits réduits des quatre situations d'improvisation pour Clara	263
Tables des matières	268

Index des figures

Figure 1. Le théâtre comme objet de médiation entre art, thérapie et éducation (Aguilar, 1998)	31
Figure 2. Copie d'écran de Transana : une série vidéo et la transcription correspondante.....	77
Figure 3. Copie d'écran de Transana : collection de clips pour l'exercice « café » associée à la note de l'entretien d'autoconfrontation correspondant	78
Figure 4. Copie d'écran de Transana : exemple de mots-clés utilisés	80

Index des tableaux

Tableau 1. Extrait du classement par catégories de construction de sens, enquête menée sur la formation « certification complémentaire » (2009)	42
Tableau 2. Statut des participants aux enquêtes.....	60
Tableau 3. Nombre de participations aux enquêtes.....	61
Tableau 4. État de disponibilité des matériaux pour renseigner l'activité des participants (Exemple : le début de l'exercice « je ne veux pas boire de café » pour Adèle).....	65
Tableau 5. Extrait du protocole à trois volets construit lors de l'étude de l'activité d'Adèle au cours de l'exercice « je ne veux pas boire de café »	66
Tableau 6. Extrait du récit réduit pour l'étude de l'activité d'Adèle sur l'exercice « je ne veux pas boire de café ».....	67
Tableau 7. Construction de l'analyse locale du cours d'expérience d'Adèle sur l'exercice « je ne veux pas boire de café ».....	68
Tableau 8. Matériaux disponibles par situation de jeu pour l'enquête n°2 formation « atelier de pratiques théâtrales »	71
Tableau 9. Matériaux de recherche disponibles pour mener les analyses selon l'approche diachronique	73
Tableau 10. Matériaux de recherche disponibles pour mener les analyses selon l'approche synchronique.....	74
Tableau 11. Trame de guidage pour renseigner le carnet ethnographique sonore mis en place pour l'enquête associée à la formation « certification théâtre ».....	92
Tableau 12. Extrait du journal de Lagarce, utilisé pour l'exercice monologue, formation « certification théâtre ».....	96
Tableau 13. Épisodes consacrés à l'exercice du monologue, formation « certification théâtre »	97
Tableau 14. Matériaux disponibles pour réaliser l'étude exploratoire sur la construction de l'expérience de Marie dans l'exercice monologue, formation « certification théâtre ».....	100
Tableau 15. Extrait du protocole à trois volets pour la construction des données pour l'analyse de l'expérience de Marie sur l'exercice monologue, formation « certification théâtre ».....	101
Tableau 16. Extrait du récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Marie sur l'exercice monologue (situation 3 – séance 10), formation « certification théâtre »	102
Tableau 17. Exemple d'analyse locale sur une unité significative élémentaire du cours d'expérience de Marie sur l'exercice monologue (situation 3 – séance 10), formation « certification théâtre ».....	104
Tableau 18. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 1 – séance 7), formation « certification théâtre ».....	106

Tableau 19. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 2 – séance 10), formation « certification théâtre »	108
Tableau 20. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 3 – séance 10), formation « certification théâtre »	110
Tableau 21. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 4 – évaluation finale), formation « certification théâtre » ..	114
Tableau 22. Présentation des participants à l'étude sur la construction de l'expérience en situations d'improvisation, formation « atelier de pratiques théâtrales »	128
Tableau 23. Matériaux disponibles pour réaliser l'étude sur la construction de l'expérience en situation d'improvisation, formation « atelier de pratiques théâtrales »	134
Tableau 24. Rang de passage, durée d'observation et durée des quatre exercices d'improvisation de Clara, formation « atelier de pratiques théâtrales »	135
Tableau 25. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice d'improvisation « je ne veux pas boire de café » de Clara (situation 1 – séance 1), formation « atelier de pratiques théâtrales »	139
Tableau 26. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice « improvisation libre – silence » de Clara (situation 2 – séance 5), formation « atelier de pratiques théâtrales »	144
Tableau 27. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice « improvisation libre – discours » de Clara (situation 3 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »	147
Tableau 28. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice d'improvisation « le savant et son traducteur » de Clara (situation 4 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »	151
Tableau 29. Mise en parallèle de cinq cours d'expérience sur l'exercice « je ne veux pas boire de café », formation « atelier de pratiques théâtrales »	161
Tableau 30. Mise en parallèle de quatre cours d'expérience sur l'exercice « le savant et son traducteur », formation « atelier de pratiques théâtrales »	170
Tableau 31. Récit réduit pour l'étude de l'activité de Marie pour l'exercice monologue - situation 1 – séance 7	245
Tableau 32. Récit réduit pour l'étude de l'activité de Marie pour l'exercice monologue situations 2 et 3 – séance 10	246
Tableau 33. Récit réduit pour l'étude de l'activité de Marie pour l'exercice monologue - situation 4 – évaluation finale	247
Tableau 34. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation « je ne veux pas boire de café », formation « atelier de pratiques théâtrales » ..	264
Tableau 35. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation libre – silence, formation « atelier de pratiques théâtrales »	265
Tableau 36. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation libre- discours, formation « atelier de pratiques théâtrales »	266

Tableau 37. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation
« le savant et son traducteur », formation « atelier de pratiques théâtrales ».. 267

Index des transcriptions

Transcription 1. Présentation de l'exercice par la comédienne pour l'interprétation du monologue, formation « certification théâtre »	95
Transcription 2. Extrait du carnet ethnographique sonore de Marie, relatif à l'exercice du monologue, formation « certification théâtre »	99
Transcription 3. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 1 - séance 7), formation « certification théâtre »	105
Transcription 4. Extrait 1 du carnet ethnographique sonore de Marie, relatif à l'exercice du monologue. Enregistrement réalisé entre la séance 7 et la séance 8, formation « certification théâtre »	105
Transcription 5. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 2 - séance 10), formation « certification théâtre »	107
Transcription 6. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 3 - séance 10), formation « certification théâtre »	109
Transcription 7. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 4, évaluation finale), formation « certification théâtre »	112
Transcription 8. Extrait de l'échange entre Marie et les membres du jury à l'issue de son interprétation du monologue (situation 4, évaluation finale), formation « certification théâtre »	113
Transcription 9. Présentation par la comédienne de l'exercice « je ne veux pas boire de café », situation d'improvisation 1, formation « atelier de pratiques théâtrales »	130
Transcription 10. Présentation par la comédienne des exercices « présentation de soi en silence » et « discours improvisé », situations d'improvisation 2 et 3, formation « atelier de pratiques théâtrales »	131
Transcription 11. Présentation par la comédienne de l'exercice « le savant et son traducteur », situation d'improvisation 4, formation « atelier de pratiques théâtrales »	132
Transcription 12. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice d'improvisation « je ne veux pas boire de café » de Clara (situation 1 – séance 1), formation « atelier de pratiques théâtrales »	139
Transcription 13. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice « improvisation libre – silence » de Clara (situation 2 – séance 5), formation « atelier de pratiques théâtrales »	143
Transcription 14. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice « improvisation libre – discours » de Clara (situation 3 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »	147

Transcription 15. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice d'improvisation « le savant et son traducteur » de Clara (situation 4 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »	150
Transcription 16. Extrait de l'entretien en différé avec César, formation « atelier de pratiques théâtrales ».....	178
Transcription 17. Extrait de l'entretien en différé avec Lise, formation « atelier de pratiques théâtrales ».....	179
Transcription 18. Extrait de l'entretien en différé avec Clara, formation « atelier de pratiques théâtrales ».....	179
Transcription 19. Extrait de l'entretien en différé avec Adèle, formation « atelier de pratiques théâtrales ».....	180
Transcription 20. Données de verbalisation de stagiaires : pratique théâtrale et construction identitaire.....	226
Transcription 21. Témoignages de stagiaires : pratique théâtrale et développement personnel	228
Transcription 22. Témoignages de stagiaires : pratique théâtrale et utilisation de la voix	229
Transcription 23. Témoignages de stagiaires : pratique théâtrale et conscience corporelle	230
Transcription 24. Témoignages de stagiaires : plus-value des pratiques théâtrales pour les élèves	231

Index des sigles

BO : Bulletin officiel

CAPEPS : certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive

CE2 : cours élémentaire deuxième année

CM1 : cours moyen première année

CM2 : cours moyen deuxième année

CHAAD : classe à horaires aménagés art dramatique

CNAM : Centre national des arts et métiers

CREAD : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique

EAE : espace d'actions encouragées

EEA : estimation des états affectifs

EPS : éducation physique et sportive

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

IFE : Institut français de l'éducation

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

JO : Journal officiel

LMD : licence master doctorat

M1 : master première année

M2 : master deuxième année

PAC : projet artistique et culturel

PE : professeur des écoles

PLC : professeur de lycée et collège

SVT : sciences de la vie et de la terre

UNSS : Union nationale du sport scolaire

ZPD : zone proximale de développement

Introduction

Ce travail de recherche est un prolongement à nos questionnements de formatrice utilisant le théâtre en formation initiale et continue à l'Institut universitaire de la formation des maîtres (IUFM) de Bretagne. Il s'inscrit dans un contexte d'échanges entre collègues et enseignants-chercheurs à propos des perspectives d'évolution de la formation initiale des enseignants. L'objet d'étude a émergé dans un contexte scientifique et professionnel précis. Afin d'éclairer aux yeux du lecteur l'origine de ce travail de thèse et les mobiles qui le sous-tendent, l'introduction est consacrée a) à l'exposé du contexte institutionnel dans lequel s'est déroulé ce travail ; b) à l'explication de la centration de ce travail sur l'activité des apprenants.

a) Contexte institutionnel de la formation professionnelle des enseignants

L'année 2010 a vu la mise en place d'une réforme qui instaure le recrutement des professeurs des écoles, collèges et lycées au niveau master 2¹ intégrant ainsi la formation des maîtres dans le système licence-master-doctorat (LMD). Le système de formation précédent, par alternance entre le terrain d'exercice et l'IUFM, a été remplacé par une formation universitaire diplômante.

Les maquettes de formation annoncent des contenus à visée professionnalisante (Bourgeois, 1998), avec les intitulés suivants : « *enseigner aujourd'hui : missions, acteurs, enjeux* » ou « *processus d'apprentissage* ». Des formations telles que « *préparation-exploitation de stage* » ou « *analyse de situations professionnelles* » tentent de répondre aux besoins des apprenants en lien avec les stages et la pratique professionnelle d'enseignant, néanmoins on peut supposer que la réduction du temps de pratique professionnelle s'avérera préjudiciable à une entrée réussie dans le métier. Réduire l'apprentissage du métier de professeur à la stricte acquisition d'un référentiel de compétences serait aussi une erreur, tout comme négliger la dynamique identitaire au sein du processus de formation (Durand, 2000). Dans ce contexte, il est sans doute nécessaire d'apporter des compléments de formation centrés sur

¹ Bac+5.

l'intervention et sur la prise en compte des paramètres qui contribuent à une construction dynamique et autonome de l'identité (Barbier, 1996 ; Bourgeois, 1998 ; Kaddouri, 2000), notamment permettant une réflexion sur le rôle des émotions dans la pratique professionnelle (Ria, 2005), pour ne citer que cet exemple. Néanmoins ces choix d'orientation de formation sont rarement suivis et les quelques dispositifs¹ consacrés à la place du corps dans la pratique professionnelle² sont généralement proposés de façon anecdotique dans les programmes de formation.

Les apprenants engagés dans ce nouveau curriculum de formation³ témoignent d'un manque de temps, tiraillés qu'ils sont entre les contraintes d'un diplôme de master à valider, un concours à préparer et une préparation professionnelle à un métier. Soumis à des pressions multiples et à des accélérations de rythme fréquentes, les apprenants n'ont pas tous le loisir de trouver, au sein même de la formation, des espaces de réflexion sur leur construction-transformation (Ria & Leblanc, 2011). Malgré ces contraintes, certains formateurs font le choix d'aborder la formation professionnelle sous l'angle de la prise en compte des émotions, des difficultés à intégrer une communauté de pratique (Wenger, 1998)⁴, des facteurs facilitant l'insertion professionnelle.

Le rapport d'étape sur la mastérisation de Jolion⁵ s'intéresse aux visées professionnalisantes et fait état de la nécessité urgente de se préoccuper davantage des apprenants⁶. Néanmoins, aucune préconisation explicite dans ce rapport ne concerne d'éventuelles modalités de formation en lien avec la question de la dynamique identitaire de l'enseignant en devenir (Zimmermann, 2013) ; l'auteur n'entrant pas dans ce niveau d'analyse et de proposition. En cette période de crise des vocations⁷, il semble donc urgent de restaurer l'attractivité du métier de professeur

¹ La notion de dispositif de formation est devenue d'usage courant en tant que résultat d'une ingénierie de projet visant à ce qu'une action de formation ait bien lieu. Des auteurs s'emploient à affiner cette définition et contribuent à la réflexion en matière de conception de dispositif (Albero, 2010a, ; Olry & Vidal-Gomel, 2011). Nous y reviendrons.

² Le site de Brest de l'IUFM de Bretagne a proposé en 2011-2012 une formation facultative, destinée aux publics Professeurs des Écoles (PE) et Professeurs des Lycées et Collèges (PLC), dont l'enjeu était d'aborder la respiration comme un outil de travail de l'enseignant, pour améliorer l'usage de la voix et en prévenir les dysfonctionnements.

³ L'expression est utilisée au sens de combinaison des différents cours qui constituent un parcours de formation.

⁴ L'expression « communauté de pratique » est utilisé au sens défini par Wenger : groupe de personnes qui travaillent ensemble et qui sont conduits à inventer constamment des solutions locales aux problèmes rencontrés dans leur pratiques professionnelles (Wenger, 1998).

⁵ Jolion, J.M., (2011). Mastérisation de la formation initiale des enseignants.

⁶ Le rapport Jolion se clôt sur l'injonction suivante : « *mais surtout, penser aux étudiants* ».

⁷ Le nombre d'étudiants inscrits aux concours de l'enseignement a diminué de 7% entre 2009 et 2011, toutes disciplines confondues.

par un rapprochement entre projet personnel et projet professionnel : « *La qualité du diplôme de master et de la formation qui y prépare ne doit pas se mesurer par le seul taux de réussite aux concours, ce qui est malheureusement le cas tant dans l'esprit des étudiants et de leur famille que dans celui de la communauté universitaire. Comme nous le soulignons plus avant, l'investissement des étudiants fait de leur projet professionnel un projet personnel* »¹. Ce constat est renforcé par le rapport d'information sur le métier d'enseignant² coordonné par le sénateur Gonthier-Maurin s'ouvre sur le constat d'une « *souffrance ordinaire des enseignants* ». Il est précisé l'urgence de remettre à plat la formation initiale des enseignants.

Le rapport préconise notamment de dynamiser la formation continue tout au long de la carrière. À ce titre, l'auteur cite un travail collaboratif, sous la forme de recherche-action³, mené par des collectifs d'enseignants et une équipe de clinique de l'activité du Centre national des arts et métiers (CNAM). La collaboration entre chercheurs et praticiens, la prise en compte de l'activité en situation, enfin l'approche par l'analyse collective de pratique, sont des orientations classiques en sciences de l'éducation mais nouvelles dans les rapports politiques.

L'objectif de ces collectifs de travail est de développer chez chaque enseignant le pouvoir d'agir sur son métier et la capacité de reprendre la main sur les tâches qui lui sont prescrites. Dans le cadre du collectif de travail, les solutions aux problèmes rencontrés, aux expériences évoquées et aux controverses qui émergent entre participants ne proviennent pas de l'extérieur, comme c'est le cas généralement dans l'Éducation nationale, mais surviennent au fil de la discussion sans s'imposer comme des normes intangibles et des modèles indépassables. « *C'est le sentiment d'une identité commune, d'une appartenance commune au métier qui se tisse et s'approfondit entre les participants sans restreindre leur propre liberté, mais au contraire en leur permettant d'élargir leur gamme d'action et de renforcer leur prise individuelle sur leur travail.* »⁴. Le rapport fait également référence aux concepts

¹ p. 8 du rapport Jolion (2011).

² Gonthier-Maurin, B., (2012). Rapport d'information du Sénat, N° 601.

³ « *La réflexion et le débat partent de traces concrètes comme des vidéos et des récits de travail. Les dilemmes vécus au quotidien sont rejoués pour tenter de déplacer les réponses données sous la pression de l'urgence et bénéficier du croisement des expériences. Pour les plus jeunes professionnels, cette expérience est particulièrement enrichissante.* » p. 9.

⁴ P. 10 du Rapport d'information du Sénat.

d'émancipation (Guérin, 2013), de libre-arbitre, de « dispositions à agir »¹ (Durand, 2008 après Lahire, 2005), notions qui seront mobilisées dans ce travail de recherche. En octobre 2012 paraît le rapport de concertation remis au ministre de l'Éducation nationale sur la refondation de l'école². Une partie intitulée « *des personnes formées et reconnues* » évoque les futures Écoles supérieures de professorat et d'éducation (ESPE), prévues pour septembre 2013 et réaffirme la vocation professionnalisante de la formation à « *un métier qui s'apprend* ».

L'actualité universitaire de l'année 2013 est largement consacrée à la mise en place des ESPE. Il est à ce jour impossible de produire dans le cadre de cette thèse un document stabilisé concernant la formation initiale des enseignants. Une information néanmoins semble stabilisée : un stage en contexte scolaire occupera une large place dans la maquette de formation de la deuxième année de master. Le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République³, précise les missions des ESPE⁴.

b) Centration sur l'analyse de l'activité en formation

Le rapport Jolion alerte sur le risque que « *l'universitarisation* » de la formation des enseignants s'éloigne de ce que les apprenants jugent être l'objectif premier d'une formation professionnalisante : transmettre les fondements des pratiques ordinaires, en mettant à leur portée des savoir-faire efficaces. Quand les apprenants dénoncent

¹ « *Au plan théorique cette notion permet de circuler depuis les approches de l'action située vers les théories du sujet : les dispositions à agir sont les construits qui articulent l'idée d'émergence en contexte d'actions efficaces organisées et significatives, et de sujets présentant une certaine stabilité de comportements, c'est-à-dire une certaine régularité d'activité voire une identité tout court.* » (Durand, 2008)

² Le rapport de la concertation « Refondons l'École de la République » remis au ministre de l'Éducation nationale par Nathalie Mons, Christian Forestier, François Bonneau, Marie-Françoise Colombani, membres du comité de pilotage de la concertation et Alain Dulot, rapporteur général, est consultable à l'adresse suivante <http://www.refondonslecole.gouv.fr>

³ Version du 15 janvier 2013.

⁴ Article L. 721-2. du projet de loi définit les missions suivantes des ESPE : « *1° Elles organisent les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires dans le cadre des orientations définies par l'État. Ces actions comportent des enseignements communs et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Les écoles organisent des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation ; 2° Elles organisent des actions de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degrés et des personnels d'éducation ; 3° Elles participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur ; 4° Elles peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation ; 5° Elles participent à la recherche ; 6° Elles participent à des actions de coopération internationale. 7° Dans le cadre de ces missions, elles assurent le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes et forment les enseignants à l'usage du numérique.* »

la dimension théorique de la formation, cela englobe les modèles privilégiant exclusivement une dimension du métier (l'examen rationnel des notions à enseigner par exemple), alors que son exercice mobilise des décisions sur plusieurs plans (relationnel ou affectif par exemple). Les modèles d'orthodoxie didactique et pédagogique sont jugés intéressants mais trop précoces dans la formation, parfois culpabilisants par rapport aux stratégies de survie que les apprenants sont amenés à mettre en œuvre en stage (Ria & Rayou, 2008). L'intégration et la progressivité de l'exercice professionnel, la réflexion guidée sur cette action dans un lieu dégagé de l'urgence sont nécessaires pour asseoir des ressources permettant d'évoluer durablement (Perrenoud, 2001).

Former des apprenants se destinant à l'enseignement confronte à la multi-dimensionnalité du métier. La tâche des formateurs consiste à savoir situer l'état présent des priorités sans pour autant se soumettre aux demandes immédiates des apprenants et à savoir combiner différents scénarios de formation (Guérin & Péoc'h, 2011). Les formateurs doivent évaluer les connaissances et compétences afin de proposer des formations susceptibles d'être dans la « *zone proximale de développement* » (ZPD) (Vygotski, 1934)¹ professionnel des apprenants et différencier leur intervention à la hauteur de l'hétérogénéité de leur public. Des travaux de recherche aident à tirer le bilan de ces articulations recherche-formation (Goigoux, Ria & Toczek, 2009).

Depuis une vingtaine d'années, des échanges et des collaborations ont vu le jour entre les sciences de la formation et de l'éducation et les sciences du travail conduisant les premières à faire référence à l'analyse du travail dans la formation professionnelle (Barbier & Durand, 2003 ; Durand, 1996 ; Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006 ; Saujat, 2001) et les secondes à conforter leur intérêt concernant les effets formateurs de cette analyse (Yvon, & Clot, 2003). Ces recherches en enseignement et en formation concrétisent un nouveau rapport entre pratiques et savoirs et accordent une place importante à l'analyse de l'activité (Barbier & Durand, 2003). Ce rapprochement est favorisé par la référence à l'ergonomie de langue française qui, à partir de la distinction entre le travail prescrit et le travail réel, a initié des courants d'analyse de l'activité réelle, comme par exemple la didactique professionnelle ou la clinique de l'activité. Ce rapprochement a permis l'élaboration de recherches

¹ Zone proximale de développement (ZPD) : c'est la distance entre ce que l'apprenant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide par étayage du formateur.

collaboratives (Leblanc, Saury, Sève, Durand, & Theureau, 2001) et une meilleure compréhension de l'activité dans différents domaines de l'éducation (enseignement, conseil pédagogique, tutorat...).

Ces nouvelles connaissances scientifiques sont cependant encore peu exploitées pour la conception des formations qui, la plupart du temps, font abstraction de l'activité des acteurs ou la réduisent au prescrit, ce qui pose la question des fondements de l'ingénierie des dispositifs de formation. Pourtant, des pistes nouvelles d'ingénierie de dispositifs sont actuellement préconisées en termes d'« ingénierie de contexte » *versus* « ingénierie de programme » (Le Boterf, 2003) et permettent de sortir de l'impasse des formations à fort niveau académique mais coupées du métier et des formations transversales et déconnectées des réalités scolaires (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008).

L'option de s'engager dans une activité de recherche est une forme de réponse active pour participer à notre niveau à cette dynamique en marche. Cette orientation s'est traduite par l'inscription dans un programme de recherche en ergonomie des situations de formation (Guérin, 2012 ; Zeitler, 2011) qui appréhende la relation entre recherche et formation selon une démarche empirique et scientifique, évolutive et adaptative, étroitement articulée à une analyse de l'activité. L'ensemble réalise une démarche itérative alternant des phases a) d'analyse de l'activité située sur le terrain professionnel cible (stages) et en formation ; b) de conception orientée « activité » de situations de formation ; c) d'analyse de l'activité des acteurs dans ces nouveaux espaces de formation ; d) de retour sur la conception du dispositif (Leblanc et al., 2008 ; Guérin & Péoc'h, 2011). Ce programme interroge l'articulation entre la recherche et la formation et implique de se référer à une théorie de l'activité en contexte.

Les travaux présentés dans ce mémoire de thèse proposent une approche compréhensive de l'activité d'apprenants dans un dispositif de formation par le théâtre. L'enjeu de recherche sera de produire des connaissances scientifiques à propos des processus contribuant à la construction de l'expérience d'apprenants en formation initiale se préparant au métier d'enseignant.

Petit lexique, en préambule :

Il définit les termes fréquemment utilisés dans ce mémoire de thèse : *activité, action, formation, apprentissage, développement et expérience*.

L'*activité* est définie comme ce que fait un individu engagé dans une tâche ou une pratique. Une *action* est définie comme un *quantum* d'activité individuelle ou collective, prenant une forme identifiable, exprimant une intentionnalité, ayant un début et une fin plausibles et pouvant être nommée.

La *formation* est appréhendée comme une action sur autrui, individuelle ou collective, rationnellement conçue et organisée, concrétisant l'intention explicite de favoriser ses apprentissages et son développement.

Un *apprentissage* est défini comme l'acquisition, par les individus et les collectifs qu'ils constituent, de modes d'action nouveaux pour eux, issus du patrimoine culturel en relation ou non avec un projet intentionnel de transmission de ces modes d'action par une instance de formation.

Par *développement* il faut entendre la transformation du répertoire d'actions des individus et des collectifs qu'ils constituent, en relation ou non avec un projet intentionnel d'accompagnement par une instance de formation.

Le concept d'*expérience* de l'apprenant qualifie un accès à son vécu et sa compréhension. Cet accès est permanent au sens où il accompagne pas à pas le déploiement de l'activité, mais nécessite un effort ou une focalisation : chacun agit quotidiennement en laissant à l'état de possibilité cet accès à son vécu et ce n'est que par une action réflexive dirigée qu'il saisit consciemment ce contenu de son activité vécue, et qu'il peut secondairement l'exprimer¹.

¹ Ces définitions sont empruntées aux travaux de Durand, Saint-Georges & Meuwly-Bonte (2006) et Durand (2008).

Partie 1 : Contextualisation

1. Définition de l'objet d'étude : la construction de l'expérience en formation « théâtre »

Ce chapitre met en évidence les différents éléments qui ont conduit à la définition de l'objet d'étude de ce travail de thèse.

La première section décrit l'approche « orientée activité » adoptée pour mener cette étude.

La deuxième section propose une revue de littérature sur la pratique théâtrale dans le champ de la formation professionnelle des enseignants.

La troisième section est consacrée à l'exposé des prémices à ce travail de recherche et annonce les hypothèses émises à cette occasion.

Enfin la quatrième section expose l'objet de cette étude, la problématique, les questions de recherche associées aux observatoires mis en place.

1.1. Centration sur la pratique de formation

Cette section présente : a) l'explication de l'engagement dans une approche « orientée activité » ; b) les présupposés éthiques d'une approche « orientée activité » ; c) les visées d'une approche « orientée activité » dans le contexte de la formation des adultes.

1.1.1. De la conception de formation à la recherche sur l'activité des apprenants

Le choix de mener un travail de recherche sur la transformation de l'activité par une pratique théâtrale constitue le prolongement d'une implication, en tant que formatrice, dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs « théâtre » dans la

formation pour adultes¹. La notion de dispositif est hétérogène dans l'acception large qu'on en donne généralement en référence à Foucault (1994/1977) : il s'agit d'un agencement qui concerne « *les discours, les institutions, les dispositions architecturales, les règlements, les lois, les mesures administratives, les énoncés scientifiques, les propositions philosophiques, la moralité, la philanthropie, etc.* ». Dans une signification largement répandue du mot, le dispositif décrit un agencement de procédés et de fonctions réparties de telle manière que l'ensemble fonctionne d'une certaine façon, pour un résultat attendu. Ainsi, un dispositif de formation est-il conçu pour faire apprendre à l'aide de procédés pédagogiques et didactiques, en mobilisant des fonctions d'animation, de gestion, d'évaluation qui, ainsi agencées, concrétisent l'intention de formation. À la suite de Linard (2001), Albero met l'accent sur « *l'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires* » (Albero, 2010b).

Impliquée de longue date dans la conception de dispositifs de formation, il nous a semblé alors opportun de nous décentrer des intentions de formation pour entrer dans un processus d'analyse de l'activité des apprenants dans la formation.

1.1.1.1. Champ de la professionnalisation

Le terrain de recherche est l'IUFM sous statut d'école interne de l'université. Nous y dispensons des enseignements, après un parcours professionnel de professeur de lettres modernes dans l'enseignement scolaire secondaire. Les formations dont nous avons la charge relèvent, pour la plupart, d'une approche du métier d'enseignant dans une perspective actionnelle et sociale². La fréquentation d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et la participation à des journées de séminaires dans cette institution ont permis d'interroger notre pratique professionnelle et de prendre de la distance par rapport aux approches purement disciplinaires, centrées sur la transmission des savoirs. C'est donc progressivement que nous avons porté un intérêt aux approches attentives à la notion de professionnalisation (Pastré, 2002), à

¹ Formation initiale et continue de l'enseignement secondaire et supérieur.

² Nous concevons et dispensons des formations sous la forme de travaux pratiques en lien avec la pratique du jeu théâtral : ateliers « jeux de rôles », « corps et voix », « communication verbale et non-verbale dans la relation interpersonnelle », « analyse transactionnelle », « pratiques théâtrales au service de la relation pédagogique », etc.

des approches théoriques centrées sur le sujet (Rabardel, 1998), ou sur l'activité (Linard, 2001 ; Barbier & Durand, 2003).

1.1.1.2. Accéder au registre de l'intelligibilité

Cette prise de distance s'est doublée d'une prise de conscience de la complexité de l'activité professionnelle. Comme beaucoup de formateurs « issus du terrain », engagés dans une activité à visée scientifique, il nous est apparu indispensable de faire du champ de la pratique un champ de recherche, d'adopter un nouveau lexique pour aller sur le « registre de l'intelligibilité » (Barbier, 2001). Nous avons eu l'occasion de découvrir les théories de l'activité en intégrant une équipe de recherche dont le travail concerne l'ergonomie des situations de formation (Guérin, 2012 ; Zeitler, 2011), dont l'approche praxéologique soutient que l'on apprend dans et par l'action et défend que l'analyse de l'activité est au service de la transformation des pratiques (Yvon & Durand, 2012). L'ouverture à la recherche nous a amenée à prendre du recul par rapport à des convictions que nous avions en tant que formatrice sur la pertinence de certains dispositifs. La pression universitaire, paradoxale sans doute, qui incite à l'innovation à coûts constants, nous a conduit à nous interroger sur l'efficacité de nos pratiques de formatrice.

1.1.1.3. Centration sur la construction de l'expérience

L'enjeu était alors de comprendre l'activité d'apprenants en situation de formation par le théâtre. Nous avons donc conçu le projet de décrire les processus de construction et de transformation de l'expérience dans le cadre de la pratique théâtrale en formation initiale.

1.1.2. Options éthiques pour une approche « orientée activité »

L'analyse de l'activité n'est pas une préoccupation nouvelle en tant qu'objet de recherche en sciences de l'éducation. Linard (2001) a montré qu'une théorie de l'activité permettait d'élaborer une meilleure connaissance des activités réelles, des apprentissages et de l'intervention en formation. Des chercheurs ont entrepris de faire des champs de pratiques des champs de recherche (Barbier, 2001) et de l'action

un objet d'étude à part entière (Yvon & Durand, 2012). Ces auteurs invitent à discerner le rapport fructueux qu'il peut y avoir entre les savoirs issus de la recherche et les pratiques de formation, à percevoir l'intérêt de s'engager dans une approche de rigueur scientifique pour servir l'efficacité d'une pratique sociale. À la suite des ergonomes et psychologues du travail qui différencient le travail prescrit de l'activité réelle, il convient de se référer à ce que l'individu mobilise ou déploie effectivement pour faire ce qui lui est demandé de faire. Ce rapprochement de la formation avec l'ergonomie conduit à considérer la formation comme un travail, et à lui appliquer les méthodes et modèles généraux de l'analyse du travail (Laot & Olry, 2004).

1.1.2.1. Conception d'une compréhension partagée de l'activité

Le choix d'une approche « orientée activité » pour analyser les phénomènes en formation entraîne des conséquences épistémologique et éthique : la distinction ancienne entre théorie et pratique est rendue caduque du fait même que l'action est potentiellement perçue comme l'expression d'une connaissance. Les objets d'étude visant la production de connaissances sont alors définis par le champ de pratique lui-même et par les significations¹ que donnent les acteurs de leur propre activité. Dans ce contexte, le chercheur est confronté à l'expression d'une signification spontanée souvent différente de celle issue de sa propre objectivation et on reconnaît à l'acteur de la pratique la capacité à la rendre compréhensible pour autrui. De ce fait, la relation entre chercheurs et acteurs de terrain (de formation en l'occurrence) se voit profondément modifiée et met à distance toute relation de surplomb de la recherche sur la pratique ; c'est une relation de coopération qui est alors de mise.

1.1.2.2. Conception de l'activité comme un système dynamique

Autre spécificité d'une approche « orientée activité », c'est son caractère holistique à travers la prise en compte des dimensions perceptive, affective, cognitive, culturelle et sociale de l'action des acteurs qui sont considérées comme formant une totalité dynamique systémique, appréhendées dans des situations écologiques (Guérin, 2012).

¹ Le terme « signification » est employé dans l'acception de Barbier, bien distincte de la notion de sens : « *La signification se donne dans une activité de communication ; le sens, lui, se prend, se construit dans une expérience du sujet pour lui-même* » (Barbier, 2011).

Enfin, l'activité est par définition le contraire de l'état stable ou figé. L'activité est un mouvement qui peut être théorisé comme « flux » ou « processus ». Mais même dans cette perspective, l'activité échappe : elle est imprévisible et ouvre sur des possibles qui s'actualisent dans l'accomplissement situé. Comment alors rendre compte d'un « flux », d'un « processus » ? « *Le chercheur peut renoncer aux concepts univoques pour des notions plus floues, capables d'épouser le mouvement du réel.* » (Yvon & Durand, 2012).

Il a semblé alors justifié de prendre au sérieux et de donner le primat à l'activité d'apprenants en lien avec des concepts tels que le « lâcher-prise », la « mise en scène de soi », la « construction d'une présence » dans et par la pratique théâtrale.

1.1.2.3. Sens de l'activité en situation

Une autre caractéristique de l'approche « orientée activité » est que l'on accorde une place centrale à l'intentionnalité, au sens de l'expérience pour comprendre pourquoi et comment l'acteur « compose » tant avec les contraintes qui pèsent sur lui qu'avec les opportunités – parfois inattendues – qui peuvent s'offrir à lui. Dès la fin des années soixante, dans un contexte de renoncement à la psychologie cognitive et de prolifération des approches phénoménologiques, des ergonomes et des psychologues du travail ont commencé à élaborer des modélisations et des méthodes visant à prendre en compte la complexité de l'activité humaine pour tenter de comprendre comment l'individu s'organise pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés ou qu'il se donne lui-même (Montmollin & Amalberti, 1997; Schwartz, 1997). La description et la compréhension de l'activité obligent à prendre au sérieux la parole de l'acteur en intégrant la subjectivité qu'il engage dans l'action réelle. À la suite de nombreux travaux en sciences de l'éducation sur l'écart entre la tâche prescrite et les modalités d'actions mobilisées par les acteurs¹ (Ria, 2006), il semble donc fondamental d'accorder le primat à l'expérience de l'acteur sans pour autant renoncer à une analyse de la prescription (institutionnelle ou du formateur) (Barbier & Durand, 2003).

¹ Notion empruntée à l'ergonomie.

1.1.2.4. Interdépendance entre activité individuelle et collective

L'analyse de l'activité en situation part du postulat que l'activité, même individuelle, est toujours considérée comme ayant une dimension sociale du fait qu'elle n'est jamais isolée, ni indépendante d'un réseau de relations avec d'autres acteurs (Wenger, 1998). L'activité humaine est donc considérée comme un phénomène individuel et social où la cognition est socialement distribuée dans la participation des acteurs à des collectifs et à des communautés de pratique. Les situations de formation n'échappent bien sûr pas à cette spécificité : on peut donc penser qu'au sein d'un dispositif de formation, les autres apprenants sont potentiellement une ressource ou une contrainte pour se former.

1.1.3. **Articulation entre analyse de l'activité et conception de dispositif de formation**

L'articulation entre l'analyse de l'activité et la conception d'aides à la pratique est une caractéristique qui répond à la perspective d'utilité sociale de la recherche et au dessein d'établir de nouvelles relations entre savoirs scientifiques et pratiques sociales. Depuis plusieurs années, les relations entre recherche et formation occupent une place grandissante que l'universitarisation de la formation des enseignants n'ont fait qu'accentuer. À cet égard, l'arrêté portant sur la formation des enseignants¹ précise que les enseignants doivent être capables de tirer parti des apports de la recherche et que la formation initiale et continuée a besoin de se nourrir des résultats de la recherche. À cet égard, l'approche ergonomique de la formation fondée sur une approche par l'analyse de l'activité humaine située permet de développer une articulation féconde entre des programmes de recherches empiriques et des programmes d'aide à l'ingénierie de situations de formation (Guérin, 2012).

Il est parfois reproché aux travaux ayant choisi une entrée « orientée activité » que les connaissances engendrées – toutes originales ou fructueuses qu'elles puissent être – ne prennent pas appui sur une multiplicité d'études de cas (Yvon & Durand, 2012). Les connaissances produites relèvent d'un terrain particulier, ce qui entrave de fait toute tentative de généralisation. À cet égard, Ria (2006) argumente en citant Quéré : « *toute action en situation, aussi singulière soit-elle, produit de la « généralité et de*

¹ Arrêté du 12.05.2010.

l'identité », conditions de son intelligibilité et de son acceptabilité » (Quéré, 2000). Ce qui veut dire qu'une étude de cas contient potentiellement une portée générique, un niveau d'intelligibilité pour des acteurs partageant la même culture.

Certes, une analyse de l'activité aboutit à une description de l'activité sous la forme de « vignettes cliniques ». Néanmoins « de telles descriptions ont une valeur scientifique si elles permettent de développer un programme scientifique sur l'objet-processus activité et de contribuer au développement des autres champs de recherche, en exploitant une entrée activité » (Yvon & Durand, 2012).

1.2. Revue de littérature : pratique théâtrale dans la formation des enseignants

Cette section présente un exposé de la littérature scientifique consacrée à des travaux portant sur la pratique théâtrale dans le champ de la formation des enseignants. Elle répond au projet de démontrer qu'à certaines conditions, l'activité dans un contexte différent de l'enseignement peut participer à la construction d'expériences susceptibles d'aider à agir en classe.

Des études sont menées en sciences de l'éducation sur les différents aspects du processus de professionnalisation dans la formation des enseignants, comme par exemple la relation tutorale avec les conseillers pédagogiques (Trohel & Saury, 2009) ou l'analyse de pratique (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008). Ces études ont montré l'efficacité de multiplier les approches de formation sur le développement professionnel. Concernant le sujet qui nous occupe, il s'avère que la pratique théâtrale en formation constitue indubitablement un pas de côté par rapport à la pratique professionnelle cible. Se pose alors la question du transfert entre activité en formation et activité cible et des liens entre les pratiques théâtrales et le contexte professionnel de l'enseignant.

Des ouvrages destinés aux professionnels des métiers de l'intervention (enseignants, animateurs, formateurs, etc.) avancent qu'enseigner, c'est séduire. Sans aller jusqu'à cette affirmation, des études pointent l'air de famille entre les pratiques du comédien et celles de l'enseignant et soutiennent un certain nombre de traits communs : la

perméabilité à l'environnement, la prise en compte nécessaire de l'état émotionnel de l'acteur dans sa relation « au public », la spontanéité, la capacité à improviser en situation d'imprévu (Hannoun, 1989 ; Pujade-Renaud, 1983 ; Rousseaux, 2003 ; Runtz-Christan, 2000 ; Visioli, 2009). On retrouve, réactualisés de la scène à la classe, les principes fondateurs développés par des théoriciens du théâtre : Grotovski, Stanislavski, Tchekhov, Strasberg.

Néanmoins, il convient de souligner que le théâtre en tant que pratique, apparaît, du point de vue de l'orthodoxie éducative, aussi attractif que mystérieux. Attractif car il permet à celui qui le pratique de « sortir de lui-même » pour entrer dans un personnage de fiction. Mystérieux parce qu'il met en jeu tout un ensemble de forces et d'énergies méconnues dont on ignore ce qu'elles peuvent produire et jusqu'où elles peuvent amener celui qui les libère. C'est la raison pour laquelle la pratique du théâtre dans l'éducation relève souvent davantage de l'initiative des éducateurs eux-mêmes que de schémas encouragés par les politiques éducatives (Meirieu, 2004). En ce sens, Meirieu rejoint Ryngaert qui déplore lui aussi que « *la tradition éducative française se méfie de toute pédagogie qui touche à l'intimité du sujet* » (Ryngaert, 2009).

Le choix des thématiques retenues pour organiser la revue de littérature est le reflet de questionnements relatifs à différentes composantes des dispositifs de formation par le théâtre, dans le cadre de la formation des enseignants. La présentation proposée s'articule en trois volets : a) la place du théâtre et la nature des situations théâtrales proposées dans le champ de la formation des enseignants ; b) une focalisation sur la place du corps, la communication-non verbale et la mise en scène de soi dans la relation éducative ; c) la prise en compte de la dimension émotionnelle permise par la pratique théâtrale en formation.

Les références scientifiques présentées explorent les pratiques théâtrales à partir de deux prérequis : le théâtre est reconnu comme ayant une visée éducative interne et une reconnaissance externe en tant qu'outil pédagogique.

1.2.1. Différentes formes de pratiques théâtrales dans le champ de la formation

La métaphore théâtrale est fréquemment et de longue date évoquée dans le champ de la formation des enseignants. Le langage courant le dit : la salle de classe est qualifiée de scène ; on parle de la « présence » de tel enseignant, en référence à l'univers des comédiens. Les sociologues ont vivifié la métaphore au point que le théâtre constitue un paradigme épistémologique du social, dans lequel s'encastre le monde éducatif. L'exemple le plus fameux est Goffman (1956) qui explique la société comme un théâtre. Comment alors se former à la vie en société ? Par le théâtre serait-on tenté de répondre. Mucchielli (2008) le classe d'ailleurs parmi les méthodes actives où l'on « apprend mieux en faisant directement » (Mucchielli, 2008).

La pratique du théâtre est explorée par des auteurs de différents domaines disciplinaires : sciences sociales, sciences de gestion, sciences de l'éducation mais aussi par de nombreux praticiens¹ s'appuyant sur des expériences de formation d'adultes par le théâtre².

Le sociologue Aguilar (1998) a produit un schéma présentant la pratique théâtrale comme objet de médiation, schéma qui permet de synthétiser la place de différentes formes de situations théâtrales dans deux contextes étrangers au domaine de l'art, à savoir l'éducation et la thérapie.

¹ Sont disponibles des numéros spéciaux de revues consacrés à l'exposé d'expériences de formation par la pratique théâtrale (par exemple « L'action éducative en 3 actes : le théâtre », Les Cahiers Dynamiques, N°42, 2008) ; des ouvrages « techniques », dédiés aux liens organiques entre l'école, la formation des enseignants et la pratique du théâtre (Grosjean, 2009; Quentin, 1999). Des colloques ont également été consacrés à la place de la pratique du théâtre dans les cursus universitaires de différents pays (Enseigner/étudier le théâtre à l'université : pour quoi ? Presses collégiales du Québec, 2006).

² Une référence récente : le dossier « La formation et le théâtre » de la revue Éducation permanente du CNAM (2013).

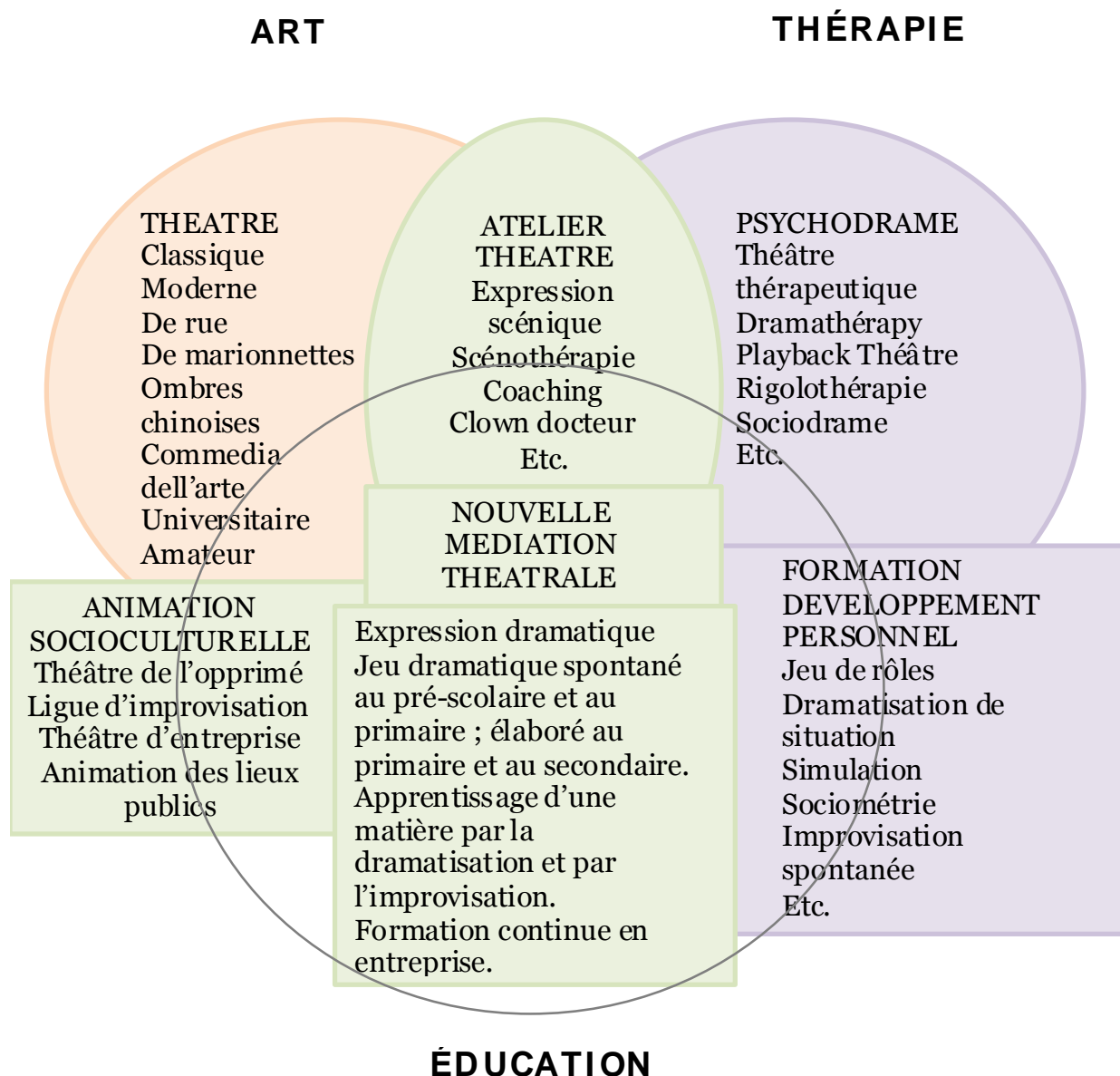


Figure 1. Le théâtre comme objet de médiation entre art, thérapie et éducation (Aguilar, 1998)

L'interpénétration entre les différents domaines est à souligner. Selon Dubois, l'espace d'intersection entre le théâtre et l'éducation est un domaine reconnu (Dubois, 2011), même si, comme l'a souligné Deldime dans les années quatre-vingt-dix, « la plupart des pays accordent peu de place à la formation théâtrale des enseignants de base » (Deldime, 1991). D'autres catégories professionnelles en revanche utilisent massivement le théâtre pour la formation de ses salariés. C'est ce qu'analyse Soudée dans son étude consacrée à l'évolution des modèles de formation par le théâtre proposés en entreprise (Soudée, 2013).

Quelques études s'attachent néanmoins à montrer l'intérêt de former les futurs enseignants par le théâtre : Page avance que « *l'activité théâtrale conduit à acquérir un savoir-questionnement sur soi et sur les autres* ». L'auteure insiste sur le fait que le théâtre en formation permet l'engagement dans l'expérience de l'improvisation de manière sécuritaire. Selon Page, la pratique théâtrale incite les apprenants à essayer des comportements nouveaux, à se risquer à être perméables aux autres. Elle conclut que c'est une expérience qui permet de travailler la capacité d'adaptation à des situations imprévues, capacité grandement utile dans la profession d'enseignant (Page, 2001).

Théberge, en psychologie clinique, s'est aussi intéressée à l'enjeu du théâtre dans la formation initiale des enseignants. En témoignage, les paroles d'une participante à sa recherche : « *Cela nous permet d'être connecté à notre senti. Dans quel cours avons-nous la chance de nous donner la peine, le temps et le plaisir de l'explorer ? Cela va chercher en nous l'humain, l'être qui a besoin des autres et de la proximité de vivre harmonieusement.* » (Théberge, 2006).

L'impact d'une pratique théâtrale pour les enseignants est étayé par des arguments que le terrain de la formation cautionne, indubitablement. À cet égard, les IUFM ont investi de longue date le champ des pratiques théâtrales : jeux de rôles¹, théâtre d'improvisation ou jeu dramatique², théâtre-forum³, *playback theatre*⁴ sont des pratiques répandues en formation initiale. Cette dernière modalité originale a fait l'objet d'un travail mené par Auque-Dauber (2001). Le *playback theatre* a rapidement intéressé le milieu de la formation professionnelle, notamment le secteur de la préparation aux métiers de l'enseignement aux États-Unis. L'auteure avance que le *Playback theatre* apporte aux futurs enseignants en formation une attitude

¹ Le jeu de rôle est une activité par laquelle une personne incarne le rôle d'un personnage dans un environnement fictif, mais relativement proche du contexte professionnel cible. L'enjeu en formation est d'inviter les apprenants à endosser des identités nouvelles, à « se mettre à la place de » au sens propre comme au sens figuré. La mise en activité et le développement par la parole invitent à un travail sur les préjugés que l'on peut avoir de la fonction d'autrui.

² Le jeu dramatique est une pratique d'improvisation individuelle ou collective à partir d'une proposition du meneur de jeu. La session de jeu est suivie d'un échange avec le public qui est invité à s'exprimer sur son ressenti et peut proposer des orientations de re-jeu aux acteurs.

³ Le théâtre-forum est régi par le même principe que le jeu dramatique avec la spécificité que l'objectif du théâtre-forum est de régler des conflits sociaux. Le public fait des propositions de re-jeu à partir des situations représentées sur le plateau et peut prendre la place d'un des acteurs pour rejouer la scène du conflit, en proposant une autre orientation de résolution.

⁴ Le *playback theatre* repose sur un principe d'échanges interactifs entre le public et les comédiens : des membres du public proposent une trame d'histoire qui leur est arrivée au meneur de jeu qui, lui, propose le scénario à des acteurs et un musicien qui à leur tour, joueront en improvisation. Un sentiment, une pensée, un moment de récit de vie d'une personne trouvent ainsi leur expression sur scène. Il y a en quelque sorte re-présentation condensée de la narration et re-jeu : d'où le choix de l'expression *playback theatre* pour qualifier la démarche.

authentique, faite d'écoute et d'ouverture, en mettant l'accent sur la transparence. C'est une expérience existentielle qui interpelle la personnalité et prend en compte le corps dans les apprentissages (Auque-Dauber, 2001).

Des expériences similaires sont tentées en Europe, à partir du théâtre-récit, forme assez proche du Playback theatre. « *La démarche constitue un élément dialogique d'exploration des expériences vécues, des réminiscences individuelles et des histoires collectives au présent [...] La représentation spontanée de fragments de vie crée une dynamique où la narration singulière de récits personnels donne progressivement forme et sens à sa dimension collective* » (Feldhendler, 2007). Cette forme théâtrale présente des qualités heuristiques pour aller à la rencontre de l'Autre. Toujours selon Feldhendler (2007), la pratique du théâtre sert l'apprentissage de la coexistence et le développement d'aptitudes relationnelles fondamentales, telles qu'écoute sensible, empathie, introspection, implication, intuition, distanciation, présence et état de perception liminaire, flexibilité de rôle, disponibilité intellectuelle, affective et corporelle, spontanéité créatrice et intervention responsable. « *La dynamique réflexive catalyse le travail herméneutique d'émergence de sens et de « reliance » entre l'individu et le social. En favorisant dialogue transitif et intersubjectivité relationnelle, le théâtre-récit devient pratique d'altérité vécue et lieu d'imaginaire social* » (Feldhendler, 2007).

Ryngaert s'est intéressé quant à lui au jeu dramatique, dans le cadre de l'intervention en classe, et a souligné l'intérêt du jeu comme « *une zone intermédiaire qui autorise la multiplication des essais à moindre risque* » (Ryngaert, 2009). À la suite de Winnicott, l'auteur a démontré le caractère irremplaçable du jeu dans les apprentissages, l'intérêt de la répétition par le « *re-jeu* » (Ryngaert, 1991).

Ryngaert s'interroge sur la relation entre fiction et authenticité dans le jeu dramatique : « *Je ne voudrais pas que [la fiction] soit comprise comme l'apprentissage de simulacres, la répétition dans le cadre fermé de situations factices destinées à stimuler l'habileté à jouer des rôles sociaux ultérieurs. Ce serait mettre abusivement l'accent sur l'extériorité, les recettes et les ficelles, sur l'aspect le plus clinquant du théâtre. En revanche, je souhaite que le surgissement de fictions suscite une réflexion sur l'intériorité du sujet et sur son expression, sur la manifestation d'émotions et de sensations dans une forme codée* » (Ryngaert, 2009).

Toujours à propos de la place du jeu dramatique dans une perspective formative, Page (2001) souligne le besoin d'expression corporelle comme vital pour l'apprenant et l'expression dramatique comme fondatrice en la matière. L'auteure démontre, par une approche historique, la richesse du jeu dramatique comme outil de formation : « *Chacun porte en soi de nombreuses possibilités que la vie brime. Les divers ordres d'enseignement s'adressent surtout à l'intelligence. La sensibilité s'est recroquevillée. Il faut faire retrouver cette sensibilité naturelle, puis l'affiner, l'orienter : c'est une école de la sincérité, de vérité nécessaire non seulement à de futurs acteurs, mais aussi à de futurs éducateurs, même à quiconque, parce qu'elle donne à chacun la possibilité d'être soi-même et l'acteur de sa propre vie* » (Page, 2004).

Il convient de mentionner les travaux menés outre-Atlantique pour le compte de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec par Saint-Jacques (1998). L'auteure a interrogé l'impact de la pratique de l'improvisation chez des étudiants en enseignement en analysant différences phases de productions d'improvisation. Pour ce faire, elle s'est focalisée sur une analyse critériée des productions théâtrales (les attributs d'une fable, d'un personnage), qu'elle nomme les « *systèmes signifiants* ». Selon cette auteure, « *le processus de production n'est accessible, via l'observation, que par le produit qui en résulte ; c'est donc l'analyse de ce produit qui permet de rendre compte de son fonctionnement* » (Saint-Jacques, 1998).

Enfin, nous signalons les récents travaux de Trensouez et Thura (2013) qui proposent une étude sur les modes d'acquisition de compétences – interactionnelles, communicationnelles – par la pratique du match d'improvisation théâtrale chez des comédiens de ligues d'improvisation¹. Les auteurs mobilisent « l'entrée activité » pour permettre de comprendre les processus de régulation de l'interaction et de co-construction de l'intelligibilité mutuelle en cours d'action. Les conclusions des travaux de ces auteurs invitent à faire l'hypothèse que la pratique du match d'improvisation pourrait s'avérer prometteuse dans le champ de la formation des enseignants, au vu des types d'apprentissages visés (Trensouez & Thura, 2013).

¹ Un match d'improvisation théâtrale est un spectacle qui se déroule en public au cours duquel s'opposent deux équipes de joueurs pour le « gain du match ». Un match est organisé en périodes consacrées à des saynètes improvisées. Au début de chacune des périodes, un arbitre annonce des caractéristiques de la saynète (sa nature, son titre, le nombre de joueurs, sa catégorie, sa durée, son thème). Chaque équipe dispose alors d'un court temps de concertation – de l'ordre de vingt secondes – pour choisir le(s) joueur(s) qui s'engagera (ont) sur le ring. Une fois sur scène, les joueurs sont engagés dans l'entreprise de co-construire une histoire donnant à voir des interactions crédibles entre personnages, tenues par une intrigue. À l'issue de l'improvisation, le public vote pour attribuer le point à l'équipe qui remportera le suffrage.

1.2.2. Nécessaire « mise en scène de soi » dans une profession où l'on s'expose

Cette partie de la revue de littérature s'intéresse à des objets récurrents lorsqu'il est question de théâtre en formation : les notions de représentation, de présence et de mise en scène de soi.

Dès les années cinquante, Goffman (1956) assimile le monde à la scène d'un théâtre où les individus sont des « acteurs » qui tiennent des rôles et les relations sociales des « représentations » soumises à des règles précises. L'acteur doit s'efforcer de maintenir sa « *personnalité* » - ou image de soi - dans un environnement changeant. En fait, la « *personnalité* » telle que l'entend Goffman s'incarne dans l'action, elle émerge des conflits entre les apparences que l'acteur doit assumer et le soi qu'il « *performe* ». Il doit relier activement un monde interne et un monde externe. Quand il rentre en « *représentation* », la gestion de sa présentation fait partie de son activité autorégulatrice.

À la suite de Goffman, Pujade-Renaud et Zimmermann dans les années soixante-dix ont souligné la place de la communication non-verbale dans cette « représentation » de l'enseignant et plus spécifiquement en situation de classe (Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976). Leurs résultats ont pointé la prise en compte de la dimension corporelle dans les apprentissages et ont préconisé de prendre en compte le corps dans la formation des enseignants. La formation que Pujade-Renaud plébiscite s'inspire de celle proposée aux comédiens et aux chanteurs : prendre en compte le sens de la gestuelle, les modulations de la voix selon le contexte acoustique, etc. L'auteure nuance néanmoins : « *apprendre à l'enseignant à placer sa voix en ayant recours à des techniques élaborées par les comédiens ou les chanteurs peut certes être fort utile. À condition que, à partir de ce travail, référé à la situation en classe, l'enseignant puisse prendre conscience du « placement » de son corps dans l'espace et de son impact, de ses modulations vocales en fonction de tel élève ou de telle classe, de la « résonance » que détient sa voix pour les élèves mais aussi pour lui-même* » (Pujade-Renaud, 1983). La précaution est d'importance car elle invite à ce que les acquisitions techniques issues du théâtre puissent être référées par l'apprenant à sa situation professionnelle.

À la suite de Pujade-Renaud (1983), Marotte (2008) livre une analyse anthropologique de l'expérience spatiale de l'enseignant dans la classe. L'auteure s'intéresse à la notion de « *présence* » - notion utilisée également par Runtz-Christan (2000) - et convoque le cours d'action (Theureau, 2004, 2006) et l'analyse du discours métaphorique (Lakoff & Johnson, 1985) pour mener son étude. Elle insiste sur le fait que plus l'enseignant est expérimenté, plus il occupe l'espace de la classe avec économie et assurance, plus il est conscient de ses déplacements et de ses changements de posture. Il maîtrise chacun de ses déplacements dont il peut expliquer le bien-fondé et mesurer l'efficacité. Il transforme le lieu-classe en espace ergonomique et économique qui concilie l'exigence de la présence et son bien-être. Reste à savoir comment transmettre ces gestes professionnels (Clot, 2007 ; Méard, 2009) qui garantissent à la fois l'efficacité et le confort ? Comment donner à l'enseignant novice cette aisance de l'enseignant chevronné et cette maîtrise qui tient du savoir, du savoir-faire et du savoir-être ?

Plus récemment, dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique, Forest (2008) a analysé les phénomènes non-verbaux en classe, selon une approche proxémique. L'auteur souligne l'influence de la présence de l'enseignant, de ses déplacements notamment, dans l'élaboration collective de l'accès aux savoirs.

La présence, fait aussi l'objet d'un développement par Ryngaert (2009) qui qualifie cette notion de « *qualité mystérieuse et à peu près indéfinissable [...] énergie rayonnante dont on ressent les effets avant même que l'acteur ait agi ou pris la parole, dans la vigueur de son être-là* » (Ryngaert, 2009). L'auteur avance que s'il est difficile d'apprendre à avoir de la présence, il est possible d'apprendre à être présent, disponible, à la fois immergé dans la situation immédiate et cependant ouvert à tout ce qui peut la modifier. Dans une certaine mesure, l'aptitude à la concentration agit sur la qualité de la présence. « *Être en jeu entraîne à une disponibilité sensorielle et motrice, libère un potentiel d'expérimentation* » (Ryngaert, 2009).

Andrieu philosophe du corps, souligne quant à lui un dilemme, en termes de « *représentation* » : « *Le statut de corps enseignant vient surdéterminer les postures du corps de l'enseignant par l'établissement d'un clivage entre l'espace du dedans (de la classe) et son dehors (le même corps dans la rue ?). Ce clivage impliquera toujours une désincarnation par la mise en scène statutaire et stratifiée du cours comme théâtre du savoir, lieu de la représentation de la réalité. Rien, en réalité, ne*

nous garantit du contrôle de la représentation puisque chaque élève nous perçoit à partir de lui-même » (Andrieu, 2001). Quoi de plus déstabilisant, *a fortiori* pour un novice, d'appréhender cette notion de la représentation de soi, dans un contexte mouvant d'une identité professionnelle en pleine construction ?

Être enseignant, c'est être regardé, et, de le savoir, organiser la mise en scène de son apparence en se créant un personnage (Ria, 2001). Ce souci d'exposer le savoir sans avoir à trop s'exposer soi-même relève d'un dilemme d'être jugé et objectivé par un regard qui nous échappe au risque de nous réduire au rang d'objet (Sartre, en 1943) cité par Andrieu.

Andrieu a pointé également l'importance des mimiques et rictus, de l'intonation, de l'allure, des silences de l'enseignant dans la classe dans la communication avec les élèves (Andrieu, 2003).

1.2.3. Émotions et mémoire affective en formation

Le troisième volet de cette revue de littérature concerne les affects et la place des émotions dans la question de la mise en scène de soi, dans la relation à l'autre.

Oberlé dans ses travaux sur la créativité (1989), s'intéresse à la place accordée aux affects en formation des adultes et cite le jeu dramatique comme une ressource pour « *un travail de transposition où les participants mobilisent leurs affects, leurs représentations, leurs sentiments, leurs émotions réels dans une situation fictive* » (Oberlé, 1989).

Plus généralement sur la formation initiale des enseignants, Ria (2005) souligne le point suivant : si le début de carrière des enseignants se caractérise par des émotions intenses et souvent anxiogènes, progressivement, avec l'expérience, ils apprennent à se mettre en scène pour avoir un impact sur les élèves, à moduler, amplifier et théâtraliser leurs émotions à des fins pédagogiques (Ria, 2005).

Dans la continuité des résultats de Ria, Visioli (2009) a consacré une étude aux postures de théâtralité chez les enseignants experts. Cet auteur est parti du postulat que la relation émotion-connaissances était au cœur du développement professionnel. À la suite de Damasio, l'auteur a souligné que « *les émotions ne sont pas un luxe* » (Damasio, 2003) dans la mesure où elles jouent un rôle fondamental

dans l'action. Elles sont un processus complexe d'adaptation à l'environnement et à ce titre, l'action des enseignants est guidée par des signaux sensibles permettant de percevoir et d'agir en classe. L'action a un fondement émotionnel dans le sens où elle répond à un mobile sensible : lorsqu'un individu doit prendre une décision face à un événement nouveau, et donc faire un choix entre plusieurs options, il ne fait pas seulement une analyse purement rationnelle. Il est aussi aidé par les souvenirs qu'il a de choix antérieurs et de leurs conséquences (Visioli, 2009). C'est la mémoire émotionnelle. Selon cette conception, la coloration émotionnelle de l'action n'émerge pas seulement du rapport de l'acteur à son environnement, mais s'enracine corporellement au fil du cours de l'expérience de l'acteur.

À la différence des débutants qui cherchent à donner l'illusion de contrôler les élèves en dissimulant leurs émotions, les experts exploitent une plus large palette d'émotions pour obtenir des effets variés sur les élèves (Visioli & Ria, 2007). L'enseignant expert met ainsi en scène ses émotions pour avoir un impact sur les élèves comme le ferait un comédien sur son public. Pour la fabrication de son personnage, Stanislavski (1936) demandait au comédien de se plonger entièrement dans une situation affective du même ordre et d'en retrouver les sensations à travers la mémoire revisitée d'événements vécus afin de les transmuter sur scène. Lee Strasberg, à l'Actor's Studio, radicalise à partir de 1951 le même principe en soulignant que la mémoire affective n'est pas la simple mémoire, c'est une mémoire qui engage l'acteur personnellement au point que des expériences profondément enracinées peuvent ressurgir sous forme d'émotions. Visioli conclut que les émotions peuvent être envisagées comme des « *artefacts pédagogiques, c'est-à-dire des fabrications par l'homme à des fins particulières, des ressources pour enseigner* » (Visioli, 2009). L'art de l'enseignant, comme celui du comédien, consisterait en une solide connaissance de la culture affective de son groupe d'élèves, connaissance par le corps, qui lui permettrait de feindre à volonté, avec plus ou moins de crédibilité, des émotions qu'il ne ressent pas. L'enseignant expert aurait ainsi une « approche actionnelle » de ses émotions qui tiendrait compte de l'histoire de la classe. La visée expressive de ses émotions serait à la fois de transformer la situation pour la rendre plus conforme à ses attentes mais aussi d'agir sur l'état cognitif et affectif des élèves. « *Cette exploitation des émotions se traduit par l'intermédiaire de gestes professionnels, par l'usage de la proxémie, du regard, de l'humour* » (Visioli, 2009). L'auteur souligne que le travail de théâtralisation des émotions a très souvent pour

but d'attirer l'attention des élèves, et participe de l'autorité des enseignants. Un état affectif éprouvé peut être exprimé de manière adéquate mais aussi dissimulé, nuancé, diminué ou exacerbé, etc. L'expression du sentiment est alors une mise en scène qui varie selon les auditoires et selon les enjeux.

En prolongement des pistes ouvertes par Visioli – la théâtralisation, comme outil de mise en scène de soi, serait un artéfact de dissimulation de ses émotions – il semble opportun de s'intéresser à la dimension affective de l'activité en classe comme en formation. La maîtrise des émotions ne va pas de soi. C'est pourquoi il est crucial de penser la formation sans oublier cette part sensible de l'humain.

Il semble alors que les dispositifs de formation utilisant le théâtre peuvent constituer un espace privilégié d'observation et d'analyse de l'émergence d'expériences prometteuses pour un développement professionnel futur.

1.2.4. Choix d'analyser la transformation de l'activité par le théâtre

Certains des travaux présentés dans la revue de littérature mettent l'accent sur les effets cathartiques du théâtre (Hannoun, 1989 ; Oberlé, 1989 ; Ryngaert, 1991), dans la lignée des travaux du psychiatre Moreno sur le psychodrame (Moreno, 1965). De nombreux travaux, pour ne pas dire la plupart, relaient le point de vue extrinsèque de l'observateur. Quelques approches proposent l'analyse de la subjectivité d'apprenants, sous forme d'études de cas (Auque-Dauber, 2001 ; Feldhendler, 2007). À notre connaissance, aucune recherche n'a été consacrée à la transformation de l'activité d'apprenants en situation de pratique théâtrale en formation.

En accord avec l'orientation « ergonomie des situations de formation » (Guérin, 2012; Zeitler, 2011), notre projet est de rendre compte des transformations de l'activité d'apprenants par le jeu théâtral dans le contexte de formation professionnelle au métier d'enseignant et mettre en lumière les processus qui participent à l'apprentissage-développement des acteurs.

1.3. Prémices de l'étude

L'entrée dans la recherche s'est faite par étapes. Des matériaux empiriques ont été récoltés avant que ne soit véritablement stabilisé l'objet d'étude afin de réunir, *a posteriori*, des traces du ressenti d'apprenants à l'issue de leur parcours de formation¹. Différentes approches méthodologiques ont été expérimentées, certaines plus abouties que d'autres. Deux protocoles de recueil de matériaux ont été mis en place dont il est question dans cette section : a) des entretiens à partir desquels a été réalisée une analyse de contenus qui a débouché sur un travail de catégorisation par unités de sens ; b) une enquête de suivi du devenir d'apprenants à l'issue de leur formation par le théâtre.

Les sections suivantes font état des deux protocoles mis en place, tentatives sans doute désordonnées mais nécessaires pour la genèse de notre projet d'étude.

1.3.1. Entretiens et construction de catégories de sens

En 2009 une enquête a été menée auprès des quinze apprenants² inscrits dans le dispositif « certification théâtre »³. Des entretiens, d'une durée d'une heure en moyenne, ont été proposés à l'issue de la formation, entretiens au cours desquels les apprenants étaient invités à s'auto-évaluer en revenant sur un événement jugé signifiant car perturbant, plaisant, etc. de leur formation.

Les récits produits ont été transcrits *verbatim* et confiés aux apprenants⁴ pour relecture et corrections éventuelles.

À l'issue d'une analyse de contenus, nous avons produit un travail de catégorisation par unités de sens, inspiré de la théorie « ancrée » développée par Strauss & Corbin

¹ Notre posture de formatrice nous interdisait de recueillir, en situation, du matériel à utiliser, ultérieurement, dans une perspective de recherche.

² Professeurs stagiaires de collèges et lycées.

³ Ce dispositif de formation sera présenté dans le troisième chapitre de ce mémoire de thèse. C'est le dispositif de formation qui a servi de terrain pour l'étude exploratoire N°1.

⁴ Les apprenants ont tous donné leur accord en vue d'une utilisation de leurs paroles anonymées dans le cadre de la formation ou de la recherche.

(1990)¹. Le choix des catégories s'explique en raison des récurrences fréquentes repérées dans les récits des apprenants.

Les intitulés des catégories macroscopiques sont les suivantes : a) pratique théâtrale et construction de l'identité professionnelle ; b) pratique théâtrale et développement personnel ; c) pratique théâtrale et utilisation de la voix ; d) corps et pratique théâtrale ; e) plus-value des pratiques théâtrales avec des élèves.

Le tableau présente un extrait de récit pour chacune des catégories retenues. Un panel plus large des récits transcrits *verbatim* est produit en annexe 1.

¹ Selon la méthode théorisée par Strauss et Corbin, les concepts qui structurent les travaux scientifiques émergent des données issues d'entrevues ou de notes de terrain.

Pratique théâtrale et construction de l'identité professionnelle
<i>Lors de notre première rencontre [entre stagiaires de la certification théâtre], on nous a demandé d'expliquer, chacun notre tour, ce qui nous avait poussé à choisir la certification théâtre. Plusieurs motivations avaient été évoquées mais l'une d'elles nous réunissait tous : après quelques mois de pratique du métier d'enseignant, nous nous accordions tous à dire que, devant nos élèves, nous étions constamment en représentation. Etre professeur, c'est, avant d'entrer dans notre classe, endosser un costume que l'on s'est taillé sur mesure, en respectant nos propres traits de personnalité. (Stagiaire d'espagnol)</i>
Pratique théâtrale et développement personnel
<i>Les techniques de théâtre et de training m'ont vraiment apporté personnellement dans ma vie quotidienne, pas seulement professionnelle. En effet, j'ai beaucoup appris sur moi-même, mon corps et ma relation aux autres. (Stagiaire de SVT)</i>
Pratique théâtrale et utilisation de la voix
<i>Les exercices de respiration et de voix m'ont paru particulièrement intéressants, d'autant que j'ai une voix qui porte beaucoup et qui, si elle est souvent un avantage, peut également devenir un inconvénient. Je peux avoir tendance parfois à couvrir certains chuchotements en classe avec ma voix, alors qu'une personne ayant une voix moins sonore n'y parviendrait pas. D'autre part, si les huit heures de stage en responsabilité ne fatiguent pour l'instant pas la voix, il est fort probable – comme me l'ont fait remarquer mes formateurs IUFM lors de leur visite, mais aussi mon conseiller pédagogique – qu'il en soit autrement lorsque je passerai à dix-huit heures. Les exercices de respiration, particulièrement, m'ont été, je pense, très profitables ; je fais dorénavant beaucoup plus attention à poser ma voix et à bien réguler ma respiration. (Stagiaire de lettres modernes)</i>
Corps et pratiques théâtrales
<i>Dans la classe ou sur un plateau, le corps est extrêmement sollicité même lorsqu'aucun mouvement n'est perceptible. En effet, il s'agit bien d'être présent, d'être « disponible » comme on nous l'a souvent expliqué. Être là, solide sur ses appuis, passe par un travail sur la posture. Quelle surprise dès les premiers cours de voir à quel point cette activité comportait une dimension « physique » ! (Stagiaire d'espagnol)</i>
Plus-value des pratiques théâtrales avec des élèves
<i>Enfin, le théâtre, parce qu'il demeure un moyen de libérer de l'énergie, de crier sa joie ou sa haine, peut s'avérer un moyen efficace pour régler certains problèmes de communication, de comportement, voire de violence. La pratique du théâtre est d'ailleurs en soi une leçon d'éducation civique. Elle oblige l'élève à se comporter en citoyen, c'est-à-dire en acteur responsable, qui a des droits et des devoirs, une liberté immense et en même temps une obligation d'écoute et de respect de l'autre. (Stagiaire d'histoire-géographie)</i>

Tableau 1. Extrait du classement par catégories de construction de sens, enquête menée sur la formation « certification complémentaire » (2009)

Nous soulignons dans les récits présentés l'importance accordée à l'évocation du collectif dans la construction de l'expérience. Certains extraits pointent le fait que la pratique théâtrale en formation a impacté le champ professionnel, voire personnel. Ce point a été retenu comme hypothèse pour problématiser l'objet de nos travaux.

La diversité des verbalisations laisse apparaître, en récurrence, tout l'enthousiasme et les espoirs que mettaient ces apprenants dans la pratique du théâtre avec leurs futurs élèves. Il conviendrait sans doute de relativiser cet engouement à l'aube d'une nouvelle affectation, avec un emploi du temps complet, dans un établissement « difficile ».

Néanmoins, sur la dizaine de professeurs stagiaires de collèges et lycées de cette promotion qui avait participé aux entretiens, tous ont demandé la validation de leur certification complémentaire dans leur académie d'affectation. Deux ont été affectés sur poste à profil la deuxième année après leur titularisation : une classe à horaires aménagés art dramatique en collège (CHAAD) et une option théâtre en lycée (option facultative au baccalauréat). Parmi les stagiaires qui ont gardé le contact avec les formateurs de l'IUFM¹, tous témoignent d'une pratique théâtrale avec leurs élèves, que ce soit dans le cadre de leurs cours ou en atelier optionnel.

1.3.2. Enquête de suivi

Une enquête de suivi a constitué une nouvelle pierre à l'édification de ce projet de recherche. Elle a permis d'ouvrir la voie d'une analyse de type diachronique, approche qui s'est traduite par le choix de l'objet théorique adopté pour mener une partie des études empiriques : le cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2006)².

Un questionnaire a été expédié par courrier électronique à la cinquantaine de stagiaires ayant participé à la formation « certification théâtre » entre 2006 et 2010. Les questions posées dans le cadre de cette enquête sont produites dans l'annexe 2. Une vingtaine de réponses sont parvenues en retour.

Nous n'avons pas envisagé d'exploiter les réponses obtenues dans le cadre de cette étude. Le choix que nous avons fait de nous centrer sur l'activité en train de se faire et

¹ Environ les 2/3.

² Cet objet théorique est présenté dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

la conscience pré-réflexive¹ qui l'accompagne rend inopérant ce type d'approche sociologique. Il n'en demeure pas moins que les réponses et les nouvelles reçues au fil de l'eau, encore à l'heure où nous rédigeons ces lignes, n'ont fait que conforter l'hypothèse que l'usage du théâtre en formation initiale des enseignants est un fait marquant dans la pratique des apprenants qui mérite sans doute qu'on s'y intéresse scientifiquement.

Les résultats de cette enquête auraient pu contribuer au montage du dispositif de formation « atelier de pratique théâtrale »² qui a fait suite à la formation « certification théâtre ». L'étendue du délai de réponses, la temporalité à respecter et le faible pourcentage de participations des volontaires pour exposer leurs expériences et analyses *a posteriori* ont rendu ce projet impossible.

1.3.3. Vers une compréhension de la pratique des apprenants

Les matériaux recueillis à l'occasion de ce travail exploratoire nous ont convaincue de l'intérêt de prendre en compte le point de vue des apprenants pour connaître les incidences d'une formation sur leur apprentissage-développement.

Cette recherche en intelligibilité (Barbier, 2001) nous a aussi encouragée à faire du dispositif de formation par le théâtre un champ de recherche. En tant que formatrice menant un travail de recherche, il s'est agi : a) d'appréhender la pratique théâtrale des apprenants comme une énigme ; b) de mettre à distance les allants de soi personnels et idéologiques.

Nous avons alors bâti le projet : a) de documenter de façon systématique le sens que construisent les apprenants ; b) d'engager un travail de collaboration avec les apprenants et les formateurs pour comprendre et transformer la formation par le théâtre au service de l'entrée dans le métier.

¹ Ce terme sera explicité dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

² Ce dispositif de formation sera présenté dans le quatrième chapitre de ce mémoire de thèse. C'est le dispositif de formation qui a servi de terrain pour l'étude N°2.

1.4. Objet de la recherche

Notre ambition est donc de produire un travail, dans une approche « orientée activité », sur la pratique du théâtre dans la formation professionnelle des enseignants. Cette étude a pour objectif d'identifier les incidences de la pratique du théâtre sur le processus de construction et de transformation de l'expérience des apprenants.

Notre projet est de produire des connaissances scientifiques qui pourraient contribuer à répondre à la question : à quelles conditions une pratique théâtrale en formation peut-elle aider des apprenants à entrer dans leur « rôle » de futurs enseignants novices, et donc les aider à agir ultérieurement en classe ?

Aussi, nous sommes nous attachée à analyser l'activité d'apprenants au sein de deux dispositifs de formation utilisant la pratique théâtrale. Nous nous sommes efforcée de décrire et d'analyser les expériences repérées comme génératrices d'apprentissage-développement dans le processus de construction identitaire ¹ (Barbier, 2006) des apprenants partenaires dans cette recherche.

1.4.1. Questions de recherche

Les questions de recherche traitées de ce travail sont les suivantes : a) quels sont les différents phénomènes participant à la transformation des composantes de l'expérience, notamment en matière de mise en scène de soi ? ; b) quels sont les types de connaissances construites lors de la pratique théâtrale qui pourraient être des ressources pour agir « ailleurs et plus tard » ?

1.4.2. Quatre enquêtes sur l'activité

Pour tenter de répondre à ces questions, deux observatoires² ont été mis en place à partir de deux terrains d'étude : le dispositif de formation « certification théâtre »

¹ L'expression « construction identitaire » est utilisée dans l'acception de Barbier : les identités sont des constructions qui relèvent de différentes facettes subjectives et objectives : constructions représentationnelles mais aussi discursives et communicationnelles. Elles sont définies par le sujet, par autrui, mais aussi dans l'activité des sujets et de façon située. Barbier insiste sur les aspects émotionnels, plaisir ou souffrance identitaire, et réarticule à partir de l'ensemble des composantes en interaction les notions de stratégies et dynamiques identitaires (Barbier, 2006).

² Le deuxième chapitre de ce mémoire sera l'occasion de définir la notion d'observatoire.

(2009-2010)¹, le dispositif de formation « atelier de pratique théâtrale » (2010-2011)².

Quatre enquêtes empiriques sont présentées dans ce mémoire.

Deux des enquêtes réalisées sont de type diachronique : a) la construction de l'expérience de Marie au cours d'un travail sur un monologue (formation « certification théâtre ») ; b) la construction de l'expérience de Clara en improvisation (formation « atelier de pratiques théâtrales »).

Les deux autres enquêtes sont de type synchronique. Il s'est agi de reconstruire l'expérience de plusieurs apprenants à partir de jeu d'improvisation : c) à partir d'un exercice d'improvisation individuelle scénarisée « je ne veux pas boire de café » (formation « atelier de pratiques théâtrales ») ; d) à partir d'un exercice d'improvisation en duo « le savant et son traducteur » (formation « atelier de pratiques théâtrales »).

¹ Ce dispositif a eu cours pendant quatre ans, de 2006 à 2010, année de la disparition de la formation par alternance, au moment de la mastérisation.

² Ces deux dispositifs sont précisément décrits dans les chapitres 3 et 4 de ce mémoire.

2. Cadre théorique et méthodologique

Ce chapitre est consacré à l'exposé du cadre théorique et méthodologique pour rendre compte de l'analyse de l'activité humaine déployée lors des pratiques de formation, en privilégiant l'étude des processus de construction de sens par les acteurs en situation.

La première section présente les présupposés théoriques retenus et le cadre du cours d'action (Theureau 2004, 2006) dans lequel s'est déroulé ce programme de recherche empirique.

La deuxième section décrit l'observatoire mis en place pour mener les enquêtes empiriques, c'est-à-dire le protocole mis en place avec les participants : les conditions contractuelles et éthiques, les modalités de recueil des matériaux empiriques.

La troisième section détaille la méthode de traitement des matériaux empiriques.

La quatrième section explicite les choix de construction et de présentation des données.

2.1. Programme général de recherche du cours d'action

Parmi les différentes orientations théoriques en ergonomie de langue française qui ont fait de l'activité un objet central d'analyse du travail, le programme général de recherche ou méthode du cours d'action fondé par Theureau (2004, 2006, 2009) fournit un appareillage conceptuel et méthodologique d'analyse de l'activité humaine. Ce programme propose une phénoménologie empirique de l'activité humaine qui permet de décrire et de modéliser l'activité comme donnant lieu à expérience pour l'acteur.

Depuis 1994, il est exploité et développé dans le cadre des sciences de l'éducation, dans des travaux ayant particulièrement choisi le champ de la formation des

enseignants novices comme champ de recherche (Durand & Veyrunes, 2005 ; Durand, 2008 ; Leblanc et al., 2008 ; Ria, 2006, 2009).

En ce qui concerne le projet d'analyser la construction de l'expérience des apprenants dans le cadre d'une formation par le théâtre et à la lumière de la revue de littérature établie précédemment, plusieurs arguments justifient la référence à ce programme de recherche empirique.

Le premier argument concerne la place accordée à la dimension subjective de l'activité humaine et à la construction de sens qui l'accompagne. Cette approche reconnaît l'acteur capable de rendre intelligible, pour lui-même et pour autrui, le sens d'un pan de son vécu que l'on nommera l'expérience.

Le second argument est qu'il offre un cadre d'analyse par la réduction de l'activité à un niveau d'organisation relativement autonome qui préserve son caractère complexe et pluridimensionnel. Cette perspective conduit à rendre compte de la construction et l'organisation des significations qui émergent chez les acteurs lors des interactions avec le contexte – matériel et humain – dans les situations ordinaires.

Le troisième argument est que l'analyse de l'activité réelle est conduite dans la perspective d'aider à la conception d'environnements de formation censés encourager les transformations espérées par le formateur et les apprenants (Schwartz, 1997).

En quatrième lieu, les connaissances scientifiques produites dans ce cadre participent, de manière cumulative avec d'autres résultats issus d'autres programmes, à la conception de situations de formation des enseignants. Cette relation organique recherche-formation ouvre une voie inédite (Durand, 2008 ; Ria, 2012) car elle se démarque des conceptions de curriculum de formations applicationnistes ou centrées sur l'élaboration de contenus disciplinaires indépendamment de l'activité réelle.

Enfin, le cinquième argument en faveur du programme choisi est que, plus généralement, il permet de modéliser l'activité humaine dans la perspective d'une anthropologie cognitive visant une théorie générale de l'activité humaine.

2.1.1. Présupposés théoriques relatifs à l'activité humaine

La méthode du cours d'action se fonde sur des présupposés théoriques de l'activité humaine.

2.1.1.1. Activité, totalité autonome et dynamique

L'activité humaine est considérée comme l'expression d'un rapport – ou couplage structurel (Varela, 1989) – entre l'acteur et son environnement. L'acteur et son environnement sont appréhendés comme formant un système autonome, se co-déterminant mutuellement ou opérationnellement clos. Dans sa relation à l'environnement, l'acteur fait émerger son action en relation avec ses intentions, son engagement, ses émotions. Nous nous référons ici au concept de micro-monde de Varela (1996) qui qualifie ainsi la relation singulière que l'acteur entretient avec des éléments de l'environnement. Cette relation n'est pas figée, elle évolue au cours du temps et donne lieu à l'émergence d'un nouveau micro-monde. L'activité est ainsi une succession, un emboîtement de micro-mondes. Les micro-mondes successifs qui émergent sont autant de modalités d'adaptation de l'acteur à l'environnement – mouvant par définition -, c'est ce que Varela a théorisé par le concept d'enaction, issu des sciences de la vie et de la cognition.

2.1.1.2. Activité comme couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement

Lors de ses interactions avec l'environnement, l'acteur est plus ou moins sensible à certains éléments « selon l'état immédiat de sa structure » (Varela, 1996),  tat qui varie continuellement en raison de sa dynamique interne. Les rapports entre l'acteur et son environnement – son couplage structurel – sont alors considérés comme asymétriques dans le sens où le système humain interagit à chaque instant avec un environnement signifiant pour lui (donc à l'émergence duquel il a contribué) d'une part, et d'autre part, il définit, accepte ou supporte les perturbations auxquelles il est soumis.

2.1.1.3. Activité incarnée, située, cultivée, vécue, cognitive

À chaque instant, l'acteur agit en relation avec sa constitution physiologique, ses caractéristiques psychologiques, son histoire et ses propres interactions avec son environnement. Cette symbiose signifie que la cognition est intimement liée aux processus sensoriels et moteurs (Varela, Thomson, & Rosch, 1993). Nos capacités de compréhension sont ainsi enracinées dans notre structure corporelle et sociale. Cette approche de l'activité récuse l'idée que l'action et la cognition entretiendraient des relations hiérarchisées ou que schématiquement, la cognition « commanderait » ou « prescrirait » l'action (le corps étant relégué au rang de dispositif effecteur), et l'action serait l'exécution d'une instruction ou d'un programme, c'est-à-dire d'une planification cognitive qui lui serait préalable.

L'activité est dite située car elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et l'acteur participe à la construction de cette situation. L'activité se caractérise par une succession d'états transitoires d'équilibre et de déséquilibre. Les actions et les interactions de l'acteur avec son environnement (incluant d'autres acteurs) se transforment en fonction de l'évolution des situations (qu'elles contribuent à créer). L'activité correspond donc à l'histoire des rapports dynamiques de l'acteur avec son environnement, et ces rapports spécifient à chaque instant et conjointement l'organisation de l'acteur (c'est-à-dire son unité, ce qu'il fait, sait faire, préfère...) et le monde dans lequel il vit et agit.

L'activité est dite cultivée car elle se déploie sur la base d'un héritage culturel au sein d'une communauté (Lave & Wenger, 1991) qu'elle se réapproprie et dont elle porte l'empreinte. Ce sont les signes, indices, repères, normes, etc. perçus, construits et mobilisés dans l'environnement par et pour l'action qui constituent la culture qui « donne forme à l'esprit » par l'action (Bruner, 1996). Selon un processus circulaire, chaque expérience participe à la constitution et à l'enrichissement de la culture, tant pour l'acteur lui-même que pour le collectif associé à son activité.

L'activité humaine est vécue car elle donne lieu à expérience. Celle-ci est définie comme un niveau d'organisation de l'activité dont l'accès et la compréhension sont possibles pour l'acteur. On considère alors que l'activité s'accompagne de l'expérience dont l'acteur peut exprimer la signification moyennant des conditions sociales et contractuelles favorables. L'expérience exprime la familiarité de l'acteur à soi-même dans le flux de l'activité. Theureau a qualifié cette expérience de « conscience pré-

réflexive » (2006). Elle est « *l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement* » (Theureau, 2006).

On dit que l'activité est cognitive car l'acteur construit continuellement des significations issues de la transformation des savoirs issus de l'histoire des différents couplages structurels entre l'acteur et son environnement. C'est *a posteriori* lors d'un entretien à partir des traces de l'activité que le chercheur pourra accéder à ces connaissances et aux conditions de leur émergence ou de leur inhibition¹.

2.1.1.4. Activité et niveaux de construction de l'expérience

Le programme de Theureau permet d'appréhender l'activité humaine en renseignant les liens dynamiques entre expérience passée, présente et à venir. Ils permettent également de renseigner le processus par lequel, chaque expérience, bien que singulière, fait l'objet d'une généralisation pour l'acteur.

Peirce (1978, 1984) dans sa sémiotique a défini trois niveaux de l'existence – le potentiel, l'actuel, le virtuel – niveaux prolongés par Theureau à travers trois catégories d'expérience – priméité, secondéité et tiercéité – à la fois inextricablement mêlées et distinctes. L'acteur éprouve donc une expérience de façon globale tout en pouvant exprimer *a posteriori* des contenus d'expérience différents, respectivement de l'ordre de la priméité, de la secondéité et de la tiercéité de l'expérience (Theureau, 1992).

La priméité (potentiel) est la catégorie d'expérience d'un acteur telle qu'il est positivement sans référence à quoi que ce soit d'autre. Elle se caractérise par la révélation immédiate de soi au monde sans actualité particulière. Elle est de l'ordre de la présence, de la qualité de l'existence.

La secondéité (actuel) est la catégorie d'expérience d'un acteur lors de la concrétisation d'un fait. Elle traduit pour lui-même l'expérience d'une interaction particulière avec son monde.

La tiercéité (virtuel) est la catégorie d'expérience d'un acteur donnant lieu à l'élaboration de raisonnements, à la généralisation. Elle permet la typicalisation de son rapport au monde à partir des expériences passées et présentes, en produisant ou modifiant ses connaissances selon un mode dégagé des contingences.

¹ Cette définition de l'activité qui combine de multiples critères est empruntée aux travaux de Guérin (2012).

À la suite de la description contemplative des catégories d'existence de Peirce, l'approche sémiologique de Theureau met l'accent sur leur dynamique d'engendrement au sein de l'activité humaine : la priméité, comme synthèse des expériences passées, prépare la secondéité en orientant la perception (ce qui fait signe pour l'acteur est lié à ses expériences passées) dont découle la tiercéité, produisant de la généralité sur la secondéité par la médiation de règles, et qui à son tour (en devenant priméité) délimite l'émergence de nouvelles significations en situation (secondéité).

2.1.2. Activité humaine et construction de connaissances

Ces présupposés théoriques de l'activité humaine induisent une conception de l'apprentissage.

2.1.2.1. Apprentissage, processus issu de l'activité

L'apprentissage est envisagé comme un processus par lequel un acteur se transforme dans la dynamique de sa relation avec son environnement. Dans cette acception, l'apprentissage est conçu non pas comme un processus isolable au sein de l'activité psychologique individuelle mais comme la restructuration continue du couplage activité-situation (Varela, 1989).

2.1.2.2. Apprentissage fondé sur un référentiel singulier

Dans un contexte familier, l'adaptation de l'acteur à la singularité de la situation se fait par des processus d'ajustement et d'interprétation qui mobilisent des habitudes¹ au sens de Dewey pour répondre à la particularité du contexte (Dewey, 1938). En dépit de son caractère singulier, l'action n'est jamais totalement chaotique car elle exploite des régularités et des invariances issues du passé, constituant ainsi un référentiel. Ce référentiel va participer à l'organisation et à la construction de l'action « ici et maintenant ». En conséquence, les expériences passées informent l'expérience actuelle pour l'infléchir, sans pour autant la déterminer totalement.

¹ « *L'habitude est une manière d'agir et non une action particulière. Quand elle est formulée, elle devient, dans la mesure où elle est acceptée [...], une loi ou un principe d'action* » (Dewey, 1938).

2.1.2.3. Apprentissage ou construction de types

L'acquisition de connaissances est soumise à un processus de construction de types par un acteur disposant de la capacité à exploiter à l'instant donné des expériences passées. Chaque expérience singulière est susceptible de devenir pour l'acteur un « *produit en mémoire* » (Guérin, 2012) qui sera éventuellement actualisé à l'occasion d'une expérience future. Theureau (2004, 2006) parle de phénomènes de typicalisation¹ pour qualifier le passage du singulier au général. Sous certaines conditions, telles que la reconnaissance de caractères « déjà vus » ou la perception d'émotions déjà éprouvées, les éléments constitutifs de l'expérience peuvent devenir des types et accéder au registre de règle ou de loi pour l'acteur. L'acteur dispose alors d'un répertoire de types qui pourront – ou non² – être actualisés selon la reconnaissance de typicalité d'une situation. On peut considérer ce répertoire comme le réceptacle de la culture de l'acteur. La typification ou « *capacité de discrimination /catégorisation permet d'agir à chaque instant sans avoir à inventer ou créer in extenso les moyens de son action : l'acteur exploite en situation son expérience passée* » (Guérin, 2012).

2.1.2.4. Apprentissage, processus créatif

Il serait faux de considérer que l'apprentissage est seulement ancré sur les pôles du conservatisme individuel et de la reproduction culturelle. Le couplage entre l'acteur et son environnement s'accompagne dans certains cas de créativité, de nouveauté, d'innovation dans les pratiques, qu'elles soient techniques, artistiques ou sociales. Durand (2008) caractérise la construction de connaissances comme une synthèse complexe de composantes routinières ou habituelles et d'improvisations et d'inventions.

¹ Le processus de typicalisation consiste en l'extension de la signification d'une occurrence, d'un événement, qui prend une valeur d'ancrage pour les expériences passées, présentes, futures. (Theureau, 2004, 2006)

² En certaines circonstances, l'actualisation de types peut provoquer des actions inadaptées ou inefficaces. L'acteur agit « comme d'habitude » parce qu'il a perçu un degré de ressemblance entre la situation présente et une situation passée alors que les circonstances de la situation exigeaient une autre action.

2.1.2.5. Apprentissage, construction individuelle dans un contexte collectif

L'apprentissage est à envisager comme une dynamique répondant à deux logiques : celle de la construction individuelle mais aussi de la participation à un collectif.

L'apprentissage est appréhendé comme une construction d'expérience enrichie d'une participation à une communauté de pratique (Wenger, 1998). En situation collective, l'acteur est confronté à un ensemble de normes qui constituent un patrimoine mis à sa disposition. Chaque communauté d'individus construit et sélectionne au fil du temps les types qui conviennent, constituant ainsi un répertoire de bonnes pratiques (Yvon & Clot, 2003). Pour agir de manière efficace, l'acteur doit assimiler cette culture dont la transmission est assurée par les institutions (les centres de formation professionnelle, par exemple). Mais comme nous l'avons pointé par ailleurs, la culture n'est pas figée mais dynamique et évolutive, à l'image de l'activité et sous l'effet de la créativité des acteurs membres d'une communauté de pratique.

2.1.3. Conséquences épistémologiques

Lors de l'analyse de l'activité d'apprenants dans un contexte de formation, le chercheur s'attache à livrer une description symbolique acceptable du domaine cognitif de l'acteur. Pour ce faire, le cours d'action préconise de mobiliser le concept de conscience pré-réflexive du vécu (Theureau, 2006).

Le niveau pré-réflexif est un niveau de conscience qui n'est pas ajouté à l'activité, mais constitutif de l'activité¹. L'acteur peut en rendre compte, au moins en partie, moyennant des conditions favorables de collaboration avec le chercheur. Le niveau pré-réflexif de l'activité offre l'intérêt d'être à la fois significatif du point de vue de l'acteur et de pouvoir donner lieu à des descriptions et explications valides et utiles pour le chercheur, sans prétendre pour autant rendre compte de l'ensemble des niveaux d'organisation de l'activité.

¹ Par exemple, l'expérience d'être en train d'écrire ne constitue pas une action nouvelle distincte de celle d'écrire.

Le rôle du chercheur est alors de produire, à partir de ce niveau de conscience pré-réflexif et dans le cadre des enquêtes empiriques, une description scientifique de l'activité humaine à l'aide de différents objets théoriques¹.

À l'issue de l'exposé des présupposés de l'activité humaine et des processus d'apprentissage qui en découlent, nous présentons les objets théoriques qui nous ont permis l'analyse des phénomènes relatifs à l'activité individuelle et collective dans le champ des pratiques de formation par le théâtre.

2.1.4. Objets théoriques

Dans l'acception épistémologique de l'activité humaine et de la construction de connaissances que nous venons de présenter, la sélection d'objets théoriques d'analyse a une incidence cruciale sur la façon de rendre compte de l'ensemble des interactions que l'acteur peut avoir avec son environnement. Theureau (2006) propose plusieurs objets d'analyse pour décrire le couplage structurel du domaine cognitif. Pour nos travaux, nous avons retenu le cours d'expérience, cours d'action individuel-social et le cours de vie relatif à une pratique.

2.1.4.1. Cours d'expérience, cours d'action individuel-social

Le cours d'expérience est « *la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience pré-réflexive de l'acteur : le montrable (le mime de l'activité et la désignation des éléments pris en compte pour agir), le racontable (la description des éléments de situation et de l'activité qui sont pertinents du point de vue de l'acteur) et le commentable (la connexion de certains des éléments de l'activité et de la situation à d'autres) qui accompagne son activité à chaque instant* » (Theureau, 2006).

Alors que le cours d'expérience rend compte du flux d'intentions, de significations, d'actions, d'émotions, d'interprétations émergeant de la dynamique du couplage entre l'acteur et sa situation, le cours d'action individuel-social² désigne la mise en

¹ « Un objet théorique est un objet de connaissance scientifique correspondant à la réduction pertinente d'un domaine de phénomène qui constitue un pari sur la nature des choses » (Theureau, 2006).

² Ce qualificatif vise à mentionner la relation à l'Autre, ce qui revient à dire que l'Autre, même absent de l'environnement de l'acteur, est signifiant pour son action, « ici et maintenant ». La compréhension de la dynamique de l'activité collective et celle de la dynamique individuelle sont entrelacées (Theureau, 2006).

relation entre le cours d'expérience et un ensemble de caractéristiques pertinentes dites « extrinsèques » de l'environnement. Celles-ci peuvent être des contraintes (éléments pouvant être « pris en compte » ou « pesant » sur le cours d'expérience) ou bien les effets (transformations produites par l'activité de l'acteur) et peuvent être relatives à l'état de l'acteur (état corporel, physiologique, etc.), à sa situation ou à sa culture, en partie partagée avec d'autres acteurs (usages, normes, connaissances, etc.). La description du cours d'action individuel-social est ainsi un niveau d'analyse de l'activité plus englobant que celui du cours d'expérience, puisqu'elle dépasse la simple description de la construction de sens par l'acteur, pour tendre vers une description plus complète de la relation de cette construction de sens avec le corps, la situation et la culture de l'acteur. Elle suppose également le croisement du point de vue de son activité par l'acteur et de celui de l'observateur concernant la documentation des contraintes et effets extrinsèques. En effet, la description du cours d'action individuel-social exige nécessairement une documentation préalable du cours d'expérience, mais selon un principe du « *primat de la description du cours d'expérience* » afin de respecter « *le critère de pertinence d'une description symbolique acceptable* » (Theureau, 2006).

2.1.4.2. Cours de vie relatif à une pratique

Parmi les objets théoriques du programme développé par Theureau, nous nous référons pour cette étude au cours de vie relatif à une pratique, qui permet « *une synthèse de l'hétérogène* » (Theureau, 2006) en reliant des épisodes d'activités discontinus et pouvant être éloignés dans le temps. Le cours de vie relatif à une pratique permet d'identifier le flux global des préoccupations des sujets au cours du temps de leur formation en se basant sur l'hypothèse d'une autonomie relative des épisodes de l'activité en lien avec la pratique ainsi que celle de leur cohérence. La description du cours de vie relatif à la pratique théâtrale permet de découper dans le flux de l'activité des moments de relative stabilité d'une pratique et les éléments marquant la transformation de cette même pratique. Il permet d'identifier les transformations des préoccupations, du référentiel, des attentes, des émotions, interprétations et actions d'un acteur relatives à un même intérêt pratique sur un empan temporel conséquent.

Ce sont les caractéristiques des terrains d'étude et l'objectif de nos travaux qui nous ont conduit à privilégier le cours d'expérience, le cours d'action individuel-social et le cours de vie relatif à une pratique pour étudier l'activité d'apprenants en formation théâtre.

2.2. Observatoire de l'activité dans les situations de formation « théâtre »

Pour mener des enquêtes empiriques il est nécessaire de documenter les différents objets théoriques en s'appuyant sur des outils spécifiques de recueil de matériaux, de construction et d'analyse de données¹. Nous mobilisons ici la notion d'observatoire (Theureau, 2004, 2006) pour qualifier l'ensemble des outils méthodologiques de recueil et d'analyse adoptés dans nos enquêtes.

Deux observatoires ont été mis en place pour mener : a) une enquête exploratoire relative à l'activité des enseignants débutants en formation « certification théâtre » ; b) une seconde portant sur l'activité d'étudiants en formation initiale participant à un « atelier de pratiques théâtrales ».

Il s'est agi de produire des données intrinsèques - subjectives - en vue de décrire l'activité telle qu'elle est vécue par l'acteur (cours d'expérience). Cette description partielle est enrichie par une articulation à une description extrinsèque du contexte de l'activité, c'est-à-dire à une description du contexte : les contraintes – les tâches prescrites par exemple dans le cadre de la formation – l'environnement, mais aussi la culture et l'état de l'acteur (cours d'action individuel-social). On conserve, dans l'articulation de ces deux types de données, le primat à la description de l'expérience, ce qui revient à dire que les données dites « extérieures » sont perçues selon le primat donné à l'expérience *in situ* de l'acteur, en focalisation interne.

Ce chapitre est consacré à l'explicitation des méthodes mobilisées dans les observatoires mis en place. Il présente les conditions contractuelles et éthiques favorables à l'accès au sens construit par l'acteur, lors de son couplage structurel avec son environnement.

¹ On parle de construction de données : « *Les données n'existent pas en soi, mais elles sont produites – générées –, voire totalement élaborées – construites – par un questionnement théorique et empirique du chercheur à des fins d'enquête* » (Guérin, 2012).

2.2.1. Méthode de recueil des matériaux empiriques

Les enquêtes menées dans le programme du cours d'action se déroulent généralement suivant une procédure arrêtée : dans un premier temps, les apprenants sont observés et éventuellement filmés lors de leur activité en formation. Dans un second temps, les chercheurs invitent les participants¹ à partager la signification de leur vécu relatif à l'activité en situation. Cette seconde phase de verbalisation provoquée est conduite à partir d'un entretien d'autoconfrontation dont le principe est de mettre l'acteur face aux traces vidéo de son activité.

Ce protocole a été adapté lors des enquêtes pour notamment utiliser des outils de recherche expérimentaux et moins intrusifs que la caméra².

2.2.1.1. Conditions pour la réalisation des enquêtes

Le recueil des matériaux nécessite la mise en place de conditions contractuelles, sociales et éthiques favorables à la participation d'informateurs à l'enquête. Un climat de confiance est absolument nécessaire à la bonne collaboration entre participants et chercheurs et les conditions de réussite nécessitent de passer par différentes étapes.

D'abord, le projet de recherche, ses conditions de réalisation, les enjeux doivent être explicités aux différents partenaires – institution, formateurs, apprenants.

Puis vient l'étape de l'immersion – en l'occurrence ici la participation des chercheurs aux dispositifs de formation. C'est un moment de familiarisation réciproque qui donne lieu à des discussions formelles et informelles, le moment aussi de l'introduction des dispositifs techniques d'enregistrement – caméra grand angle, micro HF - nécessaires à la réalisation d'enquêtes empiriques.

Les séances se déroulent ensuite avec la préoccupation de faire en sorte que « tout marche bien, dans la discrétion » ; les chercheurs se consacrant à prendre les notes ethnographiques. Il s'agit pour les chercheurs d'arriver aussi à suspendre les « jugements » personnel ou professionnel, de se départir du statut de formateur pour se consacrer à « rendre énigmatique » une pratique de formation, connue par

¹ On utilise le terme « participants » pour qualifier les étudiants qui sont partie prenante dans les enquêtes empiriques de cette étude et « apprenants » les étudiants qui participent aux dispositifs de formation théâtre.

² Les raisons de ce choix seront explicitées dans le chapitre 3 de ce mémoire.

ailleurs. Pour les apprenants, il s'agit de s'habituer à la présence des chercheurs, d'exprimer éventuellement les blocages induits par la présence de la caméra, d'un tiers ne participant pas aux activités de plateau. Il est alors évident que l'observatoire doit s'adapter aux préoccupations des participants à l'enquête, mais aussi aux préoccupations des formateurs et des autres apprenants de la formation qui n'ont pas fait le choix de collaborer à l'enquête.

Il convient de préciser qu'à tout moment les participants ont la possibilité de refuser la présence d'observateurs, la captation d'images ou de participer aux entretiens d'autoconfrontation.

2.2.1.2. Contractualisation entre chercheurs et participants

La contractualisation est construite en référence à une éthique de l'activité de la recherche et peut se résumer par le refus d'une posture de surplomb du chercheur vis à vis des partenaires impliqués (Guérin, 2012). La collaboration entre les chercheurs et les apprenants volontaires pour participer aux enquêtes a été définie par un contrat oral décrivant les modalités de la recherche et notamment l'usage des matériaux empiriques. Ce contrat cadrerait les aspects essentiels des relations entre chercheurs et participants : les règles de garantie de confidentialité préservant l'anonymat et l'intimité de la personne, d'exploitation des résultats avec l'aval de l'apprenant exclusivement à des fins de recherche. Il a été convenu que les traces recueillies seraient soumises aux participants pour relecture et corrections éventuelles. Il a été acté la possibilité d'interrompre la collaboration des participants à tout moment du protocole, à leur demande.

Des pseudonymes ont été utilisés pour préserver l'anonymat des participants.

2.2.2. Participants

Cette partie rend compte de la collaboration avec les partenaires de ce travail de recherche.

Des professeurs stagiaires collèges et lycées (PLC), et des apprenants professeurs des écoles (PE) et PLC de master 1 et 2 ont participé aux enquêtes.

Enquête n°1 formation « certification théâtre »	
Professeurs stagiaires	Professeurs lycées et collège
Enquête n°2 formation « atelier de pratiques théâtrales »	
Apprenants professorat des écoles	Master 1 et 2
Apprenants professorat Éducation Physique et Sportive	Master 2

Tableau 2. Statut des participants aux enquêtes

2.2.2.1. Professeurs stagiaires

Les professeurs stagiaires engagés dans l'enquête n°1 avaient fait le choix de s'inscrire dans la formation « certification théâtre » avec le projet d'obtenir la certification qui leur permettrait de postuler sur des postes à profil « théâtre ». L'objectif exprimé par la plupart des apprenants relevait aussi d'une visée d'apprentissage-développement en lien avec l'entrée dans le métier (Durand, 2008). De nombreux travaux (Goigoux, Ria, & Toczec-Capelle, 2009 ; Hannoun, 1989 ; Ria, 2001, 2006, 2009) ont montré que l'enseignant débutant est confronté, souvent à son insu, à des perturbations liées de son environnement et de ses propres émotions. Hannoun (1989) a catégorisé les enseignants selon deux modèles : « *le maître-marionnette qui se complait dans l'illusion du pouvoir ou celle de sa liberté par manque de distanciation* », et « *le maître-comédien* », perçu comme « *capable d'orienter ce qu'il est et le but de ce qu'il fait grâce à la conscience de soi et de ses objectifs* », ce qui en fait un acteur autonome (Hannoun, 1989).

Ce besoin de distanciation et donc d'autonomie a été exprimé par les apprenants engagés dans la recherche. Il s'agissait « *d'expérimenter des situations où l'on s'expose* », de rechercher des aides à la construction d'une identité professionnelle. Il s'agissait aussi de « *ressentir ce que pouvaient éprouver des élèves en situation d'oral* », de développer une forme d'empathie « *en éprouvant soi-même ce que l'on est amené à faire vivre à des élèves* ».

2.2.2.2. Apprenants de master

Les attentes des participants à l'enquête n°2 étaient d'un autre ordre du fait de leur statut d'étudiants, acteurs non encore immergés au long cours dans le contexte professionnel. L'objectif exprimé par les participants engagés dans la recherche relevait davantage de préoccupations liées à réussir l'oral d'admission du concours. Il

s'agissait alors de s'éprouver dans une prise de parole en public, d'apprendre à « *gérer des situations de stress* » en lien avec la situation institutionnellement codifiée du concours.

2.2.2.3. Participations aux enquêtes¹

Le tableau suivant récapitule la participation des apprenants par enquête.

Enquête n° 1 formation « certification théâtre »	
15 professeurs stagiaires	2 participants à l'enquête : Marie et Gabrielle
Enquête n°2 formation « atelier de pratiques théâtrales »	
8 apprenants PE	1 participant à l'enquête : Adèle
6 apprenants PLC	5 participants à l'enquête : Clara, Lise, César, Gaëtan, Kent

Tableau 3. Nombre de participations aux enquêtes²

2.2.3. Entretiens d'autoconfrontation

Les entretiens d'autoconfrontation³ - ou de remise en situation pour ce qui est de la documentation du cours d'expérience et du cours de vie individuel-social (Theureau, 2010) - visent à ce que l'acteur exprime en différé la signification de ses actions et de ses communications lors de son activité. Des conditions propices sont alors nécessaires au bon déroulement de ces entretiens : qualité des traces de remise en situation, climat de confiance entre le chercheur et le participant à l'enquête, enfin immédiateté et assurance de confidentialité.

2.2.3.1. Immédiateté et confidentialité

Les entretiens menés dans le cadre de ce travail ont été proposés dans un délai ne dépassant pas la durée d'une semaine par rapport au moment de la formation. Ils se sont déroulés soit à l'issue des journées de formation, soit sur la pause méridienne.

¹ Plusieurs entretiens menés avec des participants dans le cadre des deux enquêtes, n'ont pas été retenus pour l'exposé de cette recherche ; les traces conservées s'étant avérées insuffisantes pour construire des données.

² Les participants de chaque enquête seront présentés plus avant dans les chapitres 3 et 4 de ce mémoire. L'utilisation de pseudonymes pour identifier les traces de l'activité des acteurs garantit la protection de l'anonymat et la confidentialité des données.

³ Le principe de l'autoconfrontation consiste à faire visionner aux participants les captations vidéo de situations vécues en formation.

Le principe de confidentialité a été clairement défini au début de chaque session d'entretiens : il a été acté sous forme d'un contrat verbal que les données recueillies appartenaient à la personne à qui il serait demandé l'autorisation pour toute utilisation dans le domaine de la recherche. De plus, l'engagement a été pris qu'aucun propos, dont l'émetteur serait identifiable, ne serait rapporté aux formateurs impliqués dans la conduite de l'atelier.

Les entretiens d'autoconfrontation ont été transcrits *verbatim* et soumis aux partenaires pour validation.

2.2.3.2. Déroulement et conduite d'entretien

Il a été explicité au début de chaque session d'entretien le principe de l'autoconfrontation. Le participant était invité à commenter les traces audiovisuelles de l'activité du groupe – les images de ses propres prestations ou celles de ses collègues – et à s'exprimer sur son ressenti, son état émotionnel, ses préoccupations, etc. sur le temps où s'était déroulée l'activité.

Le participant était invité à commenter des moments saillants pour lui de son expérience ou bien c'était le chercheur qui proposait de revenir sur un épisode précis de la journée. La plupart du temps il y a eu concordance entre les choix des participants et du chercheur. L'usage de la vidéo pour revoir les images de l'expérience vécue était alors une aide précieuse « pour parler sur... » en se rapprochant au plus près des situations vécues.

Des questions posées par le chercheur induisaient la centration du commentaire du participant sur l'action de formation en train d'être projetée. Les questions qui portaient sur les actions ou communications étaient de type : « Et là, pendant cette action, qu'est-ce que tu te dis ? Qu'est-ce que tu ressens ? Quelle préoccupation as-tu avant-pendant cette action ? Quelle connaissance mobilises-tu pour agir ? ».

Au fur et à mesure des entretiens, le chercheur réemployait des termes utilisés par le participant pour l'inviter à expliciter ses propos : « Qu'est-ce que tu veux dire lorsque tu dis ça ? Peux-tu préciser davantage ? »

L'usage des vidéos a permis de recentrer les propos qui avaient parfois tendance à se généraliser sur l'activité sociale ou sur le vécu de la personne en particulier. Ces digressions n'étaient pas pour autant inutiles pour comprendre certains pans de

l'activité, néanmoins le parti était de revenir au plus près de l'explicitation de l'expérience vécue pendant le temps de l'atelier.

2.2.3.3. Documentation des émotions

À partir des traces vidéo, les participants ont été invités par le chercheur à exprimer leur ressenti et à auto-estimer leur état de confort-inconfort (utilisation de l'échelle d'estimation des états affectifs (échelle EEA Ria, 2001). Cette échelle permet à l'acteur d'estimer et d'exprimer synthétiquement le caractère positif ou négatif de son expérience. Elle est constituée de sept points : de +3 (très agréable ou très confortable) à -3 (très désagréable ou très inconfortable). L'estimation sur cette échelle de la tonalité des états affectifs correspond à l'intensité de l'expérience émotionnelle, à un ressenti syncrétique et immédiat. Il s'agit du niveau montrable (et non racontable) des émotions. L'estimation par les acteurs du caractère positif ou négatif de leur expérience se déroule en visionnant la vidéo. Les participants peuvent à tout instant modifier les valeurs estimées sur l'échelle EEA sans avoir à les justifier.

2.2.3.4. Prolongement aux entretiens

Nous avons proposé à chaque participant, à l'issue des sessions d'entretiens, de répondre aux questions suivantes : a) Que retiendras-tu de marquant dans cette formation par la pratique théâtrale ? ; b) Que penses-tu que ça a pu t'apporter sur le plan de la construction identitaire ? ; c) Quels transferts de connaissances seront-ils possibles *a priori* dans l'espace professionnel que constitue la classe ?

Ces verbalisations constituent des matériaux utiles pour documenter certaines contraintes et données extrinsèques de l'activité¹. C'est pourquoi nous avons fait le choix de reproduire des extraits de ces entretiens menés avec les participants de cette recherche².

Les entretiens ont duré en moyenne une heure.

¹ Ces entretiens de type explicatif s'apparentent à ce que Theureau appelle les entretiens de second niveau (Theureau, 2006).

² Cf. chapitre 4.

2.3. Cadre d'analyse des matériaux

Les matériaux empiriques ont été analysés en référence au modèle générique de description de l'expérience humaine que Theureau nomme cadre sémiologique (2006). Ce modèle se rattache à l'hypothèse de la « pensée-signe » définie par Peirce (1978, 1984) selon laquelle toute activité humaine est « *un signe dans un cours de signes* » (Theureau, 2000). L'hypothèse de la « pensée-signe » traduit l'idée d'activité comme processus ouvert où chaque signe est considéré comme inscrit dans une succession de signes. Ces signes sont représentés par des unités de signification élémentaires (USE). Elles correspondent à des actions, communications, interprétations, focalisations, émotions significatives pour l'acteur à l'instant considéré. Le flux de l'activité est appréhendé à partir de la succession de ces signes. Tout en considérant l'activité de l'acteur comme un continuum, la théorie sémiologique du cours d'action admet la nécessité d'établir des découpages afin de permettre l'extraction d'une ou plusieurs périodes du cours d'expérience de l'acteur.

Le processus de recherche a visé à reconstruire l'organisation et la signification du cours d'action à partir de matériaux d'observation ethnographique et d'entretiens d'autoconfrontation. Il s'est agi concrètement d'assurer le passage d'une sémantique de l'action à une sémantique de l'intelligibilité (Barbier, 2001).

2.3.1. Construction en signes du flux de l'activité

L'analyse sémiologique du cours d'action se déroule par étapes.

Quatre étapes sont décrites ici : a) l'organisation des matériaux selon leur support ; b) le rapprochement des matériaux entre eux ; c) la construction des récits réduits ; d) l'analyse locale de l'expérience.

2.3.1.1. Organisation des matériaux en vue du traitement

La première étape a consisté à organiser les matériaux selon leur support afin d'être en mesure d'évaluer leur teneur et leur cohérence : découpage, capture et classement

de séquences vidéos, transcription pour les matériaux d'autoconfrontation, notes ethnographiques sur le contexte de l'activité.

Matériaux empiriques disponibles pour renseigner l'activité des participants à l'enquête Exemple : les matériaux disponibles en vue de renseigner le cours d'action d'Adèle sur un épisode de son activité				
Participant : Adèle Exercice : « je ne veux pas boire de café »	Actions de communication pendant le flux de l'activité	Actions de communication / conscience pré-réflexive	Documentation des émotions sur l'échelle EEA	Éléments de contexte ¹
Supports	Captures vidéo	Transcription d'entretiens d'autoconfrontation	Transcription d'entretiens d'autoconfrontation	Notes du chercheur
USE ²	3			
USE 1 : Écoute l'explication de la tâche à réaliser	OUI	OUI	OUI	OUI

Tableau 4. État de disponibilité des matériaux pour renseigner l'activité des participants (Exemple : le début de l'exercice « je ne veux pas boire de café » pour Adèle)

2.3.1.2. Rapprochement des matériaux entre eux

La seconde étape a consisté à rapprocher les matériaux entre eux (matériaux issus de l'autoconfrontation et matériaux d'observation ethnographiques à mettre en regard des vidéos). Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel Transana⁴.

Le tableau ci-dessous propose un exemple illustratif du protocole à trois volets mis en place à partir du logiciel Transana.

Chaque volet correspond : a) pour le volet 1 à la transcription *verbatim* des actions de communication pendant l'activité ; b) pour le volet 2 à la transcription *verbatim* d'extraits d'entretiens d'autoconfrontation entre le participant et le chercheur ; c) pour le volet 3 à des extraits de notes ethnographiques du chercheur relatifs à des éléments de contexte de l'activité.

¹ Par exemple : tâche prescrite, déplacements divers, interactions dans le groupe, etc.

² Découpage en signes du flux de l'activité pour chaque épisode concerné : unité significative élémentaire (USE).

³ Case renseignée par OUI ou NON, selon la présence ou l'absence de renseignements.

⁴ Le logiciel Transana est présenté dans la section suivante de ce chapitre.

Volet 1		Volet 2	Volet 3
Temps	Actions de communication pendant l'activité	Entretien d'autoconfrontation Adèle (A) et chercheur (C)	Éléments de contexte
27'45	La comédienne : maintenant, un petit exercice, où vous allez être mis en jeu, seuls, direct... très simple ! Il n'y a rien à réussir ! J'ai fait du café...	A : à ce moment, je l'écoute. C : et qu'est-ce que tu te dis ? A : je me réjouis de faire enfin un exercice en solo... (EEA +3)	Adèle est assise au milieu du groupe et adresse un sourire à sa voisine.

Tableau 5. Extrait du protocole à trois volets construit lors de l'étude de l'activité d'Adèle au cours de l'exercice « je ne veux pas boire de café »

2.3.1.3. Construction de récits réduits

La troisième étape a consisté à construire des récits réduits, traces de la reconstruction du cours d'expérience de chaque acteur, à partir de l'identification de l'enchaînement des unités significatives élémentaires (USE) pour l'acteur. Lorsqu'un acteur est invité à expliciter son action, il découpe le flux de son activité et des éléments vécus en une succession de phénomènes discrets et significatifs de son point de vue. Ces unités significatives élémentaires peuvent être des actions pratiques, des actions de communication, des interprétations, des focalisations, des sentiments. Le récit réduit prend aussi en compte les matériaux d'observation produits par le chercheur, les matériaux relatifs au vécu en contexte – issus de l'autoconfrontation, eux-mêmes produits par le questionnement du chercheur relatif aux actions, interprétations, émotions, focalisations de l'acteur (Que fait-il ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ? À quoi fait-il attention à l'instant donné ?). Cette analyse est conduite pas à pas dans le déroulement de chaque cours d'action.

Le récit réduit est un enchaînement d'unités significatives élémentaires qui constitue le résumé chronologique de l'activité du point de vue de l'acteur en contexte, ici d'Adèle pendant l'exercice « je ne veux pas boire de café », comme représenté dans le tableau ci-dessous.

USE	Comprendre la tâche à réaliser pour l'exercice « je ne veux pas boire de café »
1	Écoute ce que dit la comédienne
2	Se prépare un scénario mentalement
3	Regarde la prestation de cinq apprenants avant de se porter volontaire
4	Échange avec sa voisine sur les prestations
5	Se porte volontaire pour passer
...	...

Tableau 6. Extrait du récit réduit pour l'étude de l'activité d'Adèle sur l'exercice « je ne veux pas boire de café »

2.3.1.4. Analyse locale de l'expérience

Chacune de ces unités significatives élémentaires s'intègre dans un signe hexadique, qui relie entre elles les six composantes que sont : l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité du cours d'expérience (U) et l'interprétant (I) (Theureau, 2004).

Ce découpage en unités significatives élémentaires et le traitement par le signe hexadique a constitué la quatrième étape et a permis de formaliser une structuration locale de l'expérience (Theureau, 2004).

L'engagement (E) ou faisceau des préoccupations : traduit l'ouverture des possibles pour l'acteur en fonction de ses expériences passées (histoire personnelle, habitudes de vie, etc.) et de la situation à l'instant donné.

L'actualité potentielle (A) : représente les attentes de l'acteur relatives à sa situation à l'instant donné.

Le référentiel (S) : relève de la culture de l'acteur, c'est-à-dire de l'ensemble des connaissances susceptibles d'être mobilisées.

Ces trois premières composantes constituent la structure de préparation ou d'attente de l'acteur qui délimite pour lui-même le champ des possibles de l'activité à l'instant donné. Ils soulignent la relation intime de l'acteur avec la situation : ce ne sont pas des possibles objectifs.

Le représentamen (R) : correspond à l'élément sur lequel se focalise l'acteur, l'objet de son activité immédiate, ce qui fait signe pour lui.

L'unité du cours d'expérience (U) correspond à une action, communication, interprétation, focalisation, émotion significative pour l'acteur à l'instant considéré.

Ces deux composantes renvoient au registre de l'actuel.

L'interprétant (I) traduit la validation-invalidation ou la construction de nouveaux types, dans le cours de l'activité. Il traduit la transformation de l'expérience de l'acteur au cours de ses interactions avec son environnement.

Cette composante renvoie au registre du virtuel et correspond à la catégorie de l'expérience humaine donnant lieu à la généralisation, à l'élaboration de raisonnements ou à la construction de connaissances. Il s'agit d'un processus de typicalisation.

À titre d'exemple, le tableau ci-dessous présente un extrait d'une analyse locale de l'expérience.

Analyse locale – Adèle - exercice « je ne veux pas boire de café » - USE 1
Unité du cours d'expérience (U) - Se dit que c'est un exercice classique d'improvisation. Échelle EEA : + 3
Représentamen (R) - Son expérience théâtrale antérieure.
Engagement (E) - Décoder les attentes de la comédienne.
Actualité potentielle (A) - Réussir à comprendre l'attente de la comédienne.
Référentiel (S) - C'est un exercice classique au théâtre. - Cette pratique n'est pas forcément confortable.
Interprétant (I) - Validation du type : « rien n'est confortable au théâtre ».

Tableau 7. Construction de l'analyse locale du cours d'expérience¹ d'Adèle sur l'exercice « je ne veux pas boire de café »

2.3.2. Analyse par rétrodiction

Quelle que soit la richesse des matériaux recueillis, ceux-ci ne permettent pas d'accéder de plain-pied et complètement à la conscience pré-réflexive d'un acteur. Le « montrable, mimable, racontable et commentable » est théoriquement accessible, mais dans la réalité de l'activité de recherche, il faut se contenter de données

¹ Selon les cas, certaines catégories du signe hexadique des constructions locales des cours d'expérience peuvent s'avérer être « non documentables » : la catégorie est alors renseignée comme telle (ND : non documenté).

d'observation et de verbalisation contenant des éléments « montrés, mimés, racontés et commentés ». L'activité d'un acteur telle qu'elle est restituée par un chercheur est donc une reconstruction par lui, après identification et étiquetage des éléments de description de ce qui est significatif pour cet acteur, à partir des données dont il dispose et en s'appuyant sur l'appareillage conceptuel relatif à la conscience pré-réflexive. Pour cette analyse, le chercheur procède à des rétrodictions (Veyne, 1971) : il comble les manques dans les données dont il dispose par des inférences. La rétrodition, basée sur une mise en série de cas semblables et sur la probabilité d'occurrence des différentes unités d'activité, consiste à « boucher les trous » de la documentation du phénomène concerné. Veyne mentionne que le fondement de la rétrodition ne se base pas sur l'idée que l'effet suit la cause ou que l'on peut induire des régularités à partir des données empiriques, mais sur le fait qu'il existe des coutumes, des conventions et des types. Si l'homme n'était que caprice, génie ou erreur, la rétrodition serait risquée, voire impossible. La démarche de l'historien et de manière similaire celle du chercheur reconstituant l'activité d'un acteur consiste donc en des allées et venues entre les traces (enregistrements, verbalisations) et la rétrodition. L'événement n'est jamais saisi directement et entièrement, il l'est toujours incomplètement à travers des documents ou des témoignages.

La démarche pour documenter le niveau pré-réflexif de l'activité est similaire à celle de l'historien. Le chercheur doit donc mettre en relation le montré, mimé, raconté et commenté avec différents instants successifs du déroulement de l'activité, en s'appuyant sur l'ensemble des mises en relation explicites ou implicites dans les monstrosités, mimes, récits et commentaires pour fournir une description du niveau pré-réflexif de l'activité pertinente et féconde. De plus, l'analyse de l'activité consiste à déconstruire puis reconstruire l'activité par une démarche analytico-régressive puis synthético-progressive (Theureau, 2006). Dans un premier temps, la démarche du chercheur part de l'activité telle qu'elle s'est déroulée pour la découper, la discrétiser et ainsi régresser vers des unités significatives élémentaires (la démarche est donc régressive et analytique). Il procède à la fois de manière mécanique en s'appuyant sur la théorie, et par inférences sur la base de ce qu'il a observé et de ce qui a été montré, mimé, raconté, commenté. Dans un deuxième temps, pour valider et compléter son analyse, le chercheur part du résultat de la première analyse (les éléments analytiques identifiés par lui), et simule l'intégration des différentes unités qu'il a découpées et discrétisées afin de reconstruire le flux global de l'activité (la démarche

est donc progressive et synthétique). Cela permet de vérifier la plausibilité des inférences faites sur les éléments et leurs relations. En bref, la rétrodiction consiste à articuler deux démarches, l'une analytico-régressive qui réside dans un retour analytique sur le processus passé à partir d'un instant donné, et l'autre, synthético-progressive, qui renvoie à une reconstruction théorique du processus passé, basée sur le vécu de l'acteur et les inférences du chercheur, ouvrant sur une compréhension nouvelle¹.

2.4. Des matériaux à la construction de données

Cette section propose d'expliciter les choix de construction de données parmi les matériaux recueillis au cours des enquêtes empiriques.

2.4.1. Observatoire n°1 : activité d'interprétation d'un monologue

Pour l'étude exploratoire, le choix de traiter une forme spécifique d'exercice théâtral, le monologue, s'explique par le caractère prototypique de la situation : interpréter un monologue sur une scène de théâtre s'apparente, en analyse de surface, à s'exprimer en situation d'oral de concours ou en situation professionnelle de classe.

Cet exercice est surtout typique du point de vue de l'activité des apprenants : son caractère récurrent, la documentation des signes le concernant, l'occurrence de cette expérience au niveau du cours d'expérience². C'est la raison pour laquelle les matériaux d'observation et les verbalisations provoquées en entretien de remise en situation ont été analysés et reconstruits pour en faire des données de recherche.

¹ Cet exposé sur la rétrodiction est emprunté aux travaux de Perrin, Theureau, Menu & Durand (2011).

² Environ 1/3 des entretiens a eu trait à ce sujet.

2.4.2. Observatoire n°2 : activité de jeu d'improvisation

En ce qui concerne le second observatoire, un tableau de synthèse des exercices de la formation « atelier de pratiques théâtrales » a été élaboré afin de visualiser les matériaux disponibles par situations.

	Clara	Lise	Gaëtan	César	Kent	Adèle
Attentes exprimées par les apprenants au cours de la première séance de formation	X		X		X	X
Training						
Auto-massage des pieds						
Massage dynamisant à 2					X	X
Massage articulaire à 2	X	X				X
Souffle, respiration	X					
Postures tai-chi		X			X	
Assouplissements					X	
Articulation et résonateurs	X					
Sieste express						
Exercices collectifs						
« saut à l'unisson » en groupe de 3						X
Adressage	X	X				
Adressage en déambulation	X	X			X	
Dissociation geste et parole		X			X	
Volume crescendo/decrescendo		X			X	
Marche sur des adjectifs d'émotions			X	X	X	X
Modulation de voix	X					
Voix chantée						
Exercices individuels						
Articulation avec un crayon dans la bouche	X	X				
Impro scénarisée (« je ne veux pas boire de café »)	X	X	X	X	X	X
Argumentation « il faut / il ne faut pas »				X	X	X
Présentation face public (3 minutes en silence)	X	X	X	X		
Imitation (sosie)	X	X	X	X	X	X
Interprétation de 3 façons différentes	X	X	X	X		X
Improvisation (exercice des 3 minutes)	X	X	X	X	X	X
Improvisation à thème (le savant et son traducteur)	X	X	X	X		X
Travail sur textes						
Sénèque						X
Shakespeare	X	X		X	X	X
Monologue Shakespeare					X	
Kermann	X	X	X	X	X	X

Tableau 8. Matériaux disponibles par situation de jeu pour l'enquête n°2 formation « atelier de pratiques théâtrales »

Il apparaît que les exercices de type jeu d'improvisation sont ceux qui sont les plus documentés en entretien d'autoconfrontation par les participants à l'étude. C'est la raison pour laquelle le choix s'est porté sur cette catégorie. Un jeu d'improvisation mené en solo (l'exercice « je ne veux pas boire de café ») et un autre mené en duo (l'exercice « le savant étranger et son traducteur ») ont été choisis comme prototypiques de situations d'interactions interpersonnelles. L'activité en interactions interpersonnelles relève du champ des situations que les apprenants retrouveront en contexte d'oraux de concours comme en contexte professionnel.

2.4.3. Deux perspectives d'analyse : diachronie et synchronie

Les perspectives d'analyse diachronique et synchronique¹ proposées correspondent aux projets suivants : a) dans la perspective diachronique : rendre compte de l'apprentissage-développement par la construction de l'expérience d'apprenants *a priori* représentatifs des apprenants qui s'inscrivent dans des formations théâtre ; b) dans la perspective synchronique : être en mesure, à partir de la comparaison de plusieurs cours d'expérience, de repérer les caractéristiques de situations prototypiques de théâtre susceptibles de générer de l'apprentissage-développement.

2.4.4. Perspective d'analyse diachronique

Le cours de vie est l'objet théorique mobilisé pour la perspective d'analyse diachronique.

Le cours de vie permet de découper, dans le flux de l'activité, des moments de relative stabilité d'une pratique et les événements marquant la transformation d'une pratique. Il permet d'identifier les transformations des préoccupations, du référentiel, des attentes, des émotions, des interprétations et des actions d'un acteur relatives à un même intérêt pratique sur des empan temporels conséquents. Parallèlement, cette

¹ Les termes de « diachronie » et de « synchronie », et la construction théorique de leur distinction sont inspirés de la linguistique, plus spécifiquement du travail de Saussure, premier linguiste à avoir séparé les deux angles de vue. La perspective diachronique concerne l'histoire des transformations de l'expérience d'un acteur à partir de l'analyse de la construction de cette expérience, se déroulant sur la durée du dispositif de formation. La perspective synchronique concerne un moment précis, une situation singulière analysée à la lumière de l'activité de plusieurs apprenants.

construction permet le suivi des événements participant à ces transformations (Theureau, 2006).

Enfin, il vise la reconstitution de l'histoire de moments d'activité pris en compte par l'acteur sous la forme d'une intrigue (Veyne, 1971).

Enquête n°1 : formation « certification théâtre » Cours de vie relatif à la pratique d'un monologue		
Marie	PLC2 espagnol – stage en responsabilité en collègue 26 ans	Enregistrement audio de l'activité en atelier – 4 heures Transcription <i>verbatim</i> des entretiens Carnet ethnographique sonore ¹ Récits réduits et analyses locales de l'expérience
Enquête n°2 : formation « atelier de pratiques théâtrales » Cours de vie relatif à la pratique d'improvisation, à partir de 4 situations Exercice « je ne veux pas boire de café » Exercices « improvisation libre » : présentation de soi en silence et discours improvisé Exercice « le savant et son traducteur »		
Clara	M2 EPS 23 ans	Enregistrement vidéo de l'activité en atelier – 36 heures Transcription <i>verbatim</i> des entretiens d'autoconfrontation Récits réduits et analyses locales de l'expérience

Tableau 9. Matériaux de recherche disponibles pour mener les analyses selon l'approche diachronique

Deux enquêtes (enquêtes n°1 et n°2) ont été réalisées pour construire les données nécessaires à l'approche diachronique.

2.4.5. Perspective d'analyse synchronique

Le cours d'expérience, cours d'action individuel social sont les objets théoriques mobilisés pour la perspective synchronique. Plusieurs cours d'expérience ont été analysés en parallèle à partir de deux exercices d'improvisation.

La perspective d'analyse synchronique permet de relier des périodes du cours d'action participant à la transformation de l'activité relative à un même intérêt pratique (Theureau, 2006).

¹ Cette modalité est présentée dans le chapitre 3, consacré à l'étude exploratoire menée à partir de l'enquête N°1.

L'objectif des enquêtes menées dans la perspective synchronique est de proposer une généralisation des résultats en énonçant l'existence de composantes locales typiques et de modéliser qualitativement l'activité des apprenants. C'est pourquoi l'activité d'analyse du chercheur passe par l'identification de formes typiques récurrentes et reconnaissables dans les cours d'expérience. L'identification de ces régularités et de leur caractère typique est effectuée par un processus itératif de cumul et de comparaison des résultats en relation avec un questionnement théorique.

Formation « atelier de pratiques théâtrales » Mise en parallèle de cours d'expérience à partir de deux exercices d'improvisation : Enquête n°3 : Exercice « je ne veux pas boire de café » - jeu individuel Enquête n°4 : Exercice « le savant et son traducteur » - jeu en duo		
Adèle	M1 PE 38 ans	Enregistrement vidéo de l'activité en atelier Transcription <i>verbatim</i> des entretiens d'autoconfrontation Récits réduits et analyses locales de l'expérience
Gaëtan	M2 EPS 23 ans	Enregistrement vidéo de l'activité en atelier <i>Verbatim</i> des entretiens d'autoconfrontation Récits réduits et analyses locales de l'expérience
Kent	M2 EPS 23 ans	Enregistrement vidéo de l'activité en atelier Transcription <i>verbatim</i> des entretiens d'autoconfrontation Récits réduits et analyses locales de l'expérience
César	M2 EPS 24 ans	Enregistrement vidéo de l'activité en atelier Transcription <i>verbatim</i> des entretiens d'autoconfrontation Récits réduits et analyses locales de l'expérience
Lise	M2 EPS 23 ans	Enregistrement vidéo de l'activité en atelier Transcription <i>verbatim</i> des entretiens d'autoconfrontation Récits réduits et analyses locales de l'expérience

Tableau 10. Matériaux de recherche disponibles pour mener les analyses selon l'approche synchronique

Deux enquêtes (enquêtes n°3 et n°4) ont été réalisées pour construire les données nécessaires à l'approche synchronique.

2.4.6. Analyses partagées au sein d'une communauté de recherche

Les récits réduits et les signes hexadiques des analyses locales ont été documentés de façon indépendante par deux chercheurs impliqués dans le programme de recherche

en ergonomie des situations de formation, puis présentés au cours de séminaires de travail réunissant plusieurs chercheurs utilisant le programme cours d'action pour leurs travaux respectifs. Chaque point de désaccord a été discuté de manière à atteindre un taux d'agrément de 100 %.

2.4.7. Utilisation de Transana pour construire les données

Le logiciel Transana a été utilisé dans le cadre de ce travail car il nous a semblé *a priori* adapté à l'épistémologie du cadre théorique et méthodologique du cours d'action. Il a été utilisé pour construire les données à partir des matériaux empiriques récoltés.

Outil de traitement de vidéo, Transana permet une approche d'analyse qualitative de données. Conçu pour faciliter la transcription sous forme de *verbatim*, l'intérêt de Transana est de permettre plusieurs approches fonctionnelles de classement des matériaux empiriques et donc de construction des données, ce qui induit, pour le chercheur, un large spectre pour l'activité analytique des données.

Cet exposé décrit cinq fonctionnalités du logiciel qui nous ont été utiles dans notre travail : a) la transcription ; b) la création de clip ; c) le codage par mots-clés ; d) la rédaction de notes ethnographiques par mémo ; e) la présentation publique des résultats en cours.

Transana ajoute à ces fonctionnalités la possibilité d'ordonner les matériaux entre eux, ce qui a permis de créer des collections dédiées aux protocoles à trois volets pour chacune des quatre enquêtes.

Nous terminerons cet exposé par les limites et freins repérés à l'utilisation de Transana.

2.4.7.1. Double transcription à partir de séries vidéo

La première étape a consisté à rendre accessible en un lieu unique les matériaux empiriques qui seraient utilisés pour construire les données.

L'interface de Transana a permis de charger les fichiers multimédias. Les vidéos rendues accessibles, le travail de transcription a pu alors commencer. En raison de la somme importante des traces vidéo recueillies pour le second observatoire – 36

heures – il n’était pas envisageable de se livrer à une transcription *in extenso*, d’autant que la teneur même des matériaux (exercices d’improvisation, de jeux dramatiques) fait que le contenu des propos filmés n’avait pas toujours un intérêt éclairant l’activité. Le choix a donc été de se livrer à des transcriptions, uniquement pour les épisodes jugés saillants en relation avec les hypothèses de recherche. En revanche, les transcriptions des entretiens d’autoconfrontation menés à partir des épisodes de jeu sélectionnés pour cette étude ont toutes un intérêt patent et le logiciel Transana a permis de rendre accessible les transcripts d’entretien d’autoconfrontation en regard des vidéos des épisodes commentés et de leur transcription. L’interface du logiciel est ainsi conçue que si l’on souhaite se focaliser sur un passage *a priori* intéressant dans la transcription, on peut « appeler » instantanément la vidéo associée à ce passage ; l’intérêt majeur étant de rester très proche des matériaux empiriques sources.

Transana permet de produire un relevé des codes temporels fort utiles lorsqu’il s’est agi de comparer le temps de parole consacré en entretien d’autoconfrontation au temps de production de l’activité commentée. À titre d’exemple, il n’a pas été rare de voir qu’un exercice d’improvisation qui avait duré moins d’une minute ait pu produire un entretien en autoconfrontation d’une durée nettement supérieure, de l’ordre de 45 minutes.

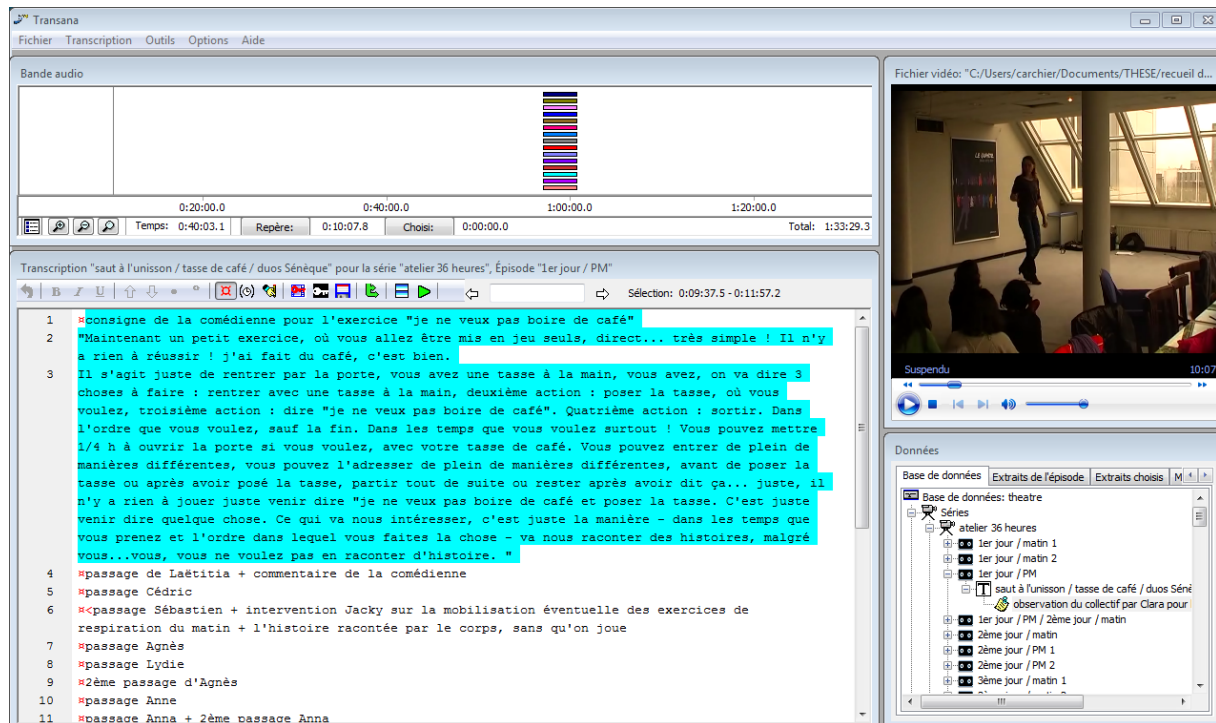


Figure 2. Copie d'écran de Transana : une série vidéo et la transcription correspondante

2.4.7.2. Utilisation des clips réunis dans une collection

La transcription d'épisodes associée à celle des entretiens d'autoconfrontation subséquents a été un moyen utile pour commencer à travailler avec la vidéo brute. Puis le besoin de manipuler certains extraits plutôt que d'autres au sein de la série vidéo a été facilité par la possibilité offerte par le logiciel de rassembler une série de clips réunis dans une collection. Transana permet de faire évoluer le classement des clips dans les collections, pour soutenir différentes approches analytiques. La première démarche a consisté à créer une collection de clips, considérés comme illustrations des résultats en construction. Mais quand la perspective changeait et évoluait, on pouvait alors déplacer et regrouper les clips différemment, construire de nouvelles collections dans lesquelles on pouvait ajouter de nouveaux clips. L'outil accompagne alors la réflexion du chercheur et la dynamique permise par la manipulation et la possibilité de regroupements multiples des données permet l'éclairage sur des mises en perspective nouvelles. À tout moment, il est possible de cliquer sur un clip pour réexaminer la légitimité de la catégorie en train de se construire. De la même manière, il est facile de rester connecté à la vidéo source,

toujours à portée de clic pour un ajout éventuel. À titre d'exemple, nous avons pu constituer des collections d'abord basiques – distinction entre exercices individuels et exercices collectifs ou bien exercices muets ou parlés – puis évoluer ensuite vers des catégories de collections plus en adéquation avec l'état de notre réflexion.

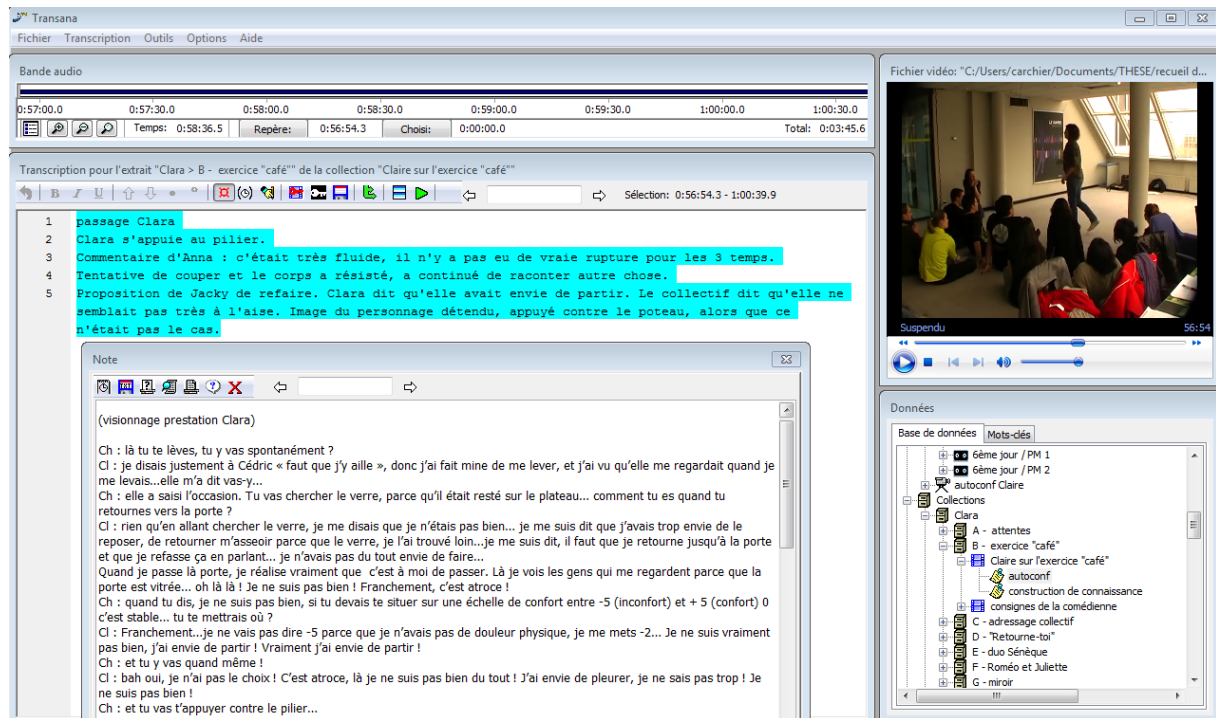


Figure 3. Copie d'écran de Transana : collection de clips pour l'exercice « café » associée à la note de l'entretien d'autoconfrontation correspondant

2.4.7.3. Utilisation des mots-clés

Une autre démarche pour l'analyse qualitative consiste à créer un schéma de codage appliqué à des portions de données source. Dans Transana, ceci est rendu possible en créant des mots-clés applicables pour les clips regroupés en collection. On peut alors ré-explore les données à la lumière des perspectives nouvelles données par le système de catégorisation mots-clés. Transana fournit un générateur de rapports sous forme de code couleurs qui permet de voir exactement comment on a codé les mots-clés relativement aux clips des collections. Chaque clip peut avoir plusieurs mots-clés qui lui sont associés, le décrivant ainsi de façon multi-catégorielle. L'utilisation du moteur de recherche inclus dans le logiciel permet d'explorer les données codées de façon sophistiquée, pratique impossible sans moteur de recherche associé.

Pour notre part, nous en sommes restés à un usage assez basique des possibilités offertes¹ par la fonction « mots-clés ». L'intérêt de cette fonctionnalité « mots-clés » en rapport avec le cadre méthodologique utilisé pour cette étude nous est assez rapidement apparu : la construction de récits réduits par le découpage de l'activité des apprenants en unités significatives élémentaires. Ainsi nous avons pu rapidement entrer dans l'approche « signe hexadique » grâce à la fonctionnalité mots-clés, comme l'illustre la copie d'écran ci-dessous.

¹ En effet, le tutoriel décrit plusieurs approches possibles de cette fonctionnalité, notamment la création Quick Clips qui sont des clips créés en association à un mot-clé plutôt qu'à une collection.

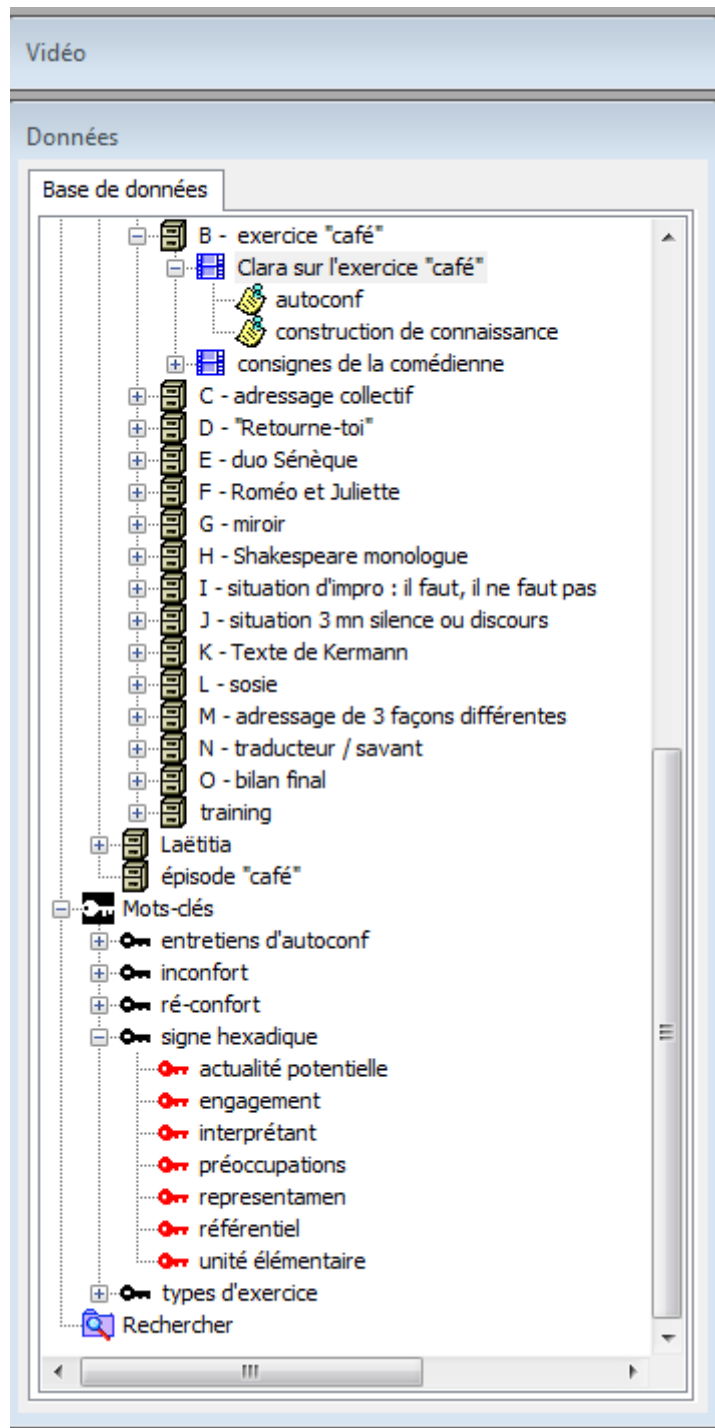


Figure 4. Copie d'écran de Transana : exemple de mots-clés utilisés

2.4.7.4. Mémos pour les notes ethnographiques

Autre possibilité, moins technique mais tout aussi utile, c'est la création de mémos, que nous avons investis comme supports des notes ethnographiques du chercheur. Ces mémos sont présentés comme des post-it sur lesquels le chercheur peut aussi

rédigé de façon détaillée ses ébauches d'analyses de résultats ou ses références de discussion, attachées à divers dossiers, séries, transcriptions ou collections de clip. Un navigateur notes permet de générer tous les billets en un seul endroit sous la forme d'un rapport de notes. Ceci facilite l'exploration à travers les différents mémos, la réalisation d'une synthèse des différentes remarques dispersées.

2.4.7.5. Outil de présentation des données

Un aspect important pour la recherche universitaire est le partage des données pour l'éclairage des résultats. Pour ce faire, l'utilisation de la vidéo peut être utile lors de communications publiques. Transana fournit un mode de présentation permettant de diffuser des extraits de vidéos (les clips).

Il existe également une version multi-utilisateurs de Transana que nous n'avons pas eu l'occasion de tester mais dont on subodore bien l'intérêt dans le contexte d'une recherche menée en équipe.

2.4.7.6. Limites et frein à l'utilisation de Transana

Certes, Transana est un outil qui se veut adapté au traitement vidéo à l'usage de la recherche. Il n'en demeure pas moins que c'est un outil perfectible par le faible niveau ergonomique de ses applications, peu intuitif et surtout extrêmement chronophage en termes de prise en main.

Les possibilités d'impression étant assez limitées, il n'a pas été possible notamment de produire en annexe les différents protocoles à trois volets réalisés à partir des matériaux récoltés dans le second observatoire (enquêtes 2, 3 et 4) ni les analyses locales des cours d'expérience réalisés pour la perspective synchronique (enquêtes 3 et 4).

Partie 2 : Enquêtes et résultats

3. Étude exploratoire n°1 : construction de l'expérience en situation de monologue

L'objet d'étude énoncé dans le premier chapitre de ce mémoire de thèse a motivé l'étude exploratoire présentée dans ce chapitre. L'enjeu est de questionner l'allant de soi qui consiste à dire que la pratique du théâtre en formation initiale serait une aide à l'apprentissage-développement des enseignants novices pour entrer dans le métier. La situation de jeu choisie est l'interprétation d'un monologue, en raison de l'air de famille qu'on peut lui reconnaître avec une situation de cours.

Ce chapitre présente l'étude consacrée à l'activité de Marie sur un monologue dans la formation « certification théâtre ». Les questions de recherche traitées sont les suivantes : quels sont les différents phénomènes qui participent à la transformation des composantes de l'expérience de l'apprenante, lors de l'interprétation du monologue ? En quoi ces transformations participent-elles à l'apprentissage-développement de Marie ?

La première section décrit le dispositif de formation « certification théâtre », terrain d'étude pour analyser la construction de l'expérience en situation de monologue.

La deuxième section décrit l'observatoire mis en place pour rassembler les matériaux empiriques et construire les données nécessaires à cette étude.

La troisième section présente la méthodologie de traitement des matériaux collectés en vue de la construction des données.

Les quatrième et cinquième sections présentent les résultats issus des cours d'expérience, cours d'action individuel-social et cours de vie de Marie.

La sixième section présente un bilan intermédiaire des résultats et de la pertinence de la pratique du monologue théâtrale en formation dans l'apprentissage-développement des enseignants novices.

3.1. Terrain d'étude : formation

« certification théâtre »

Le dispositif de formation « certification théâtre »¹ a été proposé sur le site de Brest de l'IUFM de Bretagne de 2006 à 2010. Dans la lignée des travaux d'Albero (2010), et dans le cadre de travaux collectifs d'une équipe de chercheurs du CREAD engagée dans un travail sur l'ergonomie des situations de formation, notre attention s'est portée sur l'organisation humaine, spatiale et temporelle de ce dispositif, éléments constitutifs de l'acte de formation.

3.1.1. Description du dispositif de formation

La « certification théâtre » s'inscrivait dans les compléments personnalisés des plans formation. Elle faisait l'objet d'un parcours annuel individualisé de formation établi par l'IUFM, que l'apprenant s'engageait à suivre en totalité.

Elle comportait soixante heures encadrées de formation : sorties « spectacles », conférences, stages, périodes d'immersion dans une structure culturelle.

Un mémoire professionnel devait être rédigé traitant d'une question relative au domaine du théâtre dans l'enseignement.

Sur les quatre années qu'a été proposé ce dispositif de formation, une cinquantaine d'apprenants a suivi cette formation certifiante et optionnelle.

Les sections qui suivent abordent : a) les intentions des formateurs ; b) les contenus proposés ; c) le public cible ; d) les critères d'évaluation de la formation ; e) les modalités d'encadrement de la formation.

¹ La dénomination de ce dispositif de formation peut sembler énigmatique. En effet, l'acception du mot dispositif paraît antinomique avec le terme « certification » si on se réfère à la définition de « certification » : attestation de conformité à des caractéristiques ou normes préétablies. Nous avons pourtant choisi de retenir la dénomination qui avait cours à l'IUFM, dans les maquettes de formation et les plannings des formations.

3.1.2. Intentions des formateurs de la « certification théâtre »

Les intentions de formation (Laot & Olry, 2004) des conceptrices, qui étaient aussi les encadrantes du dispositif, relevaient du champ de la construction d'aptitudes, de connaissances et de compétences liées à la pratique du théâtre en milieu scolaire. L'extrait de la maquette de formation « certification théâtre » présente les intentions suivantes : a) acquérir les aptitudes, connaissances, compétences nécessaires à l'encadrement d'actions pédagogiques en lien avec la pratique théâtrale ; b) acquérir les aptitudes, connaissances, compétences nécessaires pour nouer des partenariats entre l'institution scolaire et les structures culturelles ; c) faire l'expérience d'une pratique théâtrale pour être en mesure d'éprouver soi-même ce qui pourrait être proposé, ultérieurement, à des élèves. Cette troisième visée exprimée dès l'amont du dispositif traduisait la conviction des formatrices que l'on transmet plus facilement ce qu'on a soi-même éprouvé. Ce point, qui relève d'un principe de conception de la formation initiale des enseignants, est développé dans les travaux Perrin et Dieumegard (2012) et de Guérin qui précise : « *se former, c'est mettre à l'épreuve des artefacts pour encourager la transformation future de l'activité des élèves* » (Guérin, 2012).

Une quatrième intention de formation, combinée aux trois premières, était : d) réfléchir à la place du corps dans le métier d'enseignant, notamment à l'impact de la communication non-verbale dans la relation pédagogique. Cette préoccupation de formation fait écho aux travaux de Pujade-Renaud et Zimmermann (1976), évoqués dans la revue de littérature.

3.1.3. Contenus de la « certification théâtre »

La formation se référait en priorité aux programmes des enseignements et des activités artistiques liées au domaine du théâtre, dispensés dans les collèges et lycées. Elle prenait en compte la nécessaire articulation entre l'institution scolaire et son environnement culturel.

Elle couvrait les trois domaines suivants : a) la connaissance du théâtre en tant que texte et représentation à travers une approche analytique et didactique ; b) la pratique du jeu théâtral dans le cadre d'un atelier qui en aborde les fondamentaux :

corps, espace, geste, voix ; c) l'approche du spectacle vivant dans la diversité de ses écritures scéniques (mise en scène, scénographie, etc.), de ses composantes socio-économiques (politiques culturelles, statut des artistes, etc.) et de ses aspects institutionnels.

L'activité dans la « certification théâtre » était en grande partie consacrée à une pratique effective du théâtre. La voix, le rapport du comédien au public, la notion d'espace de jeu, la capacité d'écoute (de soi, du texte, des partenaires, de l'espace), le rythme de la parole et du corps (débit, diction, silences, etc.) étaient les notions techniques abordées.

Chaque année, un texte dramatique servait de fil conducteur à l'ensemble du travail¹.

Des apports théoriques venaient ponctuer les ateliers de pratique artistique. Les points abordés, pouvaient être des domaines suivants : a) l'étude de textes fondateurs sur la mise en scène ou le jeu d'acteur ; b) l'art contemporain et la pédagogie culturelle ; c) la méthodologie de la lecture d'un spectacle ; d) l'éducation du jeune spectateur ; e) la place du théâtre dans l'institution scolaire ; f) la scénographie ; g) l'écriture du théâtre.

3.1.4. Public cible

Étaient concernés par ce dispositif de formation des professeurs stagiaires² de toutes disciplines scolaires, souhaitant s'investir dans leur pratique professionnelle, en collège dans des parcours aménagés « théâtre »³ ou en lycée dans des cursus de formation proposant des options théâtre⁴. Ces parcours sont proposés dans l'enseignement scolaire, en option, aux élèves qui souhaitent intégrer une pratique théâtrale dans leur cursus scolaire. Ces enseignements sont pris en charge par des enseignants titulaires d'une certification complémentaire théâtre⁵.

¹ Des auteurs du répertoire classique ont été abordés sur les quatre années successives : Marlowe, Kermann, Molière, Lagarce. Un livret d'extraits de textes de référence était remis aux apprenants pour des lectures libres ou commentées collectivement. Les références des extraits de textes réunis dans ce livret sont produites en annexe 3.

² Les disciplines concernées étaient : lettres, anglais, espagnol, mathématiques, sciences physiques, SVT, histoire-géographie. Les professeurs stagiaires d'EPS n'ont pas pu être associés en raison d'une incompatibilité d'emploi du temps : chevauchement avec les créneaux consacrés à l'UNSS.

³ Classe à PAC (projet artistique et culturel) et CHAAD (classe à horaire aménagé art dramatique).

⁴ Les options théâtre au lycée sont de deux ordres : option facultative ou enseignement de spécialité à présenter au baccalauréat.

⁵ B.O. N°39 du 28 octobre 2004.

De façon plus globale, ce parcours de formation s'adressait aux apprenants intéressés par la pratique d'enseignement du théâtre en milieu scolaire.

Ce dispositif était perçu comme atypique par la communauté des formateurs et des professeurs stagiaires dans l'offre de formation de l'IUFM, et ce, pour plusieurs raisons : facultatif, lourd en termes d'investissement, certifiant et donc soumis à évaluation, ouvert sur l'extérieur en raison de la délocalisation des sessions de cours¹, animé en co-intervention. Enfin, ce dispositif se différenciait de l'offre de formation classique parce que sa finalité n'était pas seulement de transmettre des savoirs mais aussi de développer une forme de « savoir agir ». Certaines années, une production finale présentée en public avait lieu, dans le but de faire découvrir le fruit du travail collectif aux collègues de l'IUFM et à l'environnement des professeurs stagiaires² et d'échanger sur cette modalité de formation professionnelle.

3.1.5. Évaluation de la « certification théâtre »

L'évaluation de la formation³ était menée par une commission composée de professionnels du milieu théâtral, d'enseignants expérimentés en pratiques du théâtre scolaire et de formateurs en formation initiale d'enseignants.

L'évaluation s'appuyait sur deux types de productions : une présentation des travaux réalisés dans le cadre de l'atelier de jeu théâtral et un dossier comprenant soit le compte-rendu d'une action théâtre menée avec des élèves, soit la présentation d'un projet à réaliser ainsi que divers travaux d'études (analyses de spectacles, conception d'outils pédagogiques, etc.) réalisés en groupe ou seul.

Ce dossier faisait l'objet d'une soutenance orale de vingt minutes.

La « certification complémentaire théâtre » était délivrée aux professeurs stagiaires ayant suivi cette formation par le recteur de leur académie d'affectation⁴.

¹ Les soixante heures de cours se déroulaient au Quartz, théâtre de Brest, scène nationale.

² Ca n'a pas été le cas pour l'année qui nous occupe.

³ Une attestation reconnaissait les compétences acquises dans le domaine du théâtre.

⁴ JO du 6 janvier 2004, p. 416 ; BO n° 7 du 12 février 2004.

3.1.6. Encadrement de la formation « certification théâtre »

Dans le cadre de ce dispositif « certification théâtre » co-conçu et co-encadré par un binôme formatrice-comédienne, les domaines d'intervention de chacune n'étaient pas rigoureusement répartis, mais il ressortait que les apports typiquement dramaturgiques étaient de la compétence de la comédienne. La formatrice¹ focalisait ses interventions sur les similitudes entre les situations expérimentées en formation et celles pouvant être rencontrées dans le contexte professionnel. Les situations d'imprévu rencontrées au cours de l'activité d'improvisation théâtrale et potentiellement génératrices d'inconfort, étaient pointées comme comparables *a priori*, au niveau émotionnel, à des situations de classe. La formatrice incitait régulièrement les apprenants à verbaliser leur ressenti à la suite de leurs expériences théâtrales, les engageait à se distancier, et à s'interroger sur les incidences de ces expériences à des moments et en des lieux différents. Son rôle était aussi de garder des traces de type ethnographique pour le groupe, de construire le récit des différents épisodes des ateliers, de compiler les prescriptions de la comédienne.

L'ambition du binôme comédienne-formatrice était la mise en adéquation des formes d'intervention prévues avec les comportements effectifs des stagiaires (Albero, 2010b). C'est pourquoi il était consacré, de façon systématique à l'issue de chaque demi-journée de formation, un temps de débriefing à partir des situations proposées, sous la forme de partage de ressenti, de formulation des attentes, de rapports d'étonnement, etc.

¹ Nous sommes cette formatrice. Le fait d'être formatrice et conceptrice de ce dispositif de formation nous a empêchée d'être en mesure de recueillir les matériaux nécessaires à la construction des données pour l'étude. Nous avons donc eu recours à la collaboration de deux chercheurs pour recueillir les traces de l'activité dans ce dispositif. C'est à partir de ce matériau que nous livrons cette étude exploratoire. Nous avons souhaité poursuivre notre projet de recherche à travers une deuxième étude sur un dispositif « théâtre », dispositif pour lequel nous n'étions pas partie prenante et donc « libre » de recueillir les données avant de les traiter (Cf. étude 2, quatrième chapitre de ce mémoire).

3.2. Observatoire de l'activité monologue

L'observatoire mis en place sur ce dispositif de formation¹ a été conçu par trois chercheurs dont l'auteur de ce mémoire de thèse.

Le projet de recherche était de décrire et comprendre l'activité d'enseignants novices volontaires participant à la formation « certification théâtre » et intéressés par l'idée de contribuer à l'amélioration de cet environnement de formation en termes d'apprentissage. La finalité était que cette étude serve de point d'ancrage à la conception d'un dispositif de formation « atelier de pratiques théâtrales » à venir, dans le cadre d'un programme d'ergonomie des situations de formation (Guérin, 2012 ; Zeitler, 2011).

La comédienne associée à la formation pour la quatrième année a manifesté son intérêt de connaître les incidences du dispositif et de certaines situations de théâtre en particulier sur l'apprentissage-développement des participants².

3.2.1. Participante : Marie

Deux stagiaires, Marie et Gabrielle, ont accepté de participer à la recherche ; le groupe « certification théâtre » comptant quinze apprenants cette année-là. Marie et Gabrielle sont toutes deux enseignantes de langues. Interrogées sur leurs motivations, elles ont expliqué qu'elles trouvaient intéressant de s'engager dans une démarche introspective (Perrenoud, 2001) dans le cadre de leur formation.

Le choix a été fait de traiter uniquement les données concernant l'activité de Marie. Les matériaux issus du partenariat avec Gabrielle se sont révélés plus difficiles à

¹ L'année scolaire 2009-2010 a été la dernière occasion de mise en place de la formation « certification théâtre » dans le format de préparation de la « certification complémentaire théâtre », puisque ce fut la dernière année du fonctionnement des IUFM sur le modèle ancien : stagiaires de l'Éducation nationale affectés à l'année en institut de formation en complément d'un service en établissement scolaire. La préparation à la « certification complémentaire théâtre » a disparu en formation initiale des enseignants dans le format actuel.

² Il n'a pas été réalisé, dans le cadre de cette recherche, d'entretiens avec la comédienne ou la formatrice au cours desquels il aurait pu être question de préciser d'éventuelles divergences quant aux objectifs visés ou aux attentes de chacune au sein de ce dispositif de formation. Des conversations informelles entre chercheurs et formatrices ont eu lieu où il a été question de trajectoires de développement de tel ou tel stagiaire. Il ne sera pas fait d'usage spécifique de ces échanges dans cette étude en tant que matériaux empiriques.

exploiter dans le cadre de ce travail : nous n'étions pas en possession de suffisamment de traces de son activité.

Marie, était âgée de 26 ans. Enseignante d'espagnol, elle effectuait son stage en responsabilité en lycée. Elle a déclaré avoir choisi de suivre la formation « certification théâtre » dans une perspective de développement personnel. Elle n'avait aucune expérience antérieure de la pratique du théâtre.

Le choix de l'activité de Marie lors du monologue a été convenu d'un commun accord entre l'apprenante et le chercheur associé au recueil de matériaux. Les raisons de ce parti-pris se justifient par l'air de famille *a priori* que l'on peut lui reconnaître en tant qu'observateur avec une situation d'enseignement. C'est aussi un exercice qui a suscité de longs échanges entre les apprenants en situation de formation et entre Marie et le chercheur pendant les entretiens.

Les différents matériaux empiriques utilisés pour cette étude, transcrits *verbatim*, ont été confiés à Marie pour s'assurer du respect de ses propos, et pour lui permettre d'éventuelles modifications. Aucune modification majeure n'a été demandée par Marie après sa lecture des transcriptions.

3.2.2. Catégories de matériaux disponibles pour cette étude

Les matériaux pour cette étude empirique comprennent : a) les enregistrements sonores de l'activité de Marie relatives au monologue ; b) les notes ethnographiques du chercheur sur les différentes situations de l'exercice du monologue ; c) les extraits d'enregistrement d'un carnet ethnographique sonore de Marie relatifs à l'exercice du monologue ; d) les extraits d'entretiens menés avec le chercheur ayant eu trait au monologue.

Un tableau synoptique qui rend compte du déroulé des séances de formation est produit en annexe¹ afin de permettre au lecteur de replacer l'exercice du monologue dans le contexte général de la formation « certification théâtre ».

¹ Annexe 4.

3.2.2.1. Enregistrements audio de l'activité sur l'exercice monologue

Le support technique utilisé pour garder une trace de l'activité de Marie en situation de formation a été le magnétophone. L'idéal aurait été de disposer de traces de type vidéo. Néanmoins cette solution n'a pas été possible en raison de l'opposition d'un des apprenants engagé dans le dispositif de formation. Ce professeur stagiaire a en effet opposé un refus à la demande formulée par les chercheurs, au moment où le projet de recherche a été présenté au groupe. Les raisons invoquées ont été de deux ordres : la gêne de devoir se livrer à une pratique nouvelle pour lui en ayant conscience qu'une trace de son expérience serait conservée, l'ambiguïté liée à la dimension certifiante de la formation et à l'usage qui pourrait éventuellement être fait des traces vidéo dans l'évaluation. Le bien-fondé des résistances de ce professeur stagiaire n'a pas été discuté et il a été acté qu'aucune trace vidéo ne serait recueillie. Il a été néanmoins convenu qu'un enregistrement sonore pourrait être effectué, de façon ponctuelle. Cette solution a été acceptée par le collectif des apprenants.

Deux séances ont fait l'objet d'enregistrement audio de l'activité de Marie : la séance 10 et la séance finale d'évaluation.

3.2.2.2. Notes ethnographiques du chercheur

Ce matériau est l'expression de l'observation par le chercheur de l'activité de l'acteur. Le chercheur tend à objectiver la description qu'il fait de la situation observée.

Malgré tous les efforts d'objectivation effectués par les chercheurs qui ont contribué à récolter les matériaux en situation, il nous a été très difficile d'utiliser ces notes prises par quelqu'un d'autre que nous-même.

3.2.2.3. Carnet ethnographique sonore

Un dictaphone a été confié à Marie afin qu'elle puisse enregistrer, à tout moment, les relations qu'elle était en mesure de produire entre son activité en formation théâtre et sa pratique professionnelle. L'objectif était de pointer d'éventuelles incidences de l'activité de Marie en formation « certification théâtre » sur sa pratique professionnelle. Cette modalité de recueil semblait *a priori* propice pour élargir le panel des traces de l'activité : silences, hésitations, rythme du débit de paroles, en

bref, toutes les traces d'affect ou d'émotions perceptibles par le vecteur de la voix, et non perceptible à l'écrit.

Une trame de guidage a été élaborée à destination des partenaires concernant les attentes relatives au contenu du carnet ethnographique sonore¹. Ce guide a été construit en s'inspirant des catégories génériques de description de l'expérience humaine proposées par Theureau (2004, 2006, 2009), inspirées de la sémiologie de Peirce (1978, 1984).

Le document de guidage est reproduit ici.

Trame de guidage pour le carnet ethnographique sonore On propose, comme éléments de guidage, différentes catégories qui pourront être explorées au moment des enregistrements sur dictaphone.
<p>Questionnements concernant les catégories d'expériences (Expérience passée en amont de l'activité à mener - Attentes relatives à l'activité à mener - Ensemble des connaissances susceptibles d'être mobilisées)</p> <p>Quelles étaient tes préoccupations ?</p> <p>Que cherchais-tu à faire ?</p> <p>À quoi t'attendais-tu ?</p> <p>T'attendais-tu à quelque chose de particulier ?</p> <p>Qu'est-ce qui te conduisait à agir ainsi ?</p> <p>Comment savais-tu que ... ?</p>
<p>Questionnement concernant l'activité menée (Ressenti pendant cette activité / Focus sur ce qui « fait sens »)</p> <p>Qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ?</p> <p>À quoi t'intéressais-tu, quels aspects étaient importants pour toi à ce moment-là ?</p> <p>Qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>Qu'est-ce que tu dis ? À qui ?</p> <p>Sur quoi te focalises-tu ? À quoi prêtes-tu attention ?</p> <p>Qu'est-ce que tu te dis ?</p> <p>Comment vois-tu la situation ?</p> <p>Qu'est-ce que tu ressens ? Comment te sens-tu ?</p> <p>Comment vis-tu cela ?</p>
<p>Construction de connaissances en aval de l'activité menée, susceptibles d'être mobilisées pour une activité future.</p> <p>Qu'as-tu découvert de cette expérience ?</p> <p>Qu'est-ce qui est nouveau pour toi ?</p>

Tableau 11. Trame de guidage pour renseigner le carnet ethnographique sonore mis en place pour l'enquête associée à la formation « certification théâtre »

¹ Cette trame de guidage pour renseigner le carnet ethnographique sonore a été élaborée par nos soins et confiée aux deux chercheurs pour être remise aux partenaires de la recherche.

Marie a enregistré des récits d'expérience relativement précis sans pour autant chercher à justifier son activité selon les orientations proposées dans la trame de guidage. Le carnet ethnographique sonore a alors pris la forme de l'expression durable d'une spontanéité « *racontable, commentable* », plus ou moins teintée des différentes catégories du signe hexadique (Theureau, 2001) que sont l'engagement dans l'action, les préoccupations, le representamen et les connaissances-compétences types validées ou construites. Les entretiens consacrés à l'écoute des enregistrements au dictaphone – préalablement transmis au chercheur – étaient l'occasion de faire expliciter plus avant certains passages, dans le cas d'une nécessité d'analyse locale d'unités significatives élémentaires (USE).

3.2.2.4. Entretiens de remise en situation

Les entretiens se sont déroulés à l'issue des sessions de formation, soit immédiatement après, en tout état de cause dans un délai n'excédant pas une semaine. Le fondement de la démarche de ces entretiens explicatifs repose sur le postulat que nous en savons plus que nous croyons, mais nous n'avons qu'une conscience confuse, implicite, intuitive de certains de nos actes et de leurs motifs (Vermersch, 1996).

Les enregistrements audio effectués sur son activité dans les situations successives de l'exercice du monologue ont été proposés à Marie, pour étayer son propos dans l'esprit d'une remise en situation (Theureau, 2000) : le son sans l'image. Ainsi les enregistrements audio – ainsi que les notes prises par les chercheurs - ont constitué des traces ethnographiques précieuses pour aider l'apprenante à revivre son activité passée ou exprimer la signification de son vécu immédiat en formation (Laplantine & de Singly, 1996 ; Wacquant, 2002).

Ces entretiens ont duré en moyenne une heure.

3.2.3. Matériaux concernant l'activité de Marie lors du monologue

Cette section est consacrée à l'exposé des différents matériaux utilisés pour bâtir les données pour l'analyse de la construction de l'expérience de Marie au cours de l'exercice du monologue.

Sont présentés : a) la transcription de la tâche prescrite par la comédienne ; b) l'extrait du texte utilisé pour réaliser l'exercice ; c) la chronologie des séances consacrées à cet exercice ; d) la narration de l'activité de Marie ; e) les extraits de notes ethnographiques du chercheur prises à l'occasion de l'exercice ; f) la transcription de l'extrait du carnet ethnographique sonore de Marie ; g) les extraits des entretiens entre Marie et le chercheur.

3.2.3.1. Tâche prescrite par la comédienne

L'exercice du monologue a été introduit à la cinquième séance du dispositif de formation¹. La tâche prescrite par la comédienne a été la suivante :

¹ La formation s'est déroulée en dix séances, auxquelles s'est ajoutée la session d'évaluation.

« Vous venez de partager une lecture à voix haute¹ d'un extrait de Lagarce, placé dans votre dossier de « textes fondateurs ». Je vais vous demander, pour la prochaine fois, d'en apprendre un extrait. Vous viendrez en proposer une interprétation de votre choix, sous forme de monologue. »

[S'ensuit un échange avec les apprenants au cours duquel il est question de la longueur de l'extrait à choisir, du type d'interprétation à proposer... Pour couper court, la comédienne choisit « d'imposer » l'extrait à interpréter.]

« L'interprétation que je vous demande est libre... en fait, ce que j'attends, c'est que moi, en tant que spectatrice, je puisse ressentir ce que vous mettez dans cet extrait, ce qu'il vous inspire, ce que vous voudriez signifier avec... encore une fois, on ne peut rien induire maintenant, ça dépendra de l'état dans lequel vous arriverez la prochaine fois... de ce que votre corps racontera avec ce texte... Ce qui est travaillé ici, c'est les différentes modalités d'adressage d'un acteur, et l'impact d'une parole sur le public. »

[La formatrice invite ensuite les apprenants à exprimer à chaud ce que ce texte leur inspire². Il est question « d'émotion », « de profondeur de vue », « de mise en abîme », « d'hermétisme ».]

Transcription 1. Présentation de l'exercice par la comédienne pour l'interprétation du monologue, formation « certification théâtre »

¹ La lecture à haute voix au sein du groupe suivait toujours le même protocole, bien connu des apprenants à ce moment de la formation : ils sont installés sur des chaises, en cercle, et prennent en charge une partie de la lecture du texte, successivement, en suivant l'ordre dans lequel ils sont assis. Chaque apprenant est invité à une lecture lente, « adressée », c'est-à-dire ponctuée de pauses au cours desquelles il regarde les autres apprenants. Si le lecteur bafouille, accélère le rythme, manifeste des signes d'auto-évaluation de sa prestation, sous forme de mimiques ou d'excuses suite à une « imperfection », il est systématiquement invité par la comédienne à reprendre sa lecture plus haut dans le paragraphe. Quand le lecteur en a « assez de lire », il s'interrompt simplement et adresse un regard appuyé à son voisin immédiat pour que celui-ci poursuive la lecture. Les apprenants qui écoutent ont la consigne de ne pas suivre en regardant le support écrit mais de regarder le lecteur.

² À noter, Marie ne s'est pas du tout exprimée au cours de cet échange qui a duré 45 minutes environ, lecture de l'extrait complet comprise.

3.2.3.2. Extrait du texte pour le monologue

Est reproduit ci-dessous l'extrait du journal de Lagarce utilisé pour l'exercice du monologue¹.

« Raconter le Monde, ma part misérable et infime du Monde, la part qui me revient, l'écrire et la mettre en scène, en construire à peine, une fois encore, l'éclair, la dureté, le dire avec lucidité. Montrer sur le théâtre la force exacte qui nous saisit parfois, cela, exactement cela, les hommes et les femmes tels qu'ils sont, la beauté et l'horreur de leurs échanges et la mélancolie aussitôt qui les prend lorsque cette beauté et cette horreur se perdent, s'enfuient et cherchent à se détruire elles-mêmes, effrayées de leurs propres démons.

Dire aux autres, s'avancer dans la lumière et redire aux autres, une fois encore, la grâce suspendue de la rencontre, l'arrêt entre deux êtres, l'instant exact de l'amour, la douceur infinie de l'apaisement, tenter de dire à voix basse la pureté parfaite de la Mort à l'œuvre, le refus de la peur, et le hurlement pourtant, soudain, de la haine, le cri, notre panique et notre détresse d'enfant, et se cacher la tête entre les mains, et la lassitude des corps après le désir, la fatigue après la souffrance et l'épuisement après la terreur. »

J.-L. Lagarce

Extrait de Du luxe et de l'impuissance
Éditions les solitaires intempestifs (1995)

Tableau 12. Extrait du journal de Lagarce, utilisé pour l'exercice monologue, formation « certification théâtre »

3.2.3.3. Moments consacrés au monologue

Sont présentées, sous forme de tableau, les informations concernant le travail du monologue.

¹ Le passage du journal de Lagarce dont est extrait ce texte, et qui a fait l'objet d'une lecture oralisée des apprenants, est reproduit en annexe 5.

Chronologie dans la formation	Durée consacrée au monologue	Activité de Marie sur le monologue	Rang de passage de Marie sur le monologue	Durée consacrée à la prestation de Marie sur le monologue (activité + commentaire de la comédienne)
Séance 6	1h10			
Séance 7	1h30	Situation 1	5 ^{ème} / 5 apprenants	14'
Séance 8	-	-	-	
Séance 9	2h45			
Séance 10	2h	Situation 2 et 3	5 ^{ème} / 6 apprenants	20'
Évaluation finale				
		Situation 4	9 ^{ème} / 15 apprenants	10' étaient consacrées à cet exercice au cours de l'évaluation finale

Tableau 13. Épisodes consacrés à l'exercice du monologue, formation « certification théâtre »

Marie a eu l'occasion de « *travailler son monologue* » au cours de la séance 7 (situation 1), de la séance 10 (situations 2 et 3). L'évaluation finale sera l'occasion de produire le monologue une dernière fois (situation 4)¹.

3.2.3.4. Enregistrements audio de l'activité des apprenants et des formateurs

La situation 1 (séance 7) n'a pas été enregistrée, nous ne détenons donc aucune trace de l'activité de Marie.

Une partie de la séance 10 a été consacrée au travail sur le monologue. Les apprenants étaient invités par la comédienne à proposer une interprétation, commentée ensuite collectivement. Puis la prestation devait être renouvelée en suivant une contrainte de jeu proposée par un tiers (formatrice ou autres apprenants). Les propositions de re-jeu se fondaient toutes sur des contraintes

¹ Les attentes de l'évaluation finale, comprenant la prestation individuelle sur le monologue de Lagarce, étaient connues des apprenants.

concrètes, corporellement incarnées¹. Marie a eu l'occasion de produire son monologue à deux reprises (situations 2 et 3) au cours de la séance 10.

La quatrième situation au cours de laquelle Marie a eu l'occasion d'interpréter le monologue est l'évaluation finale.

3.2.3.5. Notes ethnographiques construites lors de l'interprétation du monologue

Les notes prises par le chercheur relativement à la pratique de Marie rendent compte essentiellement a) des signes visibles de sa nervosité ; b) de l'adresse de son regard majoritairement dirigée vers Gabrielle, son amie et la deuxième apprenante partenaire de la recherche ; c) des postures de repli sur soi pendant les prestations des autres apprenants (« *Marie fixe le sol... Marie semble « absente » pendant cet exercice... »*).

L'extrait des notes du chercheur relatives à l'exercice monologue au cours de la séance 10 est disponible dans l'annexe 6.

3.2.3.6. Extraits du carnet ethnographique sonore consacrés au monologue

Marie a produit deux enregistrements sur son carnet ethnographique sonore entre les séances 6 et 10 de la formation². Tous deux évoquent l'exercice « monologue ». Ce sont des extraits courts, décontextualisés par rapport aux expériences de classe que Marie a l'habitude de consigner dans ce carnet sonore³.

Nous produisons la transcription *verbatim* d'un des extraits.

¹ Par exemple, dire le texte en courant sans s'arrêter sur le plateau, dire le texte les yeux clos, dire le texte en étant allongé sur le sol.

² Au total et sur l'ensemble du dispositif de formation, Marie a produit quatre enregistrements sur son carnet ethnographique sonore.

³ Mise en place de saynètes entre élèves dans le cadre de l'expression orale en interaction (compétence du cadre européen commun de référence pour les langues).

Extrait 2 du carnet ethnographique sonore réalisé entre la séance 8 et la séance 9 du dispositif de formation : « *on n'a pas travaillé Lagarce la dernière fois et c'est tant mieux. Il est trop difficile ce texte... pas à apprendre... mais à interpréter... je vois pas l'intérêt...* »

Transcription 2. Extrait du carnet ethnographique sonore de Marie, relatif à l'exercice du monologue, formation « certification théâtre »

3.2.3.7. Extraits d'entretiens avec le chercheur concernant le monologue

Des entretiens ayant trait à la situation du monologue ont été menés à l'issue des séances de formation et de la séance d'évaluation. Ils se sont déroulés à trois reprises, dans un délai proche de la formation¹. Marie était invitée par le chercheur à expliciter la signification de son activité en atelier ainsi qu'à faire écouter les enregistrements personnels réalisés dans le même temps dans le cadre de son carnet ethnographique sonore. L'objectif était pour le chercheur de faire expliciter à Marie la signification de l'expérience vécue, en s'intéressant aux événements jugés saillants par elle. En l'absence de traces vidéo de l'activité, le chercheur a aidé Marie à documenter les épisodes en mobilisant des questions et des relances visant à lui faire expliciter ses préoccupations, les attentes, les éléments de la situation significatifs, les connaissances mobilisées.

3.3. Construction des données

Cette diversité de matériaux a permis de construire les données nécessaires pour mener cette étude exploratoire.

La méthode comporte quatre étapes : a) tableau de synthèse de disponibilité des matériaux ; b) rapprochement des matériaux sous la forme du protocole à trois volets ; c) construction du récit réduit de l'expérience ; d) analyse locale de l'expérience.

¹ Ce délai est d'une journée.

3.3.1. État de disponibilité des matériaux

Le tableau suivant répertorie, par catégorie et par situation, les matériaux disponibles.

Matériaux empiriques disponibles pour renseigner l'activité de Marie au cours de l'exercice monologue					
Participant : Marie Situation : monologue	Actions de communication pendant le flux de l'activité en formation	Actions de communication pendant les entretiens avec le chercheur – verbalisation post-formation	Actions de communication en dehors de la formation, utilisation du carnet ethnographique sonore	Documentation des émotions sur l'échelle EEA	Éléments de contexte
Situation 1 séance 7	NON ¹	OUI ²	OUI	OUI	OUI
Situation 2 Séance 10	OUI	OUI	NON	OUI	OUI
Situation 3 Séance 10	OUI	OUI	NON	OUI	OUI
Situation 4 Séance d'évaluation	OUI	OUI	NON	OUI	OUI

Tableau 14. Matériaux disponibles pour réaliser l'étude exploratoire sur la construction de l'expérience de Marie dans l'exercice monologue, formation « certification théâtre »

C'est à partir de ce tableau que les données ont pu être construites pour rendre compte de la construction de l'expérience de Marie dans l'exercice du monologue.

¹ Le tableau est renseigné par NON quand il n'y a pas de matériau empirique disponible.

² Le tableau est renseigné par OUI quand il a des matériaux empiriques disponibles.

3.3.2. Construction du protocole à trois volets

Cette étape consiste à construire des protocoles à trois volets pour les situations 2 et 3 de l'exercice monologue.

Un extrait du tableau à trois volets est produit ci-dessous. Le tableau complet est en annexe 7.

Situation 3 de l'exercice monologue			
Séance 10			
Volet 1		Volet 2	Volet 3
durée	Actions de communication pendant l'activité	Entretien d'autoconfrontation Marie (M) et chercheur (C)	Éléments de contexte
3 ^{ème} situation 3'	Non pertinent sous la forme <i>verbatim</i>	C : comment te sens-tu à ce moment précis ? M : Quand je commence... je vois les autres qui me regardent... je vois un truc dans leurs yeux, comme si ce que je faisais était mieux, plus intéressant... parfois, en classe on sent ça aussi... le changement dans la qualité du regard des élèves... je me sens soutenue mais en même temps j'ai envie de pleurer et je ne veux pas me mettre à pleurer devant tout le monde.	La prestation de Marie débute par la mise en condition corporelle : suivant les indications de la comédienne, elle tourne sans conviction sur elle-même, et s'interrompt rapidement, visiblement agacée. Interprétation du monologue.

Tableau 15. Extrait du protocole à trois volets pour la construction des données pour l'analyse de l'expérience de Marie sur l'exercice monologue, formation « certification théâtre »

L'utilisation du protocole à trois volets révèle un problème méthodologique qui va se confirmer comme constant au cours de nos travaux : les actions de communication pendant l'activité théâtrale sont inopérantes sous la forme classiquement renseignée dans la partie volet 1. Pour prendre l'exemple de la situation qui nous occupe, il n'y a pas d'intérêt à reproduire le contenu du texte de Lagarce interprété par Marie. Ce qui nous intéresse en l'occurrence, ce sont les traces de la communication non-verbale qui accompagnent une communication verbale quand il s'agit de « *réciter le texte d'un autre* » (Marie). Certes, l'usage d'une image fixe, extraite d'une bande vidéo, pourrait, le cas échéant, contribuer à renseigner sur la posture corporelle, par

exemple. Mais c'est bien peu dans le cadre d'un dispositif de formation centrée sur la pratique théâtrale.

3.3.3. Construction du récit réduit

Cette étape consiste à construire des récits réduits, traces de la reconstruction du cours d'expérience de l'acteur, à partir de l'identification de l'enchaînement des unités significatives élémentaires (USE). Ces unités significatives élémentaires peuvent être des actions pratiques, des actions de communication, des interprétations, des focalisations, des sentiments. Le récit réduit prend aussi en compte les données d'observation produites par le chercheur, les données relatives au vécu en contexte issues des entretiens.

Nous produisons ici un extrait du récit réduit relatif à la situation 2 de l'exercice monologue pour Marie¹.

Durée	USE	Proposer une interprétation du monologue - séance 10
Situation 3 3'	10	Se force à prendre en compte les indications de mise en corps données : tourner sur elle-même
	11	Se sent ridicule
	12	Renonce à cette mise en condition physique
	13	Fait face au public
	14	Reprend l'interprétation du monologue
	15	Se sent soutenue par le regard de certains membres du public
	16	A le sentiment d'être plus expressive dans son interprétation
	17	Se sent submergée par l'émotion
	18	Résiste à l'envie de pleurer

Tableau 16. Extrait du récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Marie sur l'exercice monologue (situation 3 – séance 10), formation « certification théâtre »

¹ Les récits réduits des quatre situations de l'exercice monologue sont produits en annexe 8.

3.3.4. Analyse locale de la structure significative relative au monologue

L'analyse locale de l'activité a permis de reconstruire la signification de l'expérience de l'actrice à un niveau micro alors que le récit réduit rendait compte d'un niveau macro. Il s'est agi de reconstruire l'organisation de l'expérience sur des unités d'action locales. Pour cette étude, l'option a été de choisir des unités disjointes d'activité, de niveau intermédiaire entre le micro et le macro, sur lesquelles a été réalisée une analyse locale. Ce choix est induit par le type de matériaux disponibles.

L'analyse locale a été menée sur quatre situations de l'exercice monologue : une qui a eu lieu à la séance 7, deux à la séance 10¹ et la dernière au cours de la séance d'évaluation finale². Le matériau qui a servi à la construction des données est issu de trois entretiens d'explication avec le chercheur.

Quatre unités d'actions ont été analysées : a) Marie s'acquitte de l'exercice monologue dans l'inconfort en occultant la présence des autres apprenants ; b) Marie réalise l'exercice pour la deuxième fois en appréhendant toujours le regard des autres apprenants ; c) Marie propose, à la demande de la comédienne, une nouvelle version du monologue en jouant un personnage ; d) Marie interprète le monologue dans le cadre de l'évaluation finale.

L'analyse locale de cette structure significative a été réalisée au moyen du cours d'expérience.

Le tableau suivant présente un extrait d'analyse locale de l'activité de Marie.

¹ L'enregistrement sonore produit de la première prestation de Marie au cours de cette séance 10 donne à entendre une prestation atone, avec de multiples reprises. Marie s'interrompt plusieurs fois, s'excuse et précise qu'elle ne parvient pas à mémoriser ce texte « *parce qu'il ne lui parle pas* ». La comédienne propose pour le re-jeu l'orientation suivante : « *tu vas dire le texte comme si tu étais très en colère et ivre, comme si tu crachais ces mots à quelqu'un que tu voulais agresser* ». Marie refuse dans un premier temps cette consigne de jeu. « *Je ne peux pas faire ça...* ». La comédienne réitère en donnant la consigne à Marie de tourner rapidement sur elle-même pour se donner une sensation physique de vertige. Marie obtempère, reprend sans conviction le début du monologue. Une nouvelle proposition de re-jeu sera faite par la comédienne sans qu'elle puisse être mise à l'épreuve : Marie quitte brusquement le plateau en pleurant.

² L'empan temporel du cours de vie étudié s'est déroulé sur un mois et demi.

Cours d'expérience Marie – signe 10 : Se force à prendre en compte les indications de mise en corps données : tourner sur elle-même
--

U : tourner sur elle-même

R : le ridicule de la situation

E : réaliser l'exercice quand même

A : s'attend à ce que le moment soit difficile à vivre

S : la mémorisation du texte ne suffit pas pour interpréter le monologue

I : augmentation de la validité de la connaissance « interpréter un monologue nécessite d'utiliser d'autres ressources que la mémoire »

Tableau 17. Exemple d'analyse locale sur une unité significative élémentaire du cours d'expérience de Marie sur l'exercice monologue (situation 3 – séance 10), formation « certification théâtre »

3.4. Résultats : Cours d'expérience de Marie relatifs au monologue

Les résultats présentés apportent des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes : a) Qu'est-ce qui se transforme au fil des cours d'expérience ? ; b) Quelles sont les composantes de l'activité qui évoluent ? ; c) Qu'est-ce qui participe à cette transformation de couplage de l'acteur avec son environnement ? ; d) Quelles constructions de connaissances types peut-on repérer dans l'expérience de Marie, potentiellement utiles à sa pratique professionnelle ?

3.4.1. Situation monologue n°1

L'analyse locale du cours d'expérience de Marie lors de cette première situation de l'exercice monologue a été construite à partir de deux catégories de matériaux : l'entretien mené avec le chercheur à l'issue de la séance 7 et un extrait du carnet ethnographique sonore.

Des extraits de ces données sont reproduits ci-dessous.

M : « je déteste vraiment cet exercice dans la formation ! Jouer toute seule... un calvaire ! Je cherche à en finir le plus vite possible (EEA : -3). Le texte, je l'avais appris... mais ça ne sort pas, comme ça, devant les autres. Je ne supporte pas de croiser des regards, c'est pour ça que j'ai fait le truc du « secret »¹... et pourtant ça ne m'a pas aidée à le faire forcément bien... j'ai l'impression de me mettre une barrière moi-même... finalement j'apprends un peu sur moi-même enfin non... je sais : je suis comme ça ! »

Transcription 3. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 1 - séance 7), formation « certification théâtre »

« Je suis passée la dernière fois sur Lagarce. Honnêtement, j'ai vraiment pas aimé ce moment, je ne pensais qu'à m'en débarrasser... comme une élève qui ne veut pas passer à l'oral... (rires). Ce qui me dérange en fait, c'est la présence des autres... non, devoir faire ce monologue en présence des autres... »

Transcription 4. Extrait 1 du carnet ethnographique sonore de Marie, relatif à l'exercice du monologue. Enregistrement réalisé entre la séance 7 et la séance 8, formation « certification théâtre »

Ci-dessous l'analyse locale du cours d'expérience de Marie dans la première situation de l'exercice monologue.

¹ Le « secret » est une cible en carton accrochée au mur, à hauteur de vue de l'acteur, derrière le public. L'acteur est invité à regarder cette cible pour faire abstraction du regard des membres du public, situation souvent embarrassante pour les débutants.

Analyse locale de l'expérience de Marie – séance 7 – situation 1
<p>Unité du cours d'expérience (U) Marie s'acquitte de l'exercice monologue dans l'inconfort en occultant la présence des autres apprenants.</p>
<p>Représentamen (R) - le monologue, une modalité de jeu individuel. - l'inconfort dans ce genre de situation. - le doute quant à la pertinence de la tâche.</p>
<p>Engagement (eR)¹ - s'engager dans la situation malgré le rejet ressenti. - en finir avec cette activité déplaisante. - faire quand même le travail demandé malgré le rejet ressenti.</p> <p>Actualités potentielles (aR) - attentes liées au fait de réciter intégralement le texte du monologue. - attentes liées au fait de vivre des émotions.</p> <p>Référentiel (sR) - la mémorisation d'un texte n'est pas suffisante à la réalisation de l'activité. - le regard du collectif est un frein à la réalisation de l'exercice. - la technique du « secret » est une ressource pour éviter de voir le public.</p>
<p>Interprétant (I) - validation du type : « Je me mets des barrières à moi-même lorsque je ne trouve pas de sens à l'activité proposée ». - construction du type : « la connaissance d'un texte est insuffisante pour une prestation face à un public ». - construction du type : « la technique qui consiste à éviter de regarder le public est insuffisante pour réussir à réaliser l'exercice du monologue ».</p>

Tableau 18. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 1 – séance 7), formation « certification théâtre »

L'activité s'accomplissant dans l'exercice du monologue est explicitée par Marie dans l'entretien issu de la séance 7 comme un « *calvaire* » (U). Elle mentionne vivre le moment de façon très inconfortable (EEA : -3). Le sentiment de malaise dans cet environnement est expliqué par le fait qu'elle n'en comprend pas l'intérêt (R). Marie précise qu'elle s'est engagée dans l'exercice avec un *a priori* défavorable (eR). « *Du coup, j'ai l'impression de me mettre une barrière moi-même... finalement j'apprends un peu sur moi-même enfin non... je sais : je suis comme ça !* ». Elle actualise ici un

¹ Les transformations de la structure d'attente (E-A-S) en (eR-aR-sR) par la focalisation du représentamen (R) préfigurent le signe suivant puisque la base (eR-aR-sR) constitue la nouvelle structure d'attente ouvrant sur un nouveau champ de possibles avant d'être elle-même transformée par un nouveau représentamen. Cette évolution permanente de signe en signe met en évidence la dynamique de l'expérience, de l'action et du savoir engagé pour toute activité humaine (Theureau, 2004).

type relatif à la connaissance de soi tout en sachant qu'il faudrait agir autrement dans cet environnement (sR). Elle précise que la préoccupation dominante au cours de la situation 1, c'était « *en finir, le plus vite possible !* » (eR). En relation avec cette préoccupation, elle focalise son regard sur un point au fond de la salle de façon à éviter le regard des spectateurs. Elle précise qu'elle a repris ce qui avait été évoqué le matin-même dans une vidéo présentée au groupe : l'idée du « secret » accroché au fond de la salle. Marie précise qu'elle a regardé les projecteurs qui se trouvaient au fond et qu'elle s'est vraiment accrochée à ça, sans penser aux collègues spectateurs, en se concentrant exclusivement sur son texte (sR). « *Et pourtant ça ne m'a pas aidée à le faire forcément bien...* » (I).

3.4.2. Situation monologue n°2

L'analyse locale du cours d'expérience de Marie au cours de la deuxième situation de l'exercice du monologue est bâtie à partir de divers matériaux¹ dont l'entretien mené à l'issue de la séance 10. Un extrait est produit ci-dessous.

M : je veux bien parler de ce qui s'est passé tout à l'heure, sur l'exercice du monologue. Ça a été un moment difficile... en même temps, je savais que ça se passerait comme ça...

C : tu peux approfondir ce point ?

M : bah, je me connais. Je sais que je me mets des barrières toute seule... m'exposer comme ça devant les autres... je supporte pas...

C : nous allons écouter le premier temps de ton passage.

(Écoute de l'extrait)

M : là, je pense à la technique du « secret »... on dirait vraiment que je ne connais pas le texte. Pourtant, je l'avais appris, j'y avais passé du temps... vraiment, ce texte me met mal à l'aise. Je trouve qu'il dit des choses trop intimes. C'est le journal de l'auteur... ce n'est pas écrit pour faire du théâtre avec...

C : tu te sens comment quand la comédienne te demande de passer ?

M : mal ! (EEA : -2). Et pendant que je passe, c'est encore pire (EEA : -3). Ça s'entend d'ailleurs. Ce n'est pas « ma » voix. Je me souviens que je cherchais à ne pas croiser de regards... celui de Gabrielle était peut-être le seul supportable. On en avait parlé toutes les deux. Elle savait que je n'avais pas envie de faire cet exercice... on arrête la bande son, c'est nul...

C : si tu veux, oui, on arrête le son.

Transcription 5. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 2 - séance 10), formation « certification théâtre »

¹ Cf. tableau des disponibilités des matériaux relatifs à l'activité de Marie sur l'exercice monologue.

Ci-dessous l'analyse locale du cours d'expérience de Marie dans la deuxième situation de l'exercice du monologue.

Analyse locale de l'expérience de Marie – séance 10 – situation 2
<p>Unité du cours d'expérience (U) Marie réalise l'exercice en appréhendant toujours le regard des autres apprenants.</p>
<p>Représentamen (R) - le souvenir des appuis de jeu proposés à la séance 7 (technique du « secret »). - la différence d'engagement entre « récitation » et « interprétation » d'un texte. - la différence d'engagement entre jeu individuel et jeu collectif. - texte inadapté à la pratique du monologue.</p>
<p>Engagement (eR) - passer de la récitation à l'interprétation du texte. - se préparer à passer seule devant les autres. - éviter le regard des autres apprenants au cours de cet exercice. - dépasser ses propres résistances.</p> <p>Actualités potentielles (aR) - attentes liées à la mise en œuvre des pistes de travail envisagées avec son amie Gabrielle. - attentes liées à une mise en situation très inconfortable.</p> <p>Référentiel (sR) - jouer seul est plus impressionnant que jouer à plusieurs sur le plateau. - interpréter un monologue c'est donner une image de soi. - ne pas regarder le public peut aider.</p>
<p>Interprétant (I) - construction du type : « réciter un texte ne veut pas dire en proposer une interprétation ». - validation du type : « la mémorisation du texte n'est pas suffisante pour réussir cet exercice ». - validation du type : « le stress a un effet négatif sur la mémoire ». - validation du type : « éviter de croiser le regard du public est une ressource pour ce type d'exercice ». - validation du type : « la présence de Gabrielle me rassure ».</p>

Tableau 19. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 2 – séance 10), formation « certification théâtre »

Marie reprend le travail du monologue malgré le rejet fort qu'elle éprouve face à cette situation (aR). Son intention est de se dépasser pour progresser dans l'exercice (eR). Son activité est relativement proche de la précédente de même que son état d'inconfort (EEA -3) (U). La présence de Gabrielle dans le public est perçue comme une ressource pour agir (I) dans un contexte où elle cherche encore à faire abstraction du regard du public (eR). Marie constate que bien qu'elle sache le texte par cœur, elle ne parvient pas à réaliser l'exercice du monologue (I). Les organisateurs de son

activité sont enrichis par les techniques proposées par la comédienne (sR), notamment l'utilisation du « secret ». Marie s'empare de cette technique comme ressource pour sécuriser son parcours, éviter les ruptures dans son couplage avec l'environnement et s'affranchir de la contrainte de regarder le collectif (I).

3.4.3. Situation monologue n°3

L'analyse locale du cours d'expérience de Marie au cours de la troisième situation de l'exercice du monologue est bâtie à partir de divers matériaux dont l'entretien mené à l'issue de la séance 10. Un extrait est produit ci-dessous.

Pour rappel, cette troisième situation a lieu immédiatement à la suite de la deuxième, après un temps de 6' au cours duquel la comédienne prend la parole pour commenter la prestation précédente de Marie. Marie n'interrompt pas le commentaire de la comédienne.

C : Je me souviens que la comédienne te propose des indications physiques de jeu... tourner sur toi-même. Tu me dis rien pendant ce temps.

M : oui, elle me propose de jouer la personne ivre... alors là, c'était pire que tout ! À la séance d'avant, elle avait donné des indications plus... je trouvais ça ridicule, je me sentais mal... piégée...

Quand je commence... je vois les autres qui me regardent... je vois un truc dans leurs yeux, comme si ce que je fais était mieux, plus intéressant... parfois, en classe on sent ça aussi... le changement dans la qualité du regard des élèves... je me sens soutenue mais en même temps j'ai envie de pleurer et je ne veux pas me mettre à pleurer devant tout le monde. Quand la comédienne propose un troisième passage avec deux personnes qui me retiennent, alors là, je vais pas pouvoir... C'est pour ça que j'ai préféré partir...

(EEA : -3)

Je ne pensais pas que ça me ferait cet effet. En m'inscrivant à la « certification théâtre », je savais pertinemment que je serais peut-être obligée d'en arriver là. C'est tout ce que je redoutais dans le théâtre ! En même temps, c'est bien... Ça ne pourra que m'aider, s'il faut recommencer, je recommencerai. J'ai fini par voir, quoi ! Je ne sais pas comment je vais m'en sortir avec la production finale...

Transcription 6. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 3 - séance 10), formation « certification théâtre »

Ci-dessous l'analyse locale du cours d'expérience de Marie dans la troisième situation de l'exercice du monologue.

Analyse locale de l'expérience de Marie – séance 10 – situation 3
Unité du cours d'expérience (U) Marie joue un personnage à la demande de la comédienne.
Représentamen (R) - les consignes de jeu données par la comédienne : le passage par le conditionnement corporel. - l'approbation dans le regard du public.
Engagement (eR) - progresser. - s'engager dans une modalité d'interprétation non choisie. - éviter une situation trop angoissante. Actualités potentielles (aR) - attentes liées à éprouver des émotions contradictoires : entre crainte d'une nouvelle tentative et espoir de progrès. Référentiel (sR) - l'expérience précédente. - le regard du public est un critère pour évaluer sa prestation. - le regard du public peut s'apparenter au regard des élèves, dans certaines situations. - les pistes de travail physique données par la comédienne (tourner sur soi-même).
Interprétant (I) - construction du type : « s'investir dans un rôle contribue à la réalisation du monologue ». - validation du type : « le regard de certains observateurs peut être une ressource pour réduire son stress lors de la prestation en cours ». - construction du type : « c'est la situation qui me rend mal à l'aise, pas le texte à dire ». - validation du type : « je savais que la pratique théâtrale pourrait me faire vivre des expériences inconfortables » - validation du type : « on peut ressentir la même chose en classe ».

Tableau 20. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 3 – séance 10), formation « certification théâtre »

Au cours de cette reprise du monologue, Marie adopte les consignes de jeu données par la comédienne (R) (« *tu vas tourner sur toi-même, te mettre dans un état de déséquilibre comme si tu étais ivre... pense aux gens qui ont le vin mauvais, qui en veulent à la terre entière quand ils sont saouls, qui se mettent en colère...* ») afin de faire évoluer sa prestation (eR). Elle cherche à incarner un personnage (U) et constate dans le regard du public que son travail progresse (I). On peut noter que Marie reconnaît un air de famille avec un ressenti déjà éprouvé en classe : « *parfois, en classe on sent ça aussi... le changement dans la qualité du regard des élèves...* » (I). L'hypothèse que nous faisons est que le novice – comédien ou professeur – perçoit une réaction chez son public lorsqu'il endosse un personnage qui n'est pas lui.

À la suite de ce second passage, la comédienne propose à Marie de reprendre la scène une troisième fois, avec cette fois une entrave physique exercée par deux partenaires afin d'exacerber chez elle, par l'effort qu'elle doit déployer, une forte pression émotionnelle censée évacuer la nécessité de « jouer » : *« tu vas avoir du mal à avancer parce que deux personnes vont t'en empêcher en te retenant... tu vas devoir te libérer de leur entrave... Comme ça, parce que tu seras occupée à te libérer, on peut supposer que tu ne seras pas occupée à chercher à jouer la personne ivre... »*.

Cette proposition ne sera pas mise en œuvre : Marie quitte le plateau, en pleurs. À propos de ce temps fort, elle dira au cours d'un entretien : *« Je ne pensais pas que ça me ferait cet effet. En m'inscrivant à la « certification théâtre », je savais pertinemment que je serais peut-être obligée d'en arriver là. C'est tout ce que je redoutais dans le théâtre ! En même temps, c'est bien... Ça ne pourra que m'aider, s'il faut recommencer, je recommencerai. J'ai fini par voir, quoi ! »* (I). L'activité du monologue pose Marie face à ses propres limites en termes de mise en scène de soi (I). Elle affiche néanmoins, au cours de l'entretien, une volonté affirmée de persévérer.

3.4.4. Situation monologue n°4

L'analyse locale du cours d'expérience de Marie au cours de la quatrième situation de l'exercice du monologue est bâtie à partir de divers matériaux dont l'entretien mené au lendemain de la séance d'évaluation finale. Nous en produisons un extrait.

C : tu te sens comment, à l'issue de ce parcours de formation ?

M : et ben c'est bizarre... ça me fait bizarre de penser que cette fois, c'est fini. Je redoutais le moment du monologue, tu te souviens ? Et ben, ça c'est vraiment passé de façon bizarre (EEA : - 1). J'y avais beaucoup pensé sur le chemin en arrivant à l'IUFM... je ne pensais même qu'à ça... et je m'étais dit : « laisse venir, ne résiste pas... fais-le avec ce qui te vient sur le moment... si c'est de la tristesse, ce sera triste... si c'est de l'énervement... ce sera speed... ». En fait, en le disant, je me rends compte que j'ai appliqué ce qu'on nous a souvent demandé... j'ai lâché prise... je ne mets pas d'intention... c'est mon état qui raconte une histoire... Le jury m'a mise tout de suite à l'aise en précisant que ce qui était évalué, ce n'était pas la qualité du jeu... en précisant bien qu'il s'agissait bien d'une formation de profs... pas de comédiens... (rires).

C : qu'as-tu appris de cette expérience ?

M : un truc que je savais déjà un peu : c'est moi-même qui me pose des limites toute seule... on en a parlé avec Gabrielle... (rires) et aussi que je suis capable de les faire sauter, ces limites... mais ça, c'est juste à la fin que je m'en rends compte... c'est dommage que ce soit si tard... encore une fois, si je pense à la pratique en classe, je me dis que c'est un peu pareil. Il y a ce qu'on a préparé, ce qu'on peut redouter... et il y a ce qui se passe finalement, en situation. Ce n'est pas spécialement mieux ou pire... c'est différent... de toutes façons, c'est comme ça. De ça aussi, on en parle avec Gabrielle.

C : tu te dis ça maintenant ?

M : c'est ce que je me disais pendant l'entretien avec le jury...

Finalement, je suis contente d'être allée jusqu'au bout. J'ai pas le sentiment d'avoir produit une bonne prestation, mais de m'être dépassée... c'est ça l'essentiel... pour moi... et je crois pour les formatrices aussi... et je crois que dans l'enseignement en général...

Transcription 7. Extrait des propos de Marie au cours de l'entretien avec le chercheur relatif à l'exercice monologue (situation 4, évaluation finale), formation « certification théâtre »

Les communications enregistrées pendant l'évaluation donnent à entendre un échange entre Marie et un membre du jury qui s'est avéré être un moment privilégié pour identifier de nouvelles significations liées à l'exercice du monologue. Dans sa réponse faite à la question de ce qu'elle « ressort » de son expérience, Marie fait preuve de capacités interprétatives à propos de son activité. Sa lucidité est le signe du développement visé par le dispositif de formation.

Jury 1 : Merci pour cette prestation, très forte émotionnellement. Que peux-tu nous dire sur ce travail ?

Marie : c'est la partie de la formation que j'ai le moins aimée ! (rires). Le texte me dérangeait... encore maintenant d'ailleurs, mais pour aujourd'hui, j'avais pris le parti de ne pas « résister ». Là, j'étais très émue de le dire... je le constate mais je ne comprends pas pourquoi. Quand on s'est entraîné la dernière fois, j'ai craqué... je n'ai pas pu faire ce que la comédienne proposait... Aujourd'hui, ça n'a pas été pareil... et puis je savais que ce serait la dernière fois... (rires). Je sens que j'ai avancé avec ce... [mot incompréhensible]... et je suis étonnée de ce qui s'est passé ici et maintenant... d'avoir réussi...

Jury 2 : je crois qu'il n'y avait rien à réussir... enfin si, juste nous émouvoir... et tu as réussi... (rires)

Transcription 8. Extrait de l'échange entre Marie et les membres du jury à l'issue de son interprétation du monologue (situation 4, évaluation finale), formation « certification théâtre »

Ci-dessous l'analyse locale du cours d'expérience de Marie au moment de l'évaluation finale sur l'exercice du monologue.

Analyse locale de l'expérience de Marie – séance d'évaluation finale – situation 4
<p>Unité du cours d'expérience (U) Marie interprète le monologue dans le cadre de l'évaluation finale.</p>
<p>Représentamen (R) - la préparation mentale auto-prescrite sur le chemin de l'IUFM. - le regard de la comédienne et de la formatrice. - ce qui est évalué dans cette formation, c'est la trajectoire du travail théâtral, pas la qualité de la prestation théâtrale.</p>
<p>Engagement (eR) - interpréter le monologue à partir de son état « ici et maintenant ». - prendre sur soi pour faire le monologue. - aller au bout du projet. - accepter de vivre les émotions.</p> <p>Actualités potentielles (aR) - attentes liées à la brièveté de la situation. - attentes liées à l'interprétation du texte. - attentes liées à l'émergence d'émotions.</p> <p>Référentiel (sR) - le conditionnement physique peut être une ressource pour réaliser le monologue. - le regard du public est une ressource pour agir. - Marie s'autorise à reprendre sa prestation en sachant qu'elle ne sera pas « pénalisée » pour ça. - le stress a un effet négatif sur la mémoire. - le soutien moral de Gabrielle. - la réflexion menée au cours du trajet vers l'IUFM. - ce qui advient en situation n'est pas toujours prévu, sur un plateau de théâtre, comme en classe.</p>
<p>Interprétant (I) - construction du type : « l'angoisse peut se muer en émotion au service du jeu de l'acteur ». - construction du type : « le travail théâtral, le chemin parcouru par les apprenants, est plus important que leur prestation finale ». - construction du type : « j'ai construit une discrimination entre angoisse et émotion ». - construction du type : « cette pratique du monologue m'a amenée à réfléchir sur moi-même ».</p>

Tableau 21. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice du monologue de Marie (situation 4 – évaluation finale), formation « certification théâtre »

À ce stade de la formation qu'est l'évaluation finale, Marie est toujours angoissée par la situation (U) mais relève le défi (eR) et interprète le monologue en utilisant son état émotionnel « ici et maintenant » (I). Cette prise en compte de l'instant présent est vécue comme une prise de risque qui n'est pas sans rappeler à Marie le vécu de la classe (sR). Marie dit être sensible au fait que le jury reconnaisse la qualité du travail plutôt que de la performance (R). À souligner l'empathie dont fait preuve le jury, le fait que cette disposition a permis à Marie de faire un pas en avant (I). À souligner

aussi l'aide que constituent les échanges qui ont eu lieu avec Gabrielle¹, sa collègue qui participe à ce dispositif (sR).

3.5. Résultats : cours de vie de Marie relatif au monologue

La reconstruction de l'enchaînement des différentes expériences relatives au monologue permet de suivre la transformation de composantes de l'activité de Marie. L'analyse du cours de vie permet de pointer : a) une forme de stabilité dans l'engagement de Marie au cours des différentes étapes de cet exercice ; b) les transformations relatives au couplage de Marie avec le collectif ; c) la construction de types en lien avec le contexte professionnel de Marie.

3.5.1. Stabilité de l'engagement de Marie

La structure de préparation de Marie au cours de cette expérience traduit une forme de stabilité qui peut se décliner en trois axes d'analyse : a) l'inconfort colore ses attentes tout au long de son parcours ; b) sa volonté de poursuivre l'aventure ne faiblit pas ; c) elle mobilise sa capacité à l'auto-estimer.

3.5.1.1. Inconfort comme constante

La sensation d'inconfort est une constante indéniable qui colore les attentes (aR) de Marie relatives à la situation à vivre (« *l'expérience que je vais vivre va être inconfortable* », son référentiel de l'expérience vécue (« *le monologue est une activité inconfortable au théâtre* ») ainsi qu'à ce qui fait signe pour elle (R) pendant l'activité (« *je vis la situation dans l'inconfort* »).

Il n'est pas exagéré d'affirmer que la sensation d'inconfort accompagne Marie du début à la fin des différents exercices du monologue (EEA de -3 à -1)

¹ Gabrielle est professeur stagiaire en langues, comme Marie. Elle enseigne l'Anglais, Marie l'Espagnol.

3.5.1.2. Persévérance comme constante

Malgré cela, l'engagement de Marie traduit une volonté forte de « poursuivre l'aventure », de tester plusieurs *scénarii* en suivant les conseils de la comédienne, même si elle n'adhère pas à la mise en œuvre du projet de formation. Elle suit l'injonction de la comédienne sans mise à distance malgré le fait qu'elle redoute de ne pas y arriver. Elle ne verbalise pas son désaccord sur le temps de la formation, mais réserve l'expression et la signification de ses résistances à d'autres espaces de paroles (échanges avec Gabrielle, avec le chercheur).

3.5.1.3. Réflexion sur soi comme constante

Son faisceau de préoccupations au cours des trois premières situations de formation l'encourage à mener une activité réflexive malgré une incapacité dans l'action à modifier le cours des choses. Les préoccupations qui animent Marie au moment la situation n°4 – notamment accepter ses émotions pour mener son projet d'interprétation de monologue - sont inattendues si l'on replace l'épisode dans son contexte institutionnel d'évaluation. Marie investit la séance d'évaluation comme un espace susceptible de lui permettre de poursuivre son projet de transformation. Elle dit s'être préparée en amont, en avoir parlé avec Gabrielle et le chercheur. Elle aborde la séance avec le projet de « *jouer le jeu, de laisser parler ses émotions* ». Elle a construit une nouvelle compréhension qui la conduit à tester l'efficacité d'une nouvelle forme d'action.

Finalement les choix opérés par Marie au cours de cette séance finale rejoignent le projet de formation des conceptrices-formatrices : « accepter son état émotionnel ». En ce sens, la visée du dispositif est atteinte.

Ainsi, bien que l'engagement de Marie n'ait pas varié au fil des situations (« *se former malgré l'inconfort éprouvé dans la situation* »), on constate des transformations dans différentes composantes de son expérience, dans son cours de vie, transformations qui sont le signe d'un apprentissage-développement consécutif aux actions de formation proposées dans le dispositif. Il est remarquable de constater que l'évaluation n'a pas ici les incidences habituellement constatées qui sont la mise en place de stratégies de protection de soi.

3.5.2. Transformations de Marie et de son activité

Le cours de vie permet de rendre compte d'une succession de transformations de trois ordres : a) Marie a construit une connaissance sur ce qu'est interpréter un monologue (I) ; b) son couplage avec collectif s'est transformé (sR) ; c) ce qui lui a permis de valider des connaissances sur elle-même (I).

3.5.2.1. Connaissance incarnée de ce qu'est « interpréter » un monologue

Le cours de vie de Marie relatif à la pratique du monologue traduit la construction de sa capacité à distinguer réciter et interpréter un texte au théâtre. Les indices de cette discrimination sont de l'ordre du couplage avec l'environnement. Marie teste les ressources proposées au cours de la formation : regarder un point fixe au fond de la salle (le secret), tourner sur elle-même pour se donner la sensation de vertige pour interpréter un personnage ivre, se centrer sur son état « ici et maintenant ». Concomitamment, elle repère dans le public de ses pairs des signes de l'évolution de sa prestation du monologue. À l'issue de son parcours de formation, Marie manifeste une forme d'étonnement par rapport à cette expérience. L'apprentissage consécutif semble s'être effectué « à l'insu de sa cognition », il s'est opéré dans une inscription corporelle de l'activité.

3.5.2.2. Transformation du couplage avec le collectif

L'analyse du cours de vie de Marie lors des monologues laisse apparaître une modification importante de son couplage avec l'environnement humain de formation. En effet, le collectif était perçu initialement comme un frein à la prise d'initiative (sR). Pour lui « échapper », Marie a d'ailleurs eu recours à la technique du « secret », ressource qui lui a appris qu'en sélectionnant des éléments de l'environnement¹, elle pouvait mieux vivre l'interprétation du monologue. Puis l'expérience vécue à la situation n°3 lui a permis de construire la connaissance suivante : le regard du public peut être perçu comme indicateur à prendre en compte dans l'activité (I). Lors du

¹ Marie dirige son regard sur un point fixe au-dessus du public, un projecteur, ce qui lui évite de croiser le regard de ses pairs.

cours d'expérience suivant (situation 4), le public est perçu comme une ressource pour agir (R).

Marie s'appuie également sur Gabrielle en lui faisant part de ses états d'âme et en travaillant le texte avec elle. Gabrielle est identifiée comme une ressource au sein du collectif.

Enfin, sur un autre plan, il est important de noter l'incidence de la participation au protocole de recherche pour Marie : le chercheur avec qui sont conduits les entretiens participe au processus de transformation de l'apprenante.

3.5.2.3. Augmentation de la compétence auto-réflexive

La modification du couplage de Marie avec son environnement a des incidences sur la transformation de son référentiel et notamment les connaissances relatives à soi-même agissant dans un environnement perçu et interprété comme difficile, éprouvant : « *je me mets des barrières à moi-même, je sais que je suis comme ça !* ». Cette construction d'expérience lui a aussi permis de stabiliser une autre connaissance relative à elle-même en lien à ses anticipations : « *En m'inscrivant à la certification théâtre, je savais pertinemment que je serais peut-être obligée d'en arriver là. [...] C'est tout ce que je redoutais dans le théâtre ! [...] En même temps, c'est bien... [...] Ça ne pourra que m'aider, s'il faut recommencer, je recommencerais [...]. J'ai fini par voir, quoi !* » (I).

Enfin, les moments d'échanges et de réflexion que Marie a pu avoir avec le chercheur ou Gabrielle doivent être mentionnés comme des ressources qui l'ont encouragée à poursuivre dans le dispositif, à « monter sur ses propres épaules » pour réaliser l'exercice du monologue.

À l'issue de ce parcours en forme d'épreuve, Marie déclare : « *je suis étonnée de ce qui s'est passé* » et « *je suis contente d'être allée jusqu'au bout* ». Ainsi, l'environnement offert par le dispositif a permis à Marie de construire une connaissance tout à fait prometteuse en terme développement personnel : « *je suis capable de dépasser mes limites* » (I).

3.5.3. Construction de connaissances en lien avec le contexte professionnel

L'analyse de la construction de l'expérience de Marie a permis un focus intéressant sur les inférences faites entre l'environnement de formation et le contexte professionnel. Les connaissances en lien avec le contexte professionnel relèvent : a) de la prise en compte du ressenti des élèves ; b) de la valeur du travail sur l'excellence des résultats.

3.5.3.1. Ressenti de élève « exposé »

L'expérience débute avec l'utilisation de la ressource du « secret » comme technique supposée utile pour « échapper » au regard du public (sR). Graduellement, cette technique de plateau est délaissée par la jeune enseignante (U). Quand Marie accepte de prendre en compte le regard du public, elle convoque le contexte professionnel en évoquant le regard des élèves comme ce qui fait signe pour elle d'une transformation de son activité (sR). C'est à cette occasion qu'elle prend conscience des incidences de ce qu'elle-même fait vivre à ses élèves dans sa pratique professionnelle d'enseignante d'espagnol. (*« C'est là que je comprends ce qu'on peut faire vivre, à nos élèves, en langues... »*)

À deux autres reprises, Marie fait référence à son contexte professionnel. Dans un premier temps, par le vecteur du carnet ethnographique sonore, elle mentionne l'air de famille qu'elle reconnaît entre l'exercice du monologue et l'interrogation orale en classe. Angoissée à l'idée de devoir produire le monologue devant le collectif, elle prend alors conscience de la violence faite aux élèves les plus timides au cours des activités de production orale en langue étrangère. Cette conscientisation se traduit par l'émergence d'une nouvelle intention en classe : faire davantage preuve d'empathie dans son rapport aux élèves.

3.5.3.2. Suprématie du travail sur le résultat

La deuxième occasion au cours de laquelle Marie fait référence à son contexte professionnel a lieu au cours du dernier entretien avec le chercheur. Marie précise : *« J'ai pas le sentiment d'avoir produit une bonne prestation, mais de m'être dépassée... c'est ça l'essentiel... pour moi... et je crois pour les formatrices aussi... et*

je crois que dans l'enseignement en général... ». Marie exprime, de façon elliptique, l'idée couramment répandue dans la communauté des enseignants que la valeur de travail et le dépassement de soi sont plus importants que l'excellence des résultats. Ainsi l'expérience du monologue a eu l'effet de développer des orientations des valeurs qu'elle considère comme partagée par la communauté des enseignants de son environnement de formation.

L'analyse de l'expérience sur cet exercice du monologue permet d'avancer que : a) Marie a établi des liens de signification entre ce qu'elle a compris de son expérience de formation et sa pratique professionnelle ; b) c'est l'activité et la construction de sens liée à l'expérience qui ont déclenché l'apprentissage-développement chez Marie.

3.6. Bilan intermédiaire de l'enquête

n°1

On peut qualifier « le pas en avant » réalisé par Marie au cours de cette expérience comme l'expression d'une disposition à s'auto-estimer ou construire-valider des connaissances sur soi-même en relation avec une situation type. À ce stade du travail, la question est de savoir s'il est efficient, et écologiquement valable de proposer la pratique théâtrale pour former au métier de l'enseignant. En effet, dans le contexte de la formation professionnelle, il est légitime d'analyser les incidences des pratiques de formations, les conditions de la migration des connaissances construites par l'expérience en formation sur le terrain d'exercice professionnel. Des pistes sont ouvertes à travers cette étude : a) la disposition à agir qu'est l'empathie ; b) le renforcement de l'estime de soi.

De plus, les résultats de cette étude empirique permettent de mettre en perspective des spécificités qui font du théâtre un espace d'actions encouragées (Durand, 2008) : a) l'apprenant établit spontanément une construction de sens entre sa pratique de formation par le théâtre et sa pratique dans son contexte professionnel ; b) le caractère labile du théâtre en fait un espace de production protégé ; c) les transformations induites par le théâtre s'inscrivent dans la mémoire corporelle de l'apprenant.

3.6.1. Construction d'un lien de signification entre l'activité en formation théâtrale et celle déployée dans le contexte cible

Les recherches actuelles qui s'intéressent à l'apprentissage au travail et au développement professionnel, posent comme base de ces transformations la pratique et l'expérience réflexive des acteurs, et les modélisent comme la traduction de cette expérience en savoirs dits expérientiels, pratiques, pragmatiques, d'action (Laot & Olry, 2004; Schön, 1994; Zeitler, 2011). Les résultats de cette étude corroborent cette conception que la mise à distance de l'action participe au développement. D'autres travaux prolongent cette analyse en montrant que les dispositifs qui engagent les apprenants à mettre de la distance réflexive développent, de toute évidence, la capacité réflexive mais n'augmentent pas *de facto* le pouvoir d'agir (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009). Nos résultats n'ont pas permis de vérifier si Marie avait augmenté son pouvoir d'agir professionnel consécutivement à sa pratique du théâtre. En tout état de cause, ils ont permis de pointer les inférences faites par Marie entre l'apprentissage expérientiel et le développement professionnel.

3.6.2. Théâtre : un espace de production réitéré, labile, protégé

La pratique théâtrale en formation a ceci de spécifique qu'elle ouvre un espace de production réitéré, labile et protégé.

Réitéré parce que la pratique du théâtre en formation prend tout son sens dans la multiplication des essais, des modalités – individuelle et collective – des productions (Ryngaert, 2009). Labile parce qu'une prestation théâtrale efface les premiers essais dans la succession des situations vécues (Hannoun, 1989) et donc permet de relativiser, de se distancier par rapport aux situations inconfortables ou jugées inabouties par les acteurs en train d'agir.

Enfin, protégé parce que le théâtre en formation ouvre des perspectives de mise en scène de soi, d'expression personnelle dans un espace conventionnellement reconnu comme fictif où « l'on fait semblant » (Théberge, 2006).

Par le fait, la pratique théâtrale favorise une activité où l'acteur *est* dans « l'ici et maintenant » de ses relations permanentes et transformatives avec le milieu. Plus encore que dans tout autre environnement, la pratique théâtrale, parce qu'elle fait référence à un monde fictionnel, métaphorique, incite l'apprenant à se distancier, à s'engager dans la perception symbolique de la construction de ses apprentissages.

3.6.3. Inscription de l'expérience dans la mémoire corporelle de l'apprenant

C'est un truisme que de dire qu'une formation théâtre engage le corps de l'apprenant beaucoup plus fortement que les formations classiquement dispensées en IUUFM. L'intérêt ne réside pas dans le simple fait de le savoir mais dans l'incidence de ce présumé dans le développement de l'apprenant. En effet, les résultats de l'étude incitent à faire l'hypothèse que l'expérience vécue sur l'exercice du monologue s'est inscrite « corporellement » et permettra potentiellement l'émergence, ailleurs et plus tard, de sensations similaires (Varela et al., 1993), ou en tout cas proches de celles vécues en formation. Sans conjecturer des possibles ouverts à l'occasion de l'activation de cette mémoire corporelle, on peut néanmoins penser ce vécu de formation comme potentiellement générateur d'une activité moins inconfortable, ou plus efficace.

4. Étude n°2 : construction de l'expérience en improvisation

Les résultats de l'étude exploratoire ont permis d'identifier les processus de construction de l'expérience d'une apprenante lors de la pratique d'un monologue théâtral dans l'environnement de la formation « certification théâtre ». Nous en avons conclu qu'en formation, le monologue théâtral est une situation *a priori* favorable à la prise de conscience que la présence scénique relève d'un travail corporel. Cette première étude a aussi été l'occasion de pointer la congruence entre des activités en formation et des activités au travail.

L'enquête empirique présentée ici a pour finalité de décrire et comprendre la construction d'expérience d'apprenants dans le cadre de la formation « atelier de pratiques théâtrales ». L'enjeu est d'explorer d'autres pratiques théâtrales que le monologue. Le choix s'est porté sur l'improvisation.

Les questions de recherche sont les suivantes : quels sont les processus de construction d'expérience mis en œuvre par l'improvisation théâtrale ? En quoi les transformations de l'activité repérées sont-elles potentiellement favorables à l'apprentissage-développement des apprenants ?

La première section de ce chapitre présente le dispositif de formation « atelier de pratiques théâtrales », terrain d'étude pour analyser la construction de l'expérience en situation d'improvisation.

La deuxième section décrit l'observatoire pour rassembler les matériaux empiriques et construire les données nécessaires à l'étude.

La troisième section présente la méthode de traitement des matériaux pour la construction des données.

La quatrième section présente les résultats du cours de vie d'une participante, à partir de quatre exercices de jeu d'improvisation, dans la perspective diachronique.

La cinquième section présente les résultats des cours d'action individuel-social de cinq participants, à partir de deux exercices de jeu d'improvisation, dans la perspective synchronique.

Les sixième et septième sections présentent une photographie du développement auto-constaté par les participants à six mois d'intervalle de la formation « atelier de pratiques théâtrales » et un bilan intermédiaire.

4.1. Terrain d'étude : formation « atelier de pratiques théâtrales »

Le dispositif « atelier de pratiques théâtrales »¹ a été proposé en 2010-2011, année de la mise en œuvre de la mastérisation de la formation des maîtres. Il a fait suite à quatre années d'existence du dispositif « certification théâtre » sur le site de Brest de l'IUFM de Bretagne. La différence de contexte de formation est telle qu'il est difficile d'établir une filiation trop forte entre les deux dispositifs.

4.1.1. Description du dispositif de formation

Le dispositif a été co-conçu et co-animé par un binôme : la comédienne impliquée les années précédentes dans le dispositif « certification théâtre » et un formateur familial d'une approche « orientée activité »².

Le dispositif était proposé aux apprenants à titre facultatif et optionnel. Il comportait 36 heures de formation, réparties sur trois sessions de deux journées de six heures, sur quatre semaines, à raison d'une fois par quinzaine. Il s'est déroulé au premier semestre de l'année universitaire. Ce dispositif était ajouté, parfois superposé aux formations classiques – disciplinaires et transversales des formations des masters « métiers de l'enseignement » – parce qu'il n'a pas été possible, matériellement, de trouver de créneaux spécifiques.

La formation avait lieu à l'extérieur des locaux de l'IUFM, dans le théâtre de Brest¹.

¹ Nous utilisons la dénomination utilisée dans la maquette de formation.

² Le formateur en question connaissait les résultats de l'étude précédente. Il y a eu accès en tant que participant aux séminaires de recherche au cours desquels nous avons eu l'occasion de présenter les états intermédiaires de ce travail.

Les parties qui suivent abordent : a) les intentions des formateurs ; b) les contenus proposés ; c) le public cible ; d) les modalités d'encadrement de la formation.

4.1.2. Intentions des formateurs de « l'atelier de pratiques théâtrales »

Trois objectifs étaient définis par les formateurs dans ce dispositif : a) un objectif culturel par l'initiation à des techniques propres à l'univers du théâtre (gestuelle, corps, expression, voix, interprétation, singularité), le tout couplé à l'accès à des éléments fondateurs d'une culture commune - l'enjeu étant de partager des connaissances sur des auteurs d'horizons divers : Sénèque, Shakespeare, Kermann -² ; b) un objectif de développement personnel par une initiation à des techniques de maîtrise de soi (contrôle des émotions, mise à distance) et de l'exploration de l'environnement social (empathie, présence, autorité, écoute, adresse) ; c) un objectif de participer au développement professionnel par l'acquisition de dispositions (techniques, attitudes, etc.) pouvant optimiser la conduite de la classe, voire la maîtrise des épreuves orales des concours de recrutement, l'encadrement d'une activité dramatique, d'expression etc. dans l'univers de la classe³.

Le formateur en charge de la présentation du dispositif a mis l'accent sur la dimension développement personnel, à visée professionnelle subséquente. Le diaporama⁴ utilisé au cours de cette présentation a été adressé par messagerie électronique aux apprenants présents.

Un document de travail partagé entre les deux formateurs est présenté en annexe 10 comme trace de leur activité, trace qui permet d'accéder à leurs intentions et à l'expression des visées de formation. Ce document donne accès à la progression des contenus envisagés, aux objets de travail proposés, au pointage assorti d'un questionnaire sur les indices de perception « *du point de vue de l'activité que les apprenants vont déployer dans ces situations* ».

¹ Il s'agit du même théâtre qui avait hébergé la « certification théâtre ».

² À la différence de la « certification théâtre », il n'y avait pas de parcours de spectateurs proposé. Néanmoins des opportunités d'assister à des spectacles ont été données - et saisies - au sein même de la programmation du théâtre qui hébergeait la formation.

³ La formulation des intentions de formation correspond à la rédaction de la maquette.

⁴ Ce diaporama est présenté en annexe 9 de ce mémoire.

On observera la préoccupation constante d'interroger les acteurs sur leurs ressentis et sensations et sur les signes visibles de ces ressentis et sensations. Le document mentionne également un questionnement sur les différents stades de développement des apprenants concernant les objets de formation proposés (exemple du silence). Document au stade d'un état initial, conçu comme amené à évoluer, nous n'avons pas eu accès à sa version « bilan ».

4.1.3. Contenus de la formation « atelier de pratiques théâtrales »

Cette partie décrit les exercices proposés dans le dispositif de formation.

Les séances commençaient par un temps d'échauffement appelé training, d'une durée d'une heure environ. Les situations proposées étaient de l'ordre de l'écoute de soi, du réveil corporel : auto-massage ou massage en duo, exercices d'écoute et de prise en compte de la respiration, travail postural inspiré du tai-chi, gymnastique énergétique chinoise.

L'heure suivante était consacrée à des exercices de voix : rythme, volume, modulation, adressage.

Le troisième temps de la matinée était souvent dédié à l'étude de textes à mettre en jeu : lecture à la table pour faire entendre le texte, puis mise en espace en duos, généralement.

L'après-midi reprenait sur un temps de recentrage et dynamisant, invitant les apprenants à des activités individuelles face au groupe, situations de l'ordre du jeu dramatique, tel que défini par Ryngaert (1991).

Puis reprenait un temps de « re-travail » de jeu sur les textes avec indication de mise en voix ou mise en scène par la comédienne.

4.1.4. Public cible de la formation

La formation a été présentée à la communauté des apprenants au cours d'une réunion publique, animée par le formateur concepteur et animateur du dispositif. La réunion était adressée à tous apprenants intéressés de master 1 (M1) et de master 2 (M2), professorat des écoles (PE) et professeurs lycées et collèges (PLC).

Le soutien d'un enseignant-chercheur intervenant en formation de préparation au CAPEPS¹ a permis de mobiliser une partie de la promotion de ses apprenants qui ont décidé de s'inscrire collectivement. Les apprenants concernés ont tous été au moins une fois admissibles au concours du CAPEPS et ont, de fait, expérimenté le passage devant un jury d'examen. Leur formateur a souligné auprès d'eux l'intérêt d'une pratique théâtrale pour aborder ce type d'épreuve.

Finalement, le groupe était constitué de quatorze personnes : huit apprenants PE (six de M1 et deux de M2) intéressés par la pratique artistique et six apprenants de M2 EPS davantage focalisés sur la préparation aux oraux de concours.

4.2. Observatoire de l'activité improvisation

L'observatoire a été présenté par les chercheurs au moment de la réunion publique à l'attention des apprenants. Les chercheurs ont précisé que les séances d'atelier seraient filmées et suivies d'entretiens au cours desquels les apprenants pourraient visionner les enregistrements et échanger avec un chercheur à propos de leur pratique. Il a été expliqué que l'enquête était réalisée dans la perspective de mieux connaître l'activité réelle d'apprenants participant à la formation par le théâtre.

4.2.1. Participants

Le tableau présente les participants de la formation « atelier de pratiques théâtrales » qui ont accepté de s'impliquer dans cette enquête. Les éléments succincts de présentation reproduits sont ceux qui ont été formulés par les apprenants eux-mêmes, invités à se présenter au cours de la première matinée de formation. Un focus est fait sur ce qu'ils attendaient du dispositif.

¹ Concours d'Aptitude au Professorat en Éducation Physique et Sportive.

Adèle ¹	M1 PE 38 ans	En reprise d'étude après une formation en droit et un diplôme d'avocat. Impliquée dans une troupe de théâtre amateur depuis quatre ans.
Attentes : expérimenter de nouvelles pratiques pour les faire connaître dans son atelier de théâtre amateur.		
Gaëtan	M2 EPS 23 ans	Admissible l'année précédente au CAPEPS. Aucune expérience en théâtre. A été sensible à l'argumentaire de son formateur disciplinaire sur les incidences d'une pratique théâtrale pour la réussite des oraux du concours.
Attentes : partager des moments de formation « hors normes » avec le collectif de sa promotion.		
Kent	M2 EPS 23 ans	Admissible l'année précédente au CAPEPS. A une pratique du yoga, de la relaxation.
Attentes : découvrir une pratique nouvelle, fondée sur la prise en compte du corps dans les apprentissages.		
César	M2 EPS 24 ans	Admissible l'année précédente au CAPEPS. Se sent mal à l'aise en situation de prise de parole en public.
Attentes : découvrir une pratique nouvelle. Gagner de la confiance en soi en vue des oraux de concours.		
Lise	M2 EPS 23 ans	Admissible l'année précédente au CAPEPS. A envie de pratiquer le théâtre depuis longtemps sans avoir eu encore l'occasion de le faire.
Attentes : se faire plaisir dans un environnement ludique.		
Clara	M2 EPS 23 ans	Admissible l'année précédente au CAPEPS. Est sensible à l'implication collective de sa promotion dans ce dispositif de formation.
Attentes : gagner de la confiance en soi en vue des oraux de concours.		

Tableau 22. Présentation des participants à l'étude sur la construction de l'expérience en situations d'improvisation, formation « atelier de pratiques théâtrales »

¹ Des pseudonymes ont été utilisés pour préserver l'anonymat des participants.

Les profils des participants de M2 EPS, en apparence assez similaires, traduisent les attentes diverses, représentatives des usagers des dispositifs de formation facultatifs dans le champ de la formation initiale.

4.2.2. Situations d'improvisation

Les situations d'improvisation ont été retenues pour l'analyse de l'activité des apprenants pour plusieurs raisons : a) pratique de formation, l'improvisation ou jeu dramatique est considérée comme une situation propice pour favoriser l'apprentissage-développement des apprenants (Ryngaert, 2009) ; b) ces situations partagent le même contexte d'une prise de parole individuelle face à un collectif, prise de parole emblématique de la pratique professionnelle cible (Runtz-Christan, 2000) ; c) ces situations répondent *a priori* à la plupart des attentes supposées des apprenants ; d) le constat a été fait que ces situations faisaient partie des épisodes les plus renseignés au cours des sessions d'autoconfrontation auxquelles ont participé les apprenants volontaires.

Il convient d'explicitier la distinction faite dans cette étude entre *improvisation* et *jeu dramatique*. La littérature consacrée à cette pratique de jeu définit le jeu dramatique comme une pratique d'improvisation individuelle ou collective à partir d'une proposition du meneur de jeu, la comédienne, en l'occurrence. La session de jeu est suivie d'un échange avec le public – composé des apprenants dans le cas du dispositif concerné - qui est invité à s'exprimer sur son ressenti et peut proposer éventuellement des orientations de re-jeu à/aux acteur(s) (Ryngaert, 2009).

Néanmoins le constat a été fait que les situations d'improvisation proposées dans le cadre du dispositif de formation n'ont pas fait l'objet de reprise de jeu de la part des acteurs. Le public des pairs a eu l'occasion d'exprimer son ressenti. En revanche, il n'a pas été proposé de piste de reprise de jeu.

En ce sens les situations évoquées dans le cadre de cette étude se distinguent du jeu dramatique classiquement pratiqué en formation. C'est pourquoi le choix a été fait de nommer ces exercices *improvisation* plutôt que *jeu dramatique*.

4.2.3. Description des exercices d'improvisation étudiés

Trois situations d'improvisation ont été retenues pour mener cette étude : a) l'exercice « je ne veux pas boire de café » ; b) l'exercice « improvisation au choix » en deux temps ; c) l'exercice « le savant et son traducteur ».

L'exercice « je ne veux pas boire de café » est une forme d'improvisation spécifique : la présence et l'intention de l'acteur ne passe pas par le vecteur d'un développement argumenté. Seule la phrase « je ne veux pas boire de café » est prononcée. Le scénario doit se construire à partir de ce que l'acteur donne à voir : rythme et mode de déplacement sur le plateau, adresse du regard en direction du public, impression d'ensemble dégagée par la posture, le maintien, etc.

L'exercice « je ne veux pas boire de café » a été proposé au cours de l'après-midi de la première séance du dispositif de formation (première séance sur les six).

*« Maintenant un petit exercice d'impro, où vous allez être mis en jeu, seuls, direct... très simple ! Il n'y a rien à réussir !
J'ai fait du café. Il s'agit juste de rentrer par la porte, vous avez une tasse à la main, vous avez... on va dire... quatre choses à faire :
Première action : rentrer avec une tasse à la main.
Deuxième action : poser la tasse, où vous voulez.
Troisième action : dire « je ne veux pas boire de café ».
Quatrième action : sortir.
Dans l'ordre que vous voulez, enfin... sauf la fin, bien sûr ! (Rires).
Dans les temps que vous voulez surtout ! Vous pouvez mettre un quart d'heure à ouvrir la porte si vous voulez, avec votre tasse de café. Vous pouvez entrer de plein de manières différentes, vous pouvez l'adresser de plein de manières différentes, avant de poser la tasse ou après avoir posé la tasse, partir tout de suite ou rester après avoir dit ça...
Il n'y a rien à jouer, juste venir dire « je ne veux pas boire de café » et poser la tasse.
C'est juste venir dire quelque chose.
Ce qui va nous intéresser, c'est juste la manière - dans les temps que vous prenez et l'ordre dans lequel vous faites la chose - cette manière va nous raconter des histoires, malgré vous... ce que votre corps donne à voir...
L'enjeu, c'est de ne rien chercher à signifier de particulier. Votre corps dans l'espace du plateau, sur un parcours scénarisé au minimum, c'est tout. »*

Transcription 9. Présentation par la comédienne de l'exercice « je ne veux pas boire de café », situation d'improvisation 1, formation « atelier de pratiques théâtrales »

L'exercice « improvisation au choix » est une forme d'improvisation classique au cours de laquelle l'acteur parle en continu pendant une durée déterminée à l'avance et chronométrée (trois minutes), sans qu'une proposition directrice de sujet de la part du meneur de jeu n'ait été faite. La variante proposée pour cet exercice est de demeurer immobile et silencieux, en présentation de soi face au public, sur la même durée.

L'exercice « improvisation au choix » a été proposé sur deux sessions : au cours de la matinée de la cinquième et de la sixième journée du dispositif de formation.

Là c'est un exercice à faire seul. Il y a le choix entre deux propositions. Mais le principe reste le même. C'est la durée : ça va durer 3 minutes. On peut choisir de venir devant le public et de rester 3 minutes dans le silence, sans rien dire, sans gestes parasites... je suis là, je me laisse regarder. Je reste en contact avec les autres. Il ne faut pas disparaître en vous-même. Je suis là et je sais que vous êtes là, même si je ne fais rien. Il n'y a rien à faire donc on peut penser que ce n'est pas difficile... Donc, c'est ça pendant 3 minutes, j'accepte le silence devant les autres.

Deuxième possibilité : parler en improvisation devant les autres pendant 3 minutes sans s'arrêter. On ne doit pas faire de blanc dans cette option parce que s'il y a un blanc, on recommence à zéro (rires)... ça peut être par exemple raconter dans le détail votre petit déjeuner de ce matin. Il ne faut pas essayer de construire une histoire. On peut passer du coq à l'âne. La stratégie, ça peut être aussi de raconter une histoire que l'on connaît. Vous pouvez vous déplacer. La contrainte, c'est d'être avec nous pendant 3 minutes. Sans nous lâcher de la même manière que dans le silence. Dans le silence, il faut se laisser traverser par le regard des autres et essayer de produire quelque chose. OK ? C'est parti !

Transcription 10. Présentation par la comédienne des exercices « présentation de soi en silence » et « discours improvisé », situations d'improvisation 2 et 3, formation « atelier de pratiques théâtrales »

L'exercice « le savant et son traducteur » est un exercice d'improvisation qui se pratique en binôme. Un des acteurs incarne un savant s'exprimant dans une langue inconnue du public. Son traducteur a pour mission de rendre son propos intelligible. Les partenaires ne se sont pas concertés sur une intention commune. Le traducteur improvise un discours à partir de ce que le savant donne à voir et à entendre dans sa langue de grommelot¹.

L'exercice d'improvisation « le savant et son traducteur » a été proposé au cours de l'après-midi du dernier jour du dispositif de formation.

¹ Grommelot, dérivé du verbe grommeler, « parler entre ses dents », désigne, au théâtre, une langue inventée, indistincte, destinée à n'être pas comprise du public. Les grommelots sont produits sciemment par des acteurs afin de « meubler » une scène en faisant semblant de dire quelque chose, sur une intonation quelconque alors qu'ils prononcent une suite de syllabes sans aucun sens.

L'exercice que vous allez faire là s'appelle l'exercice du savant et son traducteur. C'est une impro qui se bâtit à deux. Il y a un personnage qui vient d'une planète imaginaire ou d'un pays imaginaire. C'est un grand scientifique. Il parle une langue qu'ils sont deux à comprendre, lui et son traducteur.

En théâtre, on appelle ça le « grommelot ». C'est une langue qu'on invente. Chacun a un type de « grommelot » différent. Ce qui compte, c'est que celui qui parle en « grommelot » raconte une vraie histoire. Le traducteur écoute le « grommelot » du scientifique et traduit en simultané au public. Il attend bien sûr que le scientifique ait fini de parler, il y a une connivence qui s'installe entre les deux personnes.

Si le scientifique fait des gestes, le traducteur est obligé d'en tenir compte. On prend en compte tous les signes émis : corporels, intonations... Le traducteur peut en tenir compte et le reproduire, il peut aussi prendre le contre-pied de ce que le scientifique donne à voir, en traduisant des choses différentes... L'essentiel est de tenir compte des signes.

Du coup, le scientifique continue de faire sa conférence en étant en interaction avec ce qu'exprime le traducteur. Pour s'aider, soutenir son jeu, le savant doit se raconter une histoire dans sa tête.

Il y a une énergie qui se contamine.

Il est question d'un sujet scientifique... enfin... très précis. Ça peut être complètement absurde... mais en tout cas très précis dans l'évocation.

Ça doit durer environ 5 minutes, le temps de développer un peu le sujet.

C'est vraiment un exercice à deux en écoute : vous allez vous aider l'un l'autre.

J'installe deux chaises, vous pourrez vous asseoir si vous voulez.

Qui veut démarrer ?

Transcription 11. Présentation par la comédienne de l'exercice « le savant et son traducteur », situation d'improvisation 4, formation « atelier de pratiques théâtrales »

Un tableau du déroulé de la formation « atelier de pratiques théâtrales » produit en annexe 11 permet de situer ces trois situations d'improvisation dans la chronologie générale.

4.2.4. Matériaux empiriques concernant l'activité en situation d'improvisation

L'intégralité des actions de la formation a été filmée à l'aide d'une caméra numérique. Deux chercheurs ont assisté à la formation pour s'assurer du bon fonctionnement du matériel d'enregistrement et prendre des notes de type ethnographique. Des entretiens d'autoconfrontation ont été proposés aux apprenants volontaires pour participer à l'enquête. Ces entretiens ont eu lieu la plupart du temps à l'issue du temps de formation. Ils ont duré en moyenne une heure trente.

Les matériaux empiriques disponibles pour cette étude comprennent : a) les enregistrements vidéo de l'activité des participants relatifs aux situations d'improvisation ; b) les notes ethnographiques du chercheur sur les différentes situations d'improvisation ; c) les extraits d'entretiens menés avec le chercheur ayant eu trait aux quatre situations d'improvisation.

4.3. Construction des données

Deux perspectives ont été retenues pour l'analyse des données : l'approche diachronique et l'approche synchronique.

Les objectifs étaient les suivants : a) l'approche diachronique a été privilégiée, afin de repérer les éventuelles transformations de l'activité au fil de plusieurs épisodes de jeu d'improvisation ; b) l'approche synchronique a permis, à partir de l'analyse comparée de plusieurs cours d'expérience, d'identifier les transformations communes et partagées par les participants à des exercices d'improvisation.

La méthode utilisée pour cette étude empirique comporte quatre étapes : a) la réalisation d'un tableau de disponibilité des matériaux ; b) la réalisation d'un protocole à trois volets¹ ; c) la construction du récit réduit de l'expérience des participants² ; d) l'analyse locale du cours d'expérience des participants³.

Le tableau suivant récapitule les matériaux utilisés pour construire les données de l'étude empirique.

¹ Les protocoles à trois volets pour les enquêtes 2, 3 et 4 ont été réalisés avec le logiciel Transana.

² Les récits réduits des quatre situations d'exercices d'improvisation de Clara sont produits en annexe 12.

³ Les analyses locales des cours d'expérience des participants aux enquêtes 3 et 4 ont été réalisées avec le logiciel Transana.

	Séance 1/6	Séance 5/6 – Séance 6/6	Séance 6/6
	Exercice « je ne veux pas boire de café » 1 ^{er} exercice d'improvisation proposé au cours du dispositif	Exercice « improvisation au choix » sur trois minutes <u>2 situations de jeu</u> - présentation de soi, en silence, sur 3 minutes - discours improvisé sur 3 minutes	Exercice « le savant et son traducteur » Dernier exercice d'improvisation proposé dans le dispositif
Actions de communication pendant le flux de l'activité	Adèle ¹ ; Gaëtan ; Kent ; César ; Lise ; Clara	Clara	Adèle ; Gaëtan ; César ; Lise ; Clara
Actions de communication pendant les entretiens avec le chercheur – verbalisation post-formation	Adèle ; Gaëtan ; Kent ; César ; Lise ; Clara	Clara	Adèle ; Gaëtan ; César ; Lise ; Clara
Documentation des émotions sur l'échelle EEA	Adèle ; Gaëtan ; Kent ; César ; Lise ; Clara	Clara	Adèle ; Gaëtan ; César ; Lise ; Clara
Éléments de contexte	Adèle ; Gaëtan ; Kent ; César ; Lise ; Clara	Clara	Adèle ; Gaëtan ; César ; Lise ; Clara

Tableau 23. Matériaux disponibles pour réaliser l'étude sur la construction de l'expérience en situation d'improvisation, formation « atelier de pratiques théâtrales »

4.4. Résultats pour la perspective diachronique

Pour la perspective diachronique, les résultats présentés apportent des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes : a) Qu'est-ce qui se transforme au fil des expériences de Clara dans le cadre de l'analyse de son cours de vie relatif à la pratique de l'improvisation ? ; b) Quelles sont les composantes de l'activité qui évoluent ? ; c) Qu'est-ce qui participe à cette transformation de couplage de l'acteur

¹ État de disponibilité de matériaux pour les participants mentionnés.

avec son environnement ? ; d) Quelles constructions de connaissances types peut-on repérer dans l'expérience de Clara ?

4.4.1. Résultats : cours d'expérience de Clara en situations d'improvisation

L'analyse locale du cours d'expérience a permis d'accéder à l'organisation de l'activité des participants à un niveau micro alors que le récit réduit rend compte d'un niveau macro. Il s'est agi de reconstruire l'organisation de l'expérience à partir des unités d'action locales. Pour cette étude, comme pour la précédente, l'option a été de choisir des unités disjointes d'activité, sur lesquelles a été réalisée une analyse locale. Ce choix est induit par le type de matériaux disponibles.

4.4.2. Inscription dans la chronologie du dispositif

Le tableau suivant renseigne sur le rang de passage, la durée d'observation que prend Clara avant d'agir et la durée de son activité au cours des quatre exercices d'improvisation.

Clara		Rang de passage	Durée d'observation de l'activité du collectif avant l'activité	Durée de l'activité
Situation n°1	Improvisation « je ne veux pas boire de café »	12 ^{ème} /14	40'	24''
Situation n°2	Improvisation au choix - silence - discours improvisé	14 ^{ème} /14	45'	3' (durée imposée et chronométrée)
Situation n°3		8 ^{ème} /14	45'	
Situation n°4	Improvisation « le savant et son traducteur »	1 ^{er} duo / 7	-	7'

Tableau 24. Rang de passage, durée d'observation et durée des quatre exercices d'improvisation de Clara, formation « atelier de pratiques théâtrales »

Le rang de passage de Clara progresse entre la situation n°1 et la situation n°4 et la durée de son activité augmente au fil des situations d'improvisation.

Une régularité dans l'activité de Clara est à noter dans les trois premières situations d'improvisation : elle s'accorde un temps relativement long d'observation de l'action de ses pairs avant « d'occuper le devant de la scène ».

La quatrième situation est à distinguer des trois précédentes car Clara s'engage dans l'action - elle se porte volontaire à l'issue de l'annonce de l'exercice par la comédienne - sans prendre le temps de l'observation à laquelle elle est coutumière.

La construction de l'expérience de Clara relative à la pratique de l'improvisation est organisée selon trois séquences temporelles : a) la phase d'anticipation ; b) la phase d'action ; c) la phase de débriefing. Ce découpage correspond à l'organisation de l'activité de Clara perceptible à travers les matériaux d'observation et les données issues des entretiens d'autoconfrontation. Ce choix de découpage temporel a été rendu possible grâce à l'utilisation de l'outil vidéo. La ressource de la vidéo a en effet permis d'aboutir à un grain d'analyse plus fin que dans l'étude précédente.

À ces trois phases¹, vient s'ajouter d) l'analyse locale produite à partir d'unités de cours d'expérience jugées saillantes pour chacune des situations d'improvisation².

4.4.3. Situation n°1 : improvisation « je ne veux pas boire de café »

4.4.3.1. Clara anticipe son passage sur l'improvisation « café »

L'apprenante s'engage dans l'activité de mauvaise grâce. En entretien d'autoconfrontation, elle évalue son état affectif à -2 sur l'échelle EEA. L'activité que les formateurs lui proposent de réaliser ne correspond pas aux attentes qu'elle a eu l'occasion d'exprimer en début de formation³ ni à ses représentations du type d'exercices qui pourrait lui permettre de prendre confiance en elle. De plus, elle

¹ La phase de débriefing n'a pas toujours eu lieu en situation de formation. C'est alors indiqué dans les résultats.

² L'analyse locale a été produite sur une unité significative élémentaire d'un niveau plus « micro » que ce qui a été réalisé pour l'étude précédente, et ceci encore grâce à l'utilisation de la vidéo en entretien d'autoconfrontation.

³ L'attente exprimée l'a été par Clara de façon très synthétique et précipitée ; elle peut se résumer en ces termes : « *je viens à ce stage pour avoir l'occasion de faire des exercices qui me permettront de gagner en assurance* ».

redoute de se retrouver seule face au collectif, collectif dont elle ne connaît qu'une partie (six personnes sur quatorze apprenants).

Elle s'engage dans la situation d'improvisation qu'elle juge angoissante et dont elle ne perçoit visiblement pas le sens (« À quoi ça sert de venir dire ça devant les autres ? »). La stratégie qu'elle met en œuvre consiste à retarder le moment de son passage pour se donner l'occasion d'observer la manière dont ses collègues s'emparent de la consigne. Pour cela, elle évite d'attirer l'attention des formateurs sur elle pour ne pas être désignée pour présenter sa prestation. Elle centre son attention sur les personnes qu'elle connaît (les apprenants de M2 CAPEPS) et juge inopportun de se focaliser sur les prestations des apprenants PE qu'elle ne se sent pas apte à analyser puisqu'elle ne connaît pas ces apprenants dans la vie « réelle », donc n'est pas en mesure d'évaluer l'écart entre « *le vrai et le semblant* ». En revanche, elle est surprise devant les prestations « *bizarres* » de ses collègues proches qu'elle qualifie de « *surjouées* » parce que déconnectées de leurs comportements ordinaires. Clara se sent également en désaccord avec les commentaires développés par la comédienne à l'issue de chaque passage de jeu ; elle est désarçonnée de constater que les prescriptions évoluent au fil des prestations, voire se transforment. Son inconfort augmente encore au constat que certains apprenants sont invités à refaire leur prestation (EEA : -3). Cette activité d'enquête qui vise à anticiper son passage n'aura pas pour Clara l'effet escompté de rassurance, bien au contraire. Elle est dans l'incapacité de planifier son activité, les informations qu'elle reçoit étant trop contradictoires entre ce qu'elle observe (ses amis qu'elle ne « *reconnait* » pas), ce qu'elle entend (les commentaires de la comédienne qu'elle juge « *mensongers* ») et son inconfort consécutif (« *je me demandais ce que je faisais là, c'était atroce* »).

4.4.3.2. Clara pendant l'improvisation « café »

Clara décide de suspendre la phase d'observation qu'elle juge « *stérile* » et précipite sa prestation en se portant volontaire pour passer, cherchant à éviter de se retrouver la dernière à réaliser cet exercice, cherchant à « *se débarrasser* » de la tâche.

La prestation de Clara sur l'exercice « je ne veux pas boire de café » marque les quatre temps prescrits par la comédienne mais sa posture, décontractée (elle s'appuie sur un pilier présent sur le plateau), traduit une tentative de masquer son inconfort. La stratégie de masquage mise en œuvre en situation de jeu sera évoquée dans la

phase de débriefing ; elle sera longuement évoquée aussi au cours de l'entretien d'autoconfrontation.

La brièveté du temps d'action est à souligner : 24 secondes. Cela correspond à la durée la plus courte produite pour cet exercice¹.

Clara stigmatise cet exercice en autoconfrontation comme « *un moment atroce* », susceptible de lui faire abandonner le projet de poursuivre dans le dispositif de formation. « *Si c'est ça qu'on va nous proposer dans cette formation, je ne vais pas rester ! C'était horrible à vivre pour moi, je ne veux pas être mise une nouvelle fois dans une situation comme ça, d'autant que je me demande bien à quoi ça va me servir...* »

4.4.3.3. Clara débrieife son improvisation « café »

Les commentaires collectifs sur sa prestation ont eu trait à l'inconfort visible de Clara, phénomène qu'elle reconnaîtra volontiers au moment du débriefing. Invitée à recommencer l'exercice par le formateur, Clara refusera sans ambages. Son engagement traduit la préoccupation de vouloir se « *débarrasser de la tâche* ». Elle mentionne au cours du débriefing des situations similaires d'inconfort : les oraux de concours, le fait de s'adresser à des inconnus.

La posture corporelle d'appui contre le pilier sera largement commentée par la comédienne au cours de ce débriefing. La comédienne rappelle alors ses propos préliminaires : le corps raconte une histoire et c'est ça qui est intéressant à percevoir, sans masquage.

4.4.3.4. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°1 improvisation « café »

Clara précise en entretien d'autoconfrontation avoir précipité son passage pour cet exercice.

¹ Les temps de passage sur l'exercice « je ne veux pas boire de café » se situent entre 24 secondes et 3 minutes.

C : là, je bouge, histoire de me faire remarquer pour que la comédienne me désigne pour que je passe. J'en peux plus... les gens « surjouent »... les règles du jeu changent au fur et à mesure... Je sors du plateau et je reviens à toute vitesse avec juste en tête les quatre temps qu'elle a dit. Je me sens mal... c'est atroce là... je ne regarde personne...

Ch : tu t'appuies contre le pilier...

C : oui. Je fais semblant d'être à l'aise, mais c'est pas du tout le cas. D'ailleurs ça se voit. Et c'est ce qui a été dit au moment du débriefing...

Ch : tu te sens comment, dans l'activité ?

C : super mal ! (EEA -3). Je me demande vraiment ce que je suis venue faire là... je me dis que je me reviendrai pas le lendemain...

Transcription 12. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice d'improvisation « je ne veux pas boire de café » de Clara (situation 1 – séance 1), formation « atelier de pratiques théâtrales »

Analyse locale de l'expérience de Clara – séance 1/6 – situation 1 – « je ne veux pas boire de café »
Unité du cours d'expérience (U) Clara décide de précipiter son passage.
Représentamen (R) - l'indication donnée par la comédienne : les quatre temps. - les consignes données au fur et à mesure du déroulé de l'exercice. - les prestations des apprenants de M2 EPS.
Engagement (eR) - ne pas passer la dernière. - se débarrasser de l'exercice.
Actualités potentielles (aR) Non renseigné
Référentiel (sR) Non renseigné
Interprétant (I) - validation du type : « je fais semblant d'être à l'aise devant le groupe ». - construction du type : « ce n'est pas nécessaire que je recommence cet exercice ». - construction du type : « cet exercice ne m'aidera pas à progresser ». - construction du type : « cet atelier n'est pas pour moi ».

Tableau 25. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice d'improvisation « je ne veux pas boire de café » de Clara (situation 1 – séance 1), formation « atelier de pratiques théâtrales »

L'analyse locale a été menée sur le moment précis où Clara s'engage dans l'activité pour produire sa prestation improvisée. C'est un moment qui a été signalé par

l'apprenante comme un moment de rupture dans le flux de son activité. Son engagement se traduit par la formule suivante : « *je ne vise pas à répondre à la tâche prescrite mais à m'en débarrasser* » (eR). Clara renonce à comprendre les attentes de la comédienne, à décoder, dans l'activité de ses collègues, des indices pour agir, à planifier son activité à venir. Elle interrompt soudain son observation pour se livrer, dans la précipitation, à l'expérimentation. Le temps de réalisation est très court : 24 secondes. Elle se focalise sur les quatre temps du scénario proposé (R) sans s'adresser au public. Clara « *s'est coupée du collectif* », ses préoccupations relèvent d'un masquage d'inconfort. À ce stade, l'apprenante considère ce contexte de formation comme un espace générateur d'inconfort, aux prescriptions paradoxales et perturbatrices (I).

4.4.4. Situations n°2 et n°3 : choix entre deux situations d'improvisation

Les situations n°2 et n°3 ont relevé d'un même exercice construit en deux temps. Les apprenants avaient le choix de démarrer par l'une ou l'autre situation avec, au final, l'opportunité d'expérimenter les deux situations de jeu. Néanmoins, il a semblé opportun de traiter les deux situations de façon conjointe afin de conserver à l'expérience de Clara son caractère global.

4.4.4.1. Contextualisation des deux situations « silence » et « discours improvisé »

Ces deux situations se sont déroulées au cours des deux derniers jours de la formation, soit huit séances après l'exercice « café ». Les apprenants se connaissent mieux, ils se côtoient en dehors du temps de plateau, lors des pauses méridiennes. Le collectif des apprenants est maintenant organisé : les barrières entre filières d'étude PE et PLC sont tombées. Plusieurs situations d'improvisation ont été proposées, c'est à présent un espace de formation connu et reconnu par les apprenants.

4.4.4.2. Clara anticipe son passage sur l'improvisation

« silence »

Dans cette première phase, l'activité de Clara consiste à observer plusieurs prestations d'apprenants dont une majorité choisit le discours pour cet exercice d'improvisation libre. Sa préoccupation est alors d'écouter les prestations des autres apprenants : « ... *j'hésite entre me taire et parler... je me dis : qu'est-ce que je vais raconter ? Je ne vois pas trop quoi dire... en même temps, rester silencieuse... ça me fait peur aussi...* ».

Clara profite des périodes entre chaque prestation pour discuter avec des pairs, pour connaître leur choix et éventuellement les sujets qu'ils vont traiter. C'est l'écoute d'un « discours improvisé » qui oriente sa décision : « *je vois Sébastien passer sur l'impro parlée... je me suis pris un gros coup de stress et je me suis dit que je n'y arriverais pas. C'est là que je me suis dit que j'allais prendre le silence* ». L'écart entre ce que Clara vient d'observer et ce qu'elle se sent capable de faire est trop important. L'idée d'entrer sur le plateau à la suite de cette prestation fait émerger des émotions déstabilisantes (EEA = -1) associées aux traces laissées par ses expériences négatives lors de situations de début de formation : « *je me suis rappelée le premier jour où j'avais vraiment eu du mal de dire la phrase « je ne veux pas boire de café » et... je me disais que faire trois minutes avec la gorge nouée, je n'y arriverais jamais* ». Cet état affectif conduit Clara à renoncer à opter pour le « discours improvisé ». À cet instant, à quelques minutes de rejoindre le plateau, sa préoccupation est de résoudre le problème qui consiste à devoir regarder les autres pendant trois minutes : « *Je me suis dit qu'il valait mieux ne pas parler... mais en même temps, la comédienne disait que pour le silence, il fallait regarder les gens... et moi, je n'aime pas du tout regarder les gens dans les yeux, je l'ai déjà dit plein de fois (rires) ... et du coup ça me dérange aussi parce que je me dis que dans l'un ou dans l'autre, je vais être coincée* ».

4.4.4.3. Clara pendant l'improvisation « silence »

Lorsqu'elle se retrouve sur le plateau face aux spectateurs, Clara s'applique à porter son regard sur chacun : « *je me force à regarder tout le monde* » en prenant le temps de s'arrêter plus longuement sur certains apprenants avec lesquels elle entretient des relations amicales. Il s'agit pour elle de « *nouer par le regard une relation de*

connivence parce que ça [la] rassure ». Elle sourit à Sophie puis à César et retient son rire : « *parfois j'ai failli rire avec Sophie, et César, j'ai failli rire... parce qu'on rigole souvent ensemble.* ». Concernant ce moment, Clara indique une valeur de +2 sur l'échelle EEA. Néanmoins, Clara précise aussi que le fait de croiser certains regards est immédiatement suivi d'un sentiment de malaise (-1 sur l'échelle EEA) : « *il y a des moments où je n'étais pas bien quand je regardais certaines personnes ; je me fais violence, quand même...* ». L'émergence de cet inconfort actualise de nouvelles préoccupations : masquer son inconfort, chercher à se détendre « *en se focalisant sur sa respiration* », conserver un contact visuel avec les spectateurs. Puis progressivement, en fixant différentes personnes, elle retrouve un état affectif positif (+2 EEA) et s'imagine en train de leur parler, de les questionner à propos de leur prestation : « *je me disais intérieurement : pourquoi Agnès, tu as parlé en portugais, tu as des origines brésiliennes ? À Kent, je m'imaginai lui demander : pourquoi tu es encore parti sur des histoires politiques ?* ». Clara précise que ce monologue intérieur lui a permis de soutenir le regard du public. Quand elle pose son regard sur Justine, elle se remémore sa prestation : « *j'ai vraiment cru qu'elle [Justine] allait pleurer pendant son silence - et dans ma tête je lui demande : pourquoi tu t'es mise dans cet état, à quoi tu as pensé pour que ça te fasse ça ?* ». Toutefois elle complète cette explicitation en précisant : « *si je leur parlais en vrai, je ne les regarderais (peut-être) pas..., dès que je rencontre des gens que je ne connais pas, j'ai du mal à leur parler en les regardant dans les yeux* ». Elle précise qu'elle termine cet exercice en étant détendue (EEA +2).

Il n'y a pas eu de phase de débriefing en situation de formation à l'issue de cette session d'exercice d'improvisation.

4.4.4.4. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°2 « silence »

L'analyse locale a été menée à partir d'une unité significative saillante dans l'expérience de Clara : quand elle parvient à regarder le public dans les yeux. Ce moment précis a été retenu en raison de l'importance que Clara lui a accordé en entretien d'autoconfrontation.

Clara précise en entretien d'autoconfrontation.

C : à ce moment-là, pour tenir le coup, je me parle dans ma tête. Et ça marche.

Ch : tu peux expliciter ?

C : Rester en contact avec les autres... tout en ne disant rien... c'est difficile pendant trois minutes... alors je parle dans ma tête. Sans ça, je serais incapable de les regarder dans les yeux. Je parle au public dans ma tête. Je dis des trucs que je serais complètement incapable de dire à haute voix... je leur pose des questions. C'est ma stratégie.

Avec ceux que je connais, j'ai toujours envie de rire... Sophie, César... avec les autres, c'est plus difficile... Justine, Agnès... alors je parle dans ma tête...

Ch : tu fais ça dans d'autres occasions ?

C : ça m'est arrivé, oui.

Transcription 13. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice
« improvisation libre – silence » de Clara (situation 2 – séance 5), formation
« atelier de pratiques théâtrales »

Analyse locale de l'expérience de Clara – séance 5/6 – situation 2 – « improvisation libre - silence »
<p>Unité du cours d'expérience (U) Clara regarde certains membres du public dans les yeux pendant l'exercice « présentation de soi en silence ».</p>
<p>Représentamen (R) - la durée chronométrée. - Le « discours improvisé » semble difficile à réaliser, alors autant choisir le silence. - La prestation des apprenants observés.</p>
<p>Engagement (eR) - réussir l'exercice selon les critères énoncés par la comédienne : rester en contact avec les autres dans le silence. - surmonter son stress. - regarder tout le monde dans le public.</p> <p>Actualités potentielles (aR) - s'attend à vivre un état d'inconfort. - s'attend à rire.</p> <p>Référentiel (sR) - j'ai des difficultés à regarder les gens dans les yeux. - je me rappelle la prestation des personnes que je regarde pour être capable de les regarder dans les yeux. - je me dis dans ma tête ce que je ne dirais pas à haute voix.</p>
<p>Interprétant (I) - validation du type : « J'ai envie de rire quand je croise le regard de quelqu'un que je connais ». - construction du type : « la respiration régulée et conscientisée peut être une ressource pour se détendre ». - validation du type : « la stratégie qui consiste à me parler à moi-même est efficace dans ce type de situation ».</p>

Tableau 26. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice « improvisation libre – silence » de Clara (situation 2 – séance 5), formation « atelier de pratiques théâtrales »

La tâche prescrite dans cette situation de formation était potentiellement génératrice d'inconfort pour Clara (aR) qui dit éprouver des difficultés à regarder les gens dans les yeux (sR). L'opportunité qui aurait consisté à écourter le temps d'action – comme au cours de l'expérience « café » - était impossible à saisir : la durée de l'exercice étant chronométrée (R). L'analyse réflexive encouragée dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation a permis de repérer l'actualisation d'une stratégie originale pour agir : le discours intérieur adressé à un pair (I). Cette stratégie a permis à Clara de réaliser la tâche telle qu'elle avait été formulée par la comédienne : rester en contact

avec le public (eR), ne pas s'enfermer en soi-même. L'activité déployée au cours de cette situation a également permis d'actualiser des ressources expérimentées plus tôt au cours de la formation : le retour au calme par le contrôle de la respiration (I).

L'analyse de l'activité déployée au cours de cet exercice a permis de pointer la gradation vers des émotions positives au cours de cet exercice. Clara a renseigné son état affectif sur une échelle de -1 à + 2 au cours de la situation, depuis la phase d'observation jusqu'à la fin de sa prestation. L'émergence de cette capacité d'autorégulation émotionnelle par la pratique théâtrale pourrait être le signe d'un développement potentiel prometteur en matière de régulation du stress.

4.4.4.5. Contextualisation de la situation n°3 « discours improvisé »

Le lendemain, au cours de la matinée de la dernière séance de formation, la comédienne propose la poursuite de l'exercice de « l'improvisation libre » : les joueurs ayant choisi de parler la première fois doivent expérimenter le silence et *vice versa*. Clara se dit surprise : « *j'aurais dû m'en douter mais je n'ai rien vu venir !* ». Son état affectif à ce moment est relativement stable (EEA : +1).

4.4.4.6. Clara anticipe son passage sur le « discours improvisé »

Clara décrit le temps qui précède son passage comme étant consacré à l'observation des prestations des autres apprenants qui se succèdent et consacré également à la recherche du sujet qui fera l'objet de son discours pendant trois minutes. Elle précise, en entretien d'autoconfrontation, avoir trouvé plaisant en situation le monologue de Lise qui décrit une anecdote qui vient de se dérouler à la machine à café pendant la pause.

4.4.4.7. Clara pendant son « discours improvisé »

Clara s'engage dans l'activité, relativement détendue (EEA : +2), en ayant planifié un seul point : la thématique qu'elle va développer (« *je vais parler de ce qui est arrivé ce matin, pendant le trajet en voiture, avec les copains, pour arriver jusqu'ici* »). Consciente de la durée à tenir, elle se souvient de la technique du récit à tiroirs expérimentée par Adèle, qui consiste à introduire de nombreuses digressions à son propos. Elle développe donc des sujets annexes (le temps qu'il lui faut le matin pour

se préparer, son indécision pour choisir ses vêtements, ses retards perpétuels, les retrouvailles entre collègues, etc.). L'interaction avec le public fonctionne puisque ses propos provoquent des rires qui la rassurent et l'encouragent à poursuivre. Elle dit, en entretien, se laisser porter en situation par son état « ici et maintenant », dans l'interaction avec le public. La durée à tenir n'est pas un problème car elle ne cherche plus à se débarrasser de la tâche, comme dans l'exercice précédent, mais avoue qu'elle « *aurait pu tenir beaucoup longtemps que les trois minutes chronométrées* ». Elle s'adresse vraiment au public c'est-à-dire leur accorde des regards, prend en compte leurs réactions.

4.4.4.8. Clara débrieife ses improvisations « silence » et « discours improvisé »

Les apprenants ont été invités par les formateurs à exprimer leur ressenti à l'issue de cet exercice en deux temps. Clara a alors expliqué qu'elle avait beaucoup apprécié cette improvisation, qu'elle avait préféré l'exercice « discours improvisé » alors que c'était celui qu'elle appréhendait initialement le plus. Elle a rappelé sur ce temps de débriefing l'exercice « café » du premier jour de la formation, qu'elle avait particulièrement mal vécu. (EEA : -3). Les données produites à propos de ce temps de débriefing n'ont pas permis d'accéder de façon plus approfondie à la signification de l'activité réalisée par Clara.

4.4.4.9. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°3 « discours improvisé »

L'analyse locale a été menée à partir d'une unité significative saillante dans l'expérience de Clara : elle accepte son état « ici et maintenant ». Comme pour la situation d'improvisation « café », c'est un moment qui a été signalé par la participante comme un moment de rupture dans le flux de son activité. Clara précise en entretien d'autoconfrontation :

C : à ce moment-là, c'est confortable (EEA+2). Je vois les autres qui sont attentifs à ce que je dis, je me laisse porter par leurs réactions, je suis naturelle et disponible pour eux... pour moi aussi, je crois...

Ch : tu peux préciser ?

C : bah, je me souviens de ce qu'on nous avait dit : faire avec l'état dans lequel on se sent. Je fais avec ce que je ressens. J'ai l'impression que c'est ce qu'on nous demande ici.

Transcription 14. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice « improvisation libre – discours » de Clara (situation 3 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »

Analyse locale de l'expérience de Clara – séance 6/6 – situation 3 – « improvisation libre – discours improvisé »
Unité du cours d'expérience (U) Clara accepte son état « ici et maintenant ».
Représentamen (R) - la technique du récit à tiroirs développée par Adèle. - Les conseils donnés par les formateurs. - Le discours improvisé de Lise. - Sa propre prestation de la veille sur la présentation de soi en silence.
Engagement (eR) - partir de son histoire personnelle immédiate. - regarder le public. - capter l'attention du public.
Actualités potentielles (aR) - non renseigné.
Référentiel (sR) - on peut mettre en relation l'histoire personnelle avec l'improvisation théâtrale. - la qualité d'attention du public aide à improviser. - la technique du récit à tiroirs aide dans ce type d'improvisation.
Interprétant (I) - augmentation de la validation du type : « l'histoire personnelle peut servir de sujet d'improvisation ». - validation du type : « la qualité de l'attention des autres peut être une ressource pour agir ». - construction du type : « quand je tiens compte de mon état, j'ai le sentiment de réussir ce qu'on nous demande en formation ».

Tableau 27. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice « improvisation libre – discours » de Clara (situation 3 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »

Clara s'appuie dès lors sur un répertoire d'expériences vécues (R), sur des régularités construites (I). Clara accepte de prendre en compte son état, sans masquage (I).

Au cours de cette troisième situation, on constate que l'apprenante a augmenté son territoire d'action : son réseau d'interactions interpersonnelles mais aussi l'espace et le temps de jeu. « *Là, je me déplace... je m'avance vers le public, je fais des gestes...* » commente Clara en visionnant les images de sa prestation. Elle saisit les opportunités que lui offre l'activité : les rires des pairs, les regards complices. Elle se « *laisse porter* », suit le fil de son inspiration et a la sensation confortable de répondre aux attentes supposées de la comédienne à travers cet exercice. Disponible, en confiance dans un environnement qu'elle juge propice à sa transformation, elle est en mesure de laisser émerger des possibles de jeu et développe notablement sa capacité à « adresser sa parole » à travers l'appui que constitue le regard.

En fin d'entretien, lorsque le chercheur interroge Clara sur la congruence entre le dispositif de formation proposé et ses attentes initiales, l'apprenante explique qu'elle aurait aimé faire ce type d'exercice dès le début puis se reprend en reconnaissant qu'elle n'en aurait sans doute pas été capable.

4.4.5. Situation n°4 : improvisation « le savant et son traducteur »

Le jeu d'improvisation en interaction « le savant et son traducteur » a eu lieu au cours de la dernière demi-journée du dernier jour de la formation.

Clara se porte volontaire et désigne Julien comme partenaire pour passer comme premier duo « le savant et son traducteur ». La comédienne propose à Clara de jouer le rôle du savant ce qu'elle accepte. À la différence des situations d'improvisation précédentes, il n'y a pas eu de temps d'observation en amont du passage sur le plateau.

4.4.5.1. Clara anticipe son passage sur l'improvisation « le savant et son traducteur »

Clara et son partenaire s'assoient sur les deux chaises disposées sur le plateau avant de sortir à la demande de la comédienne qui précise la consigne d'entrée dans le jeu : le savant et son traducteur font une entrée « protocolaire » depuis le fond de scène.

Au cours de l'entretien d'autoconfrontation, Clara parle du plaisir qu'elle ressent à l'annonce de cet exercice et précise qu'elle projette de passer un bon moment (EEA +3). Son partenaire n'est pas un de ses collègues de CAPEPS, néanmoins le climat de confiance est installé entre les apprenants du groupe et elle n'appréhende pas de « *jouer avec un partenaire PE* ».

Pendant la minute que les deux joueurs passeront dans la coulisse, Clara dit à son partenaire qu'elle ne sait pas très bien ce qu'elle va faire en tant que savant. À ce propos, elle précise en entretien : « *à ce moment, dans la coulisse avec Julien, ma préoccupation c'est qu'il faut que je trouve un truc pour entrer, un truc pour parler, et une petite histoire à raconter... c'est un peu comme quand je regardais le mur dans l'exercice « dire un énoncé de trois façons différentes »... c'est ce que je dis à Julien* ».

4.4.5.2. Clara pendant l'improvisation « le savant et son traducteur »

Clara s'installe sur la chaise en compagnie de son partenaire et entame son discours en forme de grommelots. Les rires du public provoquent son propre rire qu'elle ne cherche pas à masquer et qu'elle intègre à son jeu : « *je fais comme si la traduction de Julien n'était pas la bonne et que ça me fait rire... j'accentue ma gestuelle pour faire mine d'insister pour qu'il traduise ce que je veux* ». Clara propose un « grommelot » peu modulé, répétitif. Sa gestuelle est essentiellement dirigée vers des membres du public. Elle se lève et se déplace sur l'avant du plateau, vers le public.

Pendant l'entretien en visionnant la vidéo Clara dit du jeu de son partenaire : « *il est fort parce que je ne lui ai pas facilité la tâche, je m'en rends compte ! Je me déplace, j' enrôle des membres du public dans mon jeu... et lui, malgré tout, il arrive à trouver des trucs à raconter et qui collent avec une traduction de ce que je fais* ».

Le temps imparti à cet exercice n'a pas permis la tenue d'une phase de débriefing en situation.

4.4.5.3. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°4 « le savant et son traducteur »

L'analyse locale a été menée à partir d'une unité significative saillante dans l'expérience de Clara : elle se sent en phase avec la situation proposée dans la

formation. Ce moment a été signalé comme signifiant par Clara en entretien d'autoconfrontation.

Elle précise :

C : j'ai beaucoup aimé cet exercice du savant et du traducteur (EEA +3). J'ai bien aimé le registre comique, j'aime bien sentir le public réagir, là. Je me sens en phase avec les attentes des formateurs, à l'aise avec le groupe. Je crois que je comprends mieux le cheminement de la formation, pour en arriver là...

Ch : tu te dis ça maintenant en revoyant les images, ou pendant que tu improvises sur le savant ?

C : c'est maintenant que je me dis ça... en revoyant les images. Je crois que ça va nous servir dans le boulot...

Ch : En stage... ? Pour les oraux... ? Pourquoi tu dis ça ?

C : je sais pas... quand tu te sens bien dans ton environnement, quand tu sens les choses, tu es forcément meilleure... je crois...

Transcription 15. Extrait d'entretien d'autoconfrontation sur l'exercice d'improvisation « le savant et son traducteur » de Clara (situation 4 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »

Analyse locale de l'expérience de Clara – séance 6/6 – situation 4 – « improvisation en interaction « savant/traducteur »
Unité du cours d'expérience (U) Clara se sent en phase avec la situation de jeu proposée en formation.
Représentamen (R) - la prescription de la comédienne « il faut se raconter une histoire dans sa tête ». - La mise en situation dans la coulisse, avec Julien. - l'exercice « dire une chose de trois façons différentes ».
Engagement (eR) - se faire plaisir. - jouer en interaction avec Julien. - faire rire le public.
Actualités potentielles (aR) - attente liée à éprouver des émotions positives.
Référentiel (sR) - l'efficacité du jeu de Julien. - la possibilité de s'adresser à son public sans être en état d'inconfort.
Interprétant (I) - validation du type : « l'interaction avec les pairs est une ressource pour agir en improvisation ». - validation du type : « les émotions positives sont des ressources pour agir en improvisation ». - construction du type : « la formation suit une progression repérable à travers la chronologie des exercices proposés ».

Tableau 28. Analyse locale de la structure significative sur l'exercice d'improvisation « le savant et son traducteur » de Clara (situation 4 – séance 6), formation « atelier de pratiques théâtrales »

Dans la prescription de la tâche à réaliser, la comédienne a mentionné que le savant devait « *soutenir son jeu en se racontant une histoire dans sa tête* » (R). Clara précise avoir adopté cette stratégie d'un scénario mental, scénario qu'elle oriente et bâtit en fonction des propositions faites par son partenaire dans la traduction et des réactions du public (sR).

Ses préoccupations ont évolué au fil des séances de formation. Elles relèvent à présent du registre du plaisir (eR) et non plus de la contrainte, voire de la souffrance comme au cours de la situation n°1.

À l'issue de cette analyse de l'expérience, on note la validation de deux connaissances types : « *l'interaction avec les pairs est une ressource pour agir en improvisation* », « *les émotions positives sont des ressources pour agir en improvisation* » (I).

L'analyse effectuée à partir de cette situation laisse apparaître une posture d'ouverture et d'écoute de l'autre, qu'il s'agisse du partenaire ou du public.

Le parti-pris d'une prestation comique ainsi que le contexte de relation de confiance établie au sein du collectif à ce moment de la formation, contribue sans aucun doute à l'état de confort exprimé (EEA : +3) et perceptible à l'observation.

L'improvisation en duo, l'interaction perçue avec le collectif du public des pairs constitue, dans ce cas précis, une ressource pour agir.

4.4.6. Résultats : cours de vie de Clara relatif à la pratique de l'improvisation

La reconstruction de l'enchaînement des différentes expériences relatives à l'improvisation permet de suivre la transformation des composantes de l'activité de Clara. L'analyse du cours de vie permet de pointer : a) le rôle des émotions dans la construction de l'expérience ; b) les incidences de l'activité en improvisation sur la construction identitaire ; c) les incidences de l'activité de recherche sur l'apprentissage-développement.

4.4.6.1. Quand les émotions inhibantes se transforment en ressources pour agir

L'analyse du cours de vie de Clara permet de mettre en évidence une transformation de son état émotionnel au fil des séances de la formation, transformation perceptible également au cours des entretiens menés avec le chercheur. L'estimation produite par l'apprenante sur l'échelle EEA a varié de - 3 à + 3 entre la première et la quatrième situation d'improvisation. L'identification de cette modification de son propre état émotionnel a sans doute eu des incidences sur l'activité de Clara. Au cours de la formation, notamment en situation d'improvisation, Clara a progressivement accepté de « faire avec son état ici et maintenant », de « faire avec ses émotions ». La diversité des situations vécues en formation¹, associée à l'offre de répétition et au constat que les pairs pouvaient vivre des émotions proches des siennes, ont constitué un environnement favorable à Clara pour bâtir un répertoire de ressources utiles

¹ Training, exercices individuels, en duo, collectif.

pour réguler son état d'inconfort. La régulation de la respiration est un élément repéré comme saillant de ce répertoire.

Ainsi, les situations d'improvisation, potentiellement anxiogènes parce qu'ouvertes à l'imprévu, se sont avérées finalement favorables à l'actualisation de dispositions d'autorégulation émotionnelle (Clara précise qu'elle se sent de mieux en mieux au fil des exercices d'improvisation).

4.4.6.2. Quand l'expérience de l'improvisation contribue au processus de construction identitaire

Un fait marquant mérite d'être souligné : la difficulté de Clara à soutenir le regard de son interlocuteur en formation était perceptible dans d'autres contextes, notamment celui des entretiens. Il s'est avéré que ce « problème » pour elle s'est graduellement résorbé, en entretien et en formation. L'enjeu serait naturellement de vérifier le caractère pérenne de cette transformation dans un délai éloigné du temps de la formation et dans un environnement plus large. Clara a accepté de prolonger sa collaboration à l'issue de cette étude. Deux rencontres ont été provoquées par la suite : une à l'issue de l'année universitaire, une autre à la rentrée scolaire suivante¹. Conformément à l'hypothèse émise par le chercheur, Clara a abordé le sujet de l'adressage par le regard au cours du premier entretien différé. Elle avait produit à cette occasion une vidéo de sa pratique de classe² qu'elle a commentée en pointant la circulation de son regard lors d'un moment de passation de consignes. Clara a alors fait référence à deux exercices expérimentés en formation : « je ne veux pas boire de café » et le discours sur l'improvisation libre. « *Quand je me vois face au groupe classe, je ne peux m'empêcher de repenser à la formation théâtre... comment c'était difficile au début de simplement lever les yeux sur le public... avec des 5^{ème}, c'est plus facile qu'avec les collègues de l'IUFM...* ».

Au cours du second rendez-vous avec le chercheur, Clara a évoqué une situation professionnelle typique : l'entretien avec la famille des élèves³ : « *la rencontre avec*

¹ La première rencontre a eu lieu en juin, à l'issue du stage de M2, soit six mois après la formation « atelier de pratiques théâtrales ». La seconde a eu lieu après dix mois, au premier trimestre de la rentrée suivante : Clara était nommée comme professeur stagiaire après l'obtention du CAPEPS. La finalité de ce suivi différé avait été négociée entre Clara et le chercheur : serait abordé le sujet de « *regarder les gens dans les yeux dans le contexte professionnel* ».

² Un cours d'EPS en classe de 5^{ème} qui abordait la pratique du dribble au basket.

³ Clara, nommée en lycée, venait alors de rencontrer les parents des élèves de seconde à qui l'équipe pédagogique présente traditionnellement les contenus et modalités de travail en début d'année scolaire.

les parents... c'est pas comme avec les élèves... on n'est pas dans la même relation... c'est comme au théâtre alors... ça me rappelle les exercices de la formation théâtre... quand je monologuais intérieurement pour être capable de regarder les gens du public dans les yeux. Quand je rencontre des parents d'élèves, je fais pareil. Je suis capable les regarder dans les yeux... chose que je n'aurais pas été capable de faire sans l'expérience de l'impro au théâtre, c'est sûr ». À la question du chercheur de savoir si cette circonstance pouvait avoir lieu dans d'autres contextes que professionnel, Clara a répondu par l'affirmative. « Quand j'étais plus jeune, mes parents me « reprochaient » de ne pas regarder les gens dans les yeux... je n'y arrivais pas... c'est vrai qu'en grandissant, c'est moins difficile, mais quand même, je n'oublie pas que c'est dans la formation théâtre que j'ai pris conscience de ça... que j'ai pu expérimenter que ce n'était quand même pas impossible... par exemple, maintenant quand je passe dans un magasin, je ne cherche plus à éviter le regard de la caissière... (Rires). »

Il aurait été intéressant de poursuivre la collaboration avec Clara sur la problématique précise qu'est l'adressage par le regard. En tout état de cause, cette ébauche de prolongement autorise d'ores et déjà à faire l'hypothèse que les transformations permises par la construction de l'expérience par l'improvisation laisseront sans doute des traces dans le processus de construction identitaire de Clara.

4.4.6.3. Incidence de la participation à la recherche

Clara a été exposée à des situations de théâtre qui nécessitent de renoncer au masquage de soi au profit de l'expérience d'un partage émotionnel authentique. D'une certaine manière on peut faire l'hypothèse que la transformation de son rapport au monde était autant liée à sa capacité à s'ouvrir aux autres qu'à l'acquisition de techniques d'adressage.

S'il est très difficile d'identifier avec certitude dans l'expérience ce qui engage à se transformer (Jullien, 2009), les résultats de cette étude mettent en évidence que la modification de l'engagement de Clara en formation est en partie liée à sa participation à la recherche. En dehors de l'activité théâtrale, Clara a pu, à partir d'un travail réflexif sur ses premières expériences négatives, envisager de nouveaux scénarios d'actions. Ce travail réflexif a encouragé des transformations potentielles

qui se sont concrétisées en fin de formation par une modification de son activité en improvisation. À titre d'illustration, on peut citer des « petits défis » que Clara s'est auto-prescrits durant les entretiens (comme par exemple se porter volontaire pour réaliser un exercice en formation) et qu'elle a réalisés effectivement *in situ*.

La réflexion menée par Clara en situation d'entretien sur sa pratique théâtrale a aussi contribué à ce qu'elle perçoive et interprète différemment l'activité des autres apprenants et considère progressivement la formation « atelier de pratiques théâtrales » comme un espace protégé d'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 1997). C'est en partie grâce à son engagement dans la recherche que Clara a réussi à maîtriser son émotivité, à faire face à un public, à communiquer, et à accepter les effets de ses transformations. Dans cet environnement intégrant les entretiens de recherche, le dispositif de formation est alors perçu comme un lieu privilégié où elle a pu prendre des risques, ce qui, en termes d'incidences sur les effets produits, serait peut-être plus difficile à envisager dans la seule situation de formation.

4.4.7. Bilan intermédiaire de l'enquête n°2

Le cours de vie relatif à la pratique de l'improvisation a permis de suivre les transformations de l'activité de Clara. Il a permis de souligner des possibilités d'agir nouvelles consécutives à l'expérience de l'improvisation qui peuvent se résumer ainsi : a) Clara accepte l'émergence de ses émotions comme des ressources en improvisation ; b) Clara puise, dans le souvenir de situations perçues, avec du recul, comme positives, des ressources pour agir « ailleurs et plus tard ».

4.4.7.1. Mémoire émotionnelle

L'analyse du cours de vie de Clara n'est pas sans rappeler les résultats de l'étude consacrée à l'activité de Marie dans la situation du monologue. L'action de Clara, comme celle de Marie dans l'enquête précédente, répond à un mobile sensible : toutes deux sont amenées à prendre une décision dans une situation nouvelle, et donc à *improviser*. Pour y parvenir, elles ne se livrent pas à une analyse uniquement rationnelle. Elles sont aidées par les souvenirs qu'elles conservent de choix antérieurs et de leurs conséquences (Damasio, 2001). Selon cette hypothèse, la coloration émotionnelle de l'action n'émerge pas seulement du couplage de l'acteur à la situation, mais s'enracine corporellement au fil des constructions d'expériences de

l'acteur. C'est la notion de « mémoire émotionnelle » développée dans les travaux de Visioli (2009), inspirée de la « mémoire affective » développée par Stanislavski pour la formation de l'acteur (1936).

L'actualisation du couplage situation-émotion caractéristique de l'environnement théâtral s'apparente alors à une disposition propice pour « improviser ailleurs et plus tard ».

4.4.7.2. Activité réflexive et processus de construction identitaire

L'analyse du cours de vie de Clara a permis de souligner des transformations d'ordre « identitaire » : Clara qui signalait avoir des difficultés à regarder les gens dans les yeux (« *mes parents m'en faisaient déjà la remarque, quand j'étais petite* ») a construit ou validé des types au cours des situations d'improvisation (« *si le rire vient quand je croise le regard d'un collègue, ce n'est pas un problème* » ; « *je ne me sens pas jugée par le public quand j'improvise face à lui* » ; « *je peux soutenir mon jeu et le regard du public en monologuant dans ma tête* »), types qui relèvent de la présentation sociale de soi (Goffman, 1956). Ainsi la construction de l'expérience par l'improvisation, associée à l'activité réflexive menée dans le cadre de sa participation au protocole de recherche a permis à Clara de faire « un pas en avant » en terme d'acceptation et d'estime d'elle-même.

4.5. Résultats pour la perspective synchronique

Il convient à présent d'identifier les caractéristiques des situations de théâtre, en l'occurrence les exercices d'improvisation, propices à développer des dispositions à agir « ailleurs et plus tard » chez les apprenants. Pour ce faire, nous avons fait le choix d'analyser les transformations de l'activité en comparant les cours d'expérience de participants dans deux situations de formation *a priori* éloignées de la réalité professionnelle.

4.5.1. Deux situations *a priori* éloignées de la réalité professionnelle

Deux exercices du dispositif de formation ont été retenus : l'improvisation scénarisée « je ne veux pas boire de café » et l'improvisation en duo « le savant et son traducteur ». Ces deux exercices invitent les participants à se plonger dans des univers de référence, de prime abord, très éloignés du contexte professionnel des enseignants.

La première situation se caractérise par un scénario minimaliste. Aucune intrigue n'est proposée afin de soutenir l'intérêt du public. La seconde situation ouvre le champ d'un univers fictionnel, à la limite de l'absurde.

Au-delà du caractère ludique des situations proposées, ces exercices ont suscité de nombreux commentaires en situation de formation et ont grandement alimenté les entretiens menés avec le chercheur. Dans ces circonstances, il était donc légitime que se pose la question des incidences de ces pratiques « fantaisistes » sur l'apprentissage-développement dans un contexte de formation à visée professionnalisante.

4.5.2. Comparaison de plusieurs cours d'expérience

La démarche méthodologique a consisté à mettre en relation les cours d'expérience de plusieurs apprenants volontaires ayant participé aux deux exercices¹. L'analyse des données a été réalisée selon la démarche déjà décrite. Une étape supplémentaire a été opérée qui a consisté à mettre en parallèle les récits réduits de chaque cours d'expérience afin de permettre d'identifier des unités significatives élémentaires (USE) prototypiques.

4.5.3. Situation n°1 : un scénario minimaliste

Cette première étude a pour finalité d'identifier des invariants en matière de construction d'expérience au cours d'un exercice d'improvisation.

¹ Cinq participants pour l'exercice « je ne veux pas boire de café » et quatre participants pour l'exercice « le savant et son traducteur ».

Le tableau qui suit propose la mise en parallèle des récits des cours d'expérience à propos de l'exercice « je ne veux pas boire de café ».

Données d'observations et de verbalisations provoquées sélectionnées par le chercheur en lien avec l'exercice d'improvisation scénarisée « je ne veux pas boire de café »					
	Lise	César	Adèle	Gaëtan	Kent
Rang de passage / 14	1 ^{ère}	2 ^{ème}	7 ^{ème}	10 ^{ème}	13 ^{ème}
Durée de la prestation	19''	23''	35''	25''	22''
Échelle d'estimation des états affectifs (entre -3 et + 3)	EEA : 0	EEA : -1	EEA : -1	EEA : 0	EEA : -1
Notes ethno. d'observation : les commentaires de la comédienne et du public sur les prestations réalisées	<p>La comédienne précise à propos de la prestation de Lise : « <i>il ne faut pas sortir trop vite pour laisser le temps à l'histoire de s'installer pour les spectateurs</i> ».</p> <p>La comédienne précise : « <i>il n'y a rien à jouer</i> ».</p>	<p>La comédienne répond à César : « <i>peu importe l'ordre des actions, c'est le temps qui importe</i> ».</p> <p>À propos de la prestation de César, la comédienne précise : « <i>ne faites pas de mimiques, on cherche le jeu « neutre ». C'est votre corps, vos silences, votre allure qui racontent une histoire. Ne cherchez pas à signifier quelque chose</i> ».</p>	<p>À propos de la prestation d'Adèle, la comédienne précise : « <i>la tonalité que tu as choisie donne une couleur mélancolique à ta voix</i> ».</p>	<p>À propos de la prestation de Gaëtan, la comédienne commente : « <i>c'est une très belle qualité de jeu. Le corps est présent. C'est déposé, disponible. Tu pourrais commencer la tirade du Cid, on serait prêt à t'écouter</i> ».</p> <p>Brouhaha dans le public : « <i>mais ce n'est pas du théâtre !</i> » ; « <i>il ne joue pas, là... c'est juste lui...</i> ».</p>	<p>La comédienne souligne que chaque parcours est unique.</p> <p>Elle sollicite les apprenants pour qu'ils livrent leur ressenti à propos de la prestation de Kent.</p> <p>Une apprenante souligne le manque de « naturel » de ce qu'elle a vu. « <i>Kent ne serait pas comme ça dans la vraie vie</i> ».</p>
Extraits d'entretien d'autoconfrontation	« <i>Sur le moment, je n'ai pas bien compris ce qu'il fallait faire pour cet exercice... j'étais préoccupée par le fait d'être exposée, comme ça, face aux autres... A posteriori, je trouve ça vraiment bien pour prendre conscience de l'image qu'on donne à voir</i> ».	« <i>C'était bizarre de devoir faire ça... ça ne ressemblait pas à ce qu'on s'imagine être du théâtre... mais en fait c'est ça faire du théâtre... c'est ne pas faire semblant</i> ». « <i>Ça m'a paru plus long en situation.</i> »	« <i>Je pensais savoir quoi faire pour ce genre d'exercices... la place du corps... mais je me suis plantée... il a fallu que je décode ce que la comédienne attendait de nous</i> ». « <i>Je me suis acquittée de la tâche... dans la précipitation... c'est</i>	« <i>J'étais à la fois flatté et gêné par les compliments faits par la comédienne sur ma présence corporelle [...] je n'ai pas trouvé ça difficile à faire... juste être vrai, quoi !</i> ». « <i>Je l'ai fait vite en fait... 25'' !</i> »	« <i>Je cherchais à être vraiment connecté avec mon ressenti... du coup, je me suis coupé des autres pendant l'action. Avec le recul, j'ai compris que les deux ne sont pas incompatibles. J'ai été troublé par ce que les autres ont dit sur mon allure...</i> »

	« C'est très court en fait, mais sur la moment, ça m'a paru très long ».		<i>maintenant que je le constate ».</i>		« Ça m'a paru long pendant que je le faisais... pourtant... ».
Mise en parallèle des récits réduits pour l'exercice d'improvisation scénarisée : « je ne veux pas boire de café »					
	Lise	César	Adèle	Gaëtan	Kent
USE 1	Regrette d'avoir été désignée la première par la comédienne pour cet exercice.	Aurait aimé être désigné un peu plus tard.	Se dit que c'est un exercice classique d'improvisation.	Écoute les prestations qui se succèdent et constate que les consignes de la comédienne évoluent en fonction de ce qui est présenté.	A du mal à cerner la tâche à réaliser parce que les consignes évoluent.
USE 2	Se dit qu'elle n'a pas le temps de se préparer, mais tant pis.	Demande une précision sur l'ordre des actions à effectuer.	Se sent dans une position plus confortable que pour l'exercice précédant « saut à l'unisson ».	Est désigné par la comédienne.	Observe les prestations des autres apprenants dans la perspective d'en repérer la neutralité.
USE 3	Sort du plateau un gobelet de café à la main.	Sort du plateau le gobelet à la main.	Écoute les consignes données par la comédienne.	Entre sur le plateau avec le projet de fixer quelqu'un du regard.	Décide finalement de ne rien planifier.
USE 4	Fait son entrée en faisant circuler son regard sur plusieurs membres du public.	Fait son entrée en marchant lentement.	Se focalise sur la précision de la comédienne « il n'y a rien à jouer », et se dit que ça s'adresse aux débutants.	Se déplace jusqu'au centre du plateau.	A envie de se focaliser sur son ressenti après avoir dit « je ne veux pas boire de café ».
USE 5	S'approche de Justine.	Regarde le fond de scène.	Observe la prestation de César.	S'arrête.	Se lève pour réaliser l'exercice.
USE 6	Confie son gobelet de café à Justine.	Se retourne face au public S'assoit sur le sol.	Écoute le retour de la comédienne sur la prestation de César et est perturbée par ce retour.	Regarde Sébastien, un des apprenants.	Ne voit pas les membres du groupe qui constituent le public.
USE 7	Adresse la phrase à Justine « je ne veux pas boire de café ».	Pose son gobelet devant lui.	Se dit qu'elle va jouer son scénario de la façon la plus neutre possible.	Prononce la phrase « je ne veux pas boire de café ».	Ne pense à rien pendant sa prestation.

USE 8	Sort rapidement.	Lève son gobelet à la hauteur de son nez et fait mine que ça sent mauvais.	Se rend sur le plateau pour effectuer sa prestation.	Pose son verre sur le bord du plateau.	Sort du plateau, entend les rires du public.
USE 9	Rentre à nouveau sur le plateau.	Joue le dégoût.	Se focalise sur un jeu neutre, en oublie de marquer les quatre temps convenus.	Fixe son regard sur Nathalie sur le trajet de retour en coulisse.	Ne comprend pas ce qui suscite les rires du public.
USE 10	Se rassoit à sa place dans le public.	Se relève et s'éloigne de son gobelet et sort.	Sort. Revient écouter les commentaires de la comédienne.	Sort. Va se rasseoir à sa place dans le public.	Revient se rasseoir dans la salle.
Mise en parallèle des récits réduits correspondant au temps de débriefing pour l'exercice d'improvisation scénarisée «je ne veux pas boire de café»					
	Lise	César	Adèle	Gaëtan	Kent
La durée moyenne du débriefing est de 7' par prestation.	Écoute les commentaires de la comédienne sur sa prestation.	Écoute les commentaires de la comédienne avec un sentiment mitigé.	Est déçue par les commentaires de la comédienne. Aimerais refaire sa prestation.	Est gêné d'entendre les commentaires élogieux de la comédienne.	Écoute les commentaires du public sur sa prestation. Ne parvient pas à savoir s'il a réussi ou non.

Tableau 29. Mise en parallèle de cinq cours d'expérience sur l'exercice « je ne veux pas boire de café », formation « atelier de pratiques théâtrales »

4.5.4. Repérage de régularités dans l'improvisation « café »

L'analyse de l'activité des apprenants a permis d'identifier les points suivants : a) les apprenants s'engagent dans l'activité malgré un état émotionnel négatif ; b) la situation d'improvisation « café » est perçue comme énigmatique par les apprenants ; c) la situation d'improvisation « café » est perçue comme dilemmatique par les apprenants ; d) la situation d'improvisation « café » incite à une centration sur le corps.

4.5.4.1. Régularité : agir dans l'inconfort

Les valeurs exprimées sur l'échelle EEA par les participants au cours de l'entretien d'autoconfrontation traduisent de l'inconfort. Il s'avère donc que l'exercice d'improvisation « café » a été perçu de façon plutôt déplaisante par les participants à l'enquête. Pour la plupart des apprenants, il s'agissait de la première expérience de ce type de situation. Les apprenants n'étaient pas en situation de connaissance, ni vis à vis de leurs pairs, ni vis à vis des formateurs, ni vis à vis de ce qui allait leur être proposé. « *Sur le moment, je n'ai pas bien compris ce qu'il fallait faire pour cet exercice... j'étais préoccupée par le fait d'être exposée, comme ça, face aux autres* » précise Lise. À son tour, César se dit : « *C'était bizarre de devoir faire ça... ça ne ressemblait pas à ce qu'on s'imagine être du théâtre* ». Aucune habitude d'action théâtrales n'était encore stabilisée à ce stade du dispositif, ce qui justifie sans doute l'estimation de l'état affectif qui tend vers des valeurs négatives.

On constate, à partir du panel de cas étudiés, qu'aucune des prestations n'a dépassé la durée de trente-cinq secondes¹. Autrement dit, aucun apprenant n'a saisi l'opportunité d'utiliser le facteur temporalité comme variable de jeu, comme l'avait suggéré la comédienne. Cette rapidité d'exécution est le signe d'une volonté de « se débarrasser de la tâche prescrite » : « *Je me suis acquittée de la tâche... dans la précipitation... c'est maintenant que je le constate* » (Adèle).

On notera néanmoins qu'aucun des apprenants n'a pris le parti de refuser de réaliser l'exercice, malgré le rejet ressenti : même déstabilisés par la tâche à réaliser, même dans l'inconfort, ils ont réalisé l'exercice demandé. À la question de savoir s'il/elle

¹ Parmi les consignes données par la comédienne concernant l'action d'improvisation, la durée était laissée à l'estimation des acteurs.

avait envisagé de ne pas réaliser l'exercice, aucun des participants n'a répondu par l'affirmative.

Concernant leur engagement lors de ce premier exercice d'improvisation du dispositif, les participants de l'étude mentionnent « *les règles de la formation* » et précisent qu'ils sont prêts à tout expérimenter, « *même si ça pouvait mettre mal à l'aise* ». (Lise, Kent, César, Gaëtan). « *On est déstabilisé par ce genre d'activité parce qu'on n'a pas l'habitude qu'on nous demande ça en formation... mais en même temps... on se doute qu'il y aura des choses étonnantes* » (Lise). « *C'est pour ça qu'on a choisi de venir !* » (César).

La dimension collective de l'activité qui a eu des incidences sur l'engagement de chacun. En l'occurrence, quatre des apprenants du groupe faisaient partie de la même promotion de filière et ont manifesté une attitude grégaire au sein du dispositif. À plusieurs reprises, ils s'expriment en utilisant le « on » collectif et considèrent la formation comme une épreuve collective, voire un défi. (« *on a commencé ensemble... on se disait qu'on irait tous jusqu'au bout* » précise Lise). Ainsi, l'engagement similaire et partagé des apprenants de ce petit collectif, orienté vers le soutien mutuel, est à retenir comme un élément fondateur de ce type d'expérience.

L'analyse de la construction d'expériences sur cet exercice d'improvisation incite à considérer l'engagement des participants comme un paramètre à privilégier dans ce type de dispositif de formation.

4.5.4.2. Régularité : identifier la signification de l'exercice

Les résultats permettent de repérer le caractère récurrent d'une forme de désarroi des participants. La situation de jeu proposée a suscité de l'étonnement, de la surprise, voire un trouble important pour les novices.

La situation de jeu proposée par la comédienne répond à des contraintes explicites : le découpage en quatre temps, le fait de devoir prononcer la phrase « je ne veux pas boire de café ». Les résultats pointent une préoccupation relative à la compréhension des consignes de la comédienne : « *il a fallu que je décode ce que la comédienne attendait de nous* » souligne Adèle. La difficulté pour les apprenants ne réside pas dans le scénario à interpréter mais dans l'application de certaines consignes, dans l'identification de « *comment faire les opérations demandées* » : par exemple, ne rien induire par un comportement démonstratif, prendre du temps pour agir. Les commentaires successifs de la comédienne ont contribué à conforter les apprenants

dans l'idée qu'ils n'agissaient pas de manière adéquate par rapport aux intentions de la comédienne. Ils ont été ainsi sensibles aux communications relatives à leur comportement : « *Ne faites pas de mimiques, on cherche le jeu « neutre ». C'est votre corps, vos silences, votre allure qui racontent une histoire. Ne cherchez pas à signifier quelque chose* ».

L'absence de signification partagée entre les apprenants et la comédienne a donné lieu à une forme de désarroi dans la phase d'anticipation de l'action. À titre d'exemple, Cédric rapporte en entretien d'autoconfrontation son inquiétude pendant le commentaire de la comédienne sur la prestation de Lise. « *À ce moment, je me demandais : que faut-il faire alors, s'il n'y a rien à jouer ?* ».

Adèle, qui avait une pratique du théâtre amateur par ailleurs, précise les efforts qu'elle a dû faire pour comprendre ce qu'il fallait faire. Elle exprime sa difficulté à cerner les intentions de la comédienne : « *il a fallu que je décode ce que la comédienne attendait de nous* ».

Kent précise que l'accès à la signification de l'exercice est d'autant plus difficile à identifier que les commentaires de la comédienne lui semblent parfois contradictoires : « *à chaque passage et en fonction de ce qui était présenté, les consignes évoluaient* ».

Les résultats permettent de repérer le caractère récurrent d'une forme de désarroi des participants. Même s'ils ne sont pas novices en matière de pratique théâtrale il n'en demeure pas moins que la situation de jeu proposée a suscité de l'étonnement, de la surprise, voire un trouble important pour les novices.

4.5.4.3. Régularité : affronter une situation dilemmatique

Les participants caractérisent la situation proposée au cours de cet exercice comme ambiguë. Le scénario proposé invite à l'action, aussi minimaliste soit elle. Les consignes données par la comédienne (« *il n'y a rien à jouer !* ») semblent venir contredire le principe même de l'improvisation. Le moment auquel est proposé l'exercice correspond à un temps de formation où les participants sont encore très centrés sur leurs attentes et l'anticipation de l'activité à produire : « *c'était bizarre de devoir faire ça... ça ne ressemblait pas à ce qu'on s'imagine être du théâtre...* ». Ce commentaire de César semble particulièrement représentatif de l'état d'esprit des apprenants à ce moment de la formation. Faire du théâtre, c'est « faire semblant ». Le désarroi général observable et exprimé au cours de cet exercice permet de valider

l'hypothèse d'une absence de compréhension et significations partagées des consignes de jeu entre les participants et la comédienne. Cette dernière précisera sous différentes formes et à plusieurs reprises au cours de la séance : « *Ne faites pas de mimiques, on cherche le jeu « neutre ». C'est votre corps, vos silences, votre allure qui racontent une histoire. Ne cherchez pas à signifier quelque chose* ».

La prestation de Gaëtan a fait l'objet d'un commentaire « positif » de la comédienne : « *C'est une très belle qualité de jeu. Le corps est présent. C'est déposé, disponible* ». Cette évaluation de la comédienne a été interprétée par les participants comme l'expression de son intention de pointer ce qu'elle souhaitait voir. Paradoxalement la prestation de Gaëtan est celle qui a suscité le plus de commentaires exprimant l'incompréhension du public : « *Mais ce n'est pas du théâtre !* » ; « *il ne joue pas, là... c'est juste lui...* ».

Ainsi la situation de jeu proposée peut être perçue comme perturbatrice de la relation entre les participants et l'environnement de formation. Celle-ci déstabilise l'organisation habituelle des participants dans ce type de situation, obligeant chacun à rechercher des indices pour retrouver un certain état de confort.

4.5.4.4. Régularité : se centrer sur le corps

Les résultats de cette enquête montrent que le corps occupe une place importante dans l'activité des apprenants et de la comédienne. C'est le premier exercice de la catégorie improvisation de la formation, après un temps de training important centré sur l'échauffement corporel. Les apprenants se trouvent en situation d'être exposés, en pied, aux regard de leurs pairs. Au cours de la présentation de l'exercice, la comédienne précise : « *ce qui va nous intéresser, c'est juste [...] ce que votre corps donne à voir... L'enjeu, c'est de ne rien chercher à signifier de particulier. Votre corps dans l'espace du plateau, sur un parcours scénarisé au minimum, c'est tout.* ». L'enjeu a été exposé aux apprenants en amont de l'action à produire.

À un premier niveau, la comédienne intervient à plusieurs reprises en focalisant ses commentaires sur ce que le corps des acteurs donne à voir : « *Ne faites pas de mimiques, on cherche le jeu « neutre ». C'est votre corps, vos silences, votre allure qui racontent une histoire. Ne cherchez pas à signifier quelque chose* ». À propos de la prestation de Gaëtan, la comédienne pointe la qualité de présence du corps.

Un second niveau est perceptible à travers les préoccupations et focalisations des acteurs : la vitesse de déplacement sur le plateau, l'orientation par rapport aux

spectateurs, l'utilisation qui est faite du gobelet sont, par exemple, des préoccupations mises en avant par César.

Qu'ils aient perçu leur prestation comme ratée ou réussie, il est remarquable de constater que les acteurs stipulent la mise en scène de soi comme un élément saillant (Lise : « *j'étais préoccupée par le fait d'être exposée, comme ça, face aux autres* » ; Adèle souligne « *la place du corps* », Gaëtan la notion de « *présence corporelle* »).

4.5.5. Bilan intermédiaire de l'enquête n°3

Trois points sont retenus pour ce bilan intermédiaire : a) la difficulté de renoncer aux « normes » ; b) la nécessité de « se faire violence » ; c) la nécessité de « sauver la face ».

4.5.5.1. Difficulté de renoncer aux « normes »

Pour cet exercice, l'intention de formation était « apparemment » simple : ne rien faire de particulier, juste accepter de se montrer « au naturel ». Cet exercice a été retenu à l'unanimité par les participants comme saillant dans le dispositif de formation : apparemment anodin mais difficile à faire. La situation a beaucoup été commentée comme relevant de la réalité quotidienne mais néanmoins très perturbatrice. Ce qui pose « problème » dans la situation « café », ce n'est pas l'action à produire face au public, c'est le fait d'agir dans un univers de référence – le théâtre – sans en utiliser les normes : le jeu. L'acteur, dans ce type de situation, est invité à se produire sans le masque qui correspond à l'idée qu'il se fait de l'univers de référence. Le couplage avec l'environnement est perturbé par cette injonction.

On touche ici à la question existentielle qui interroge sur ce qu'est l'individu en dehors de la norme de l'environnement de référence dans lequel il agit. Cet exercice a introduit dès l'ouverture du dispositif de formation (séance 1/6) une perturbation profonde en termes de référence aux normes, et une invitation à une centration sur soi.

4.5.5.2. Nécessité de « se faire violence »

Accepter de se laisser regarder sans le masque que peut constituer la « référence à la norme » est une situation somme toute inhabituelle, surtout dans l'environnement de

la formation professionnelle. Les participants, à des degrés divers selon leur histoire personnelle, ont été invités à « se faire violence » dans un environnement perçu comme insécurisant, instable. À cet égard, novices et « experts » se trouvent à égalité parce que l'exercice repose davantage sur la notion d'émergence de possibles que sur l'actualisation de connaissances types. En effet, il convient de souligner qu'Adèle, l'apprenante la plus aguerrie aux pratiques d'improvisation, se trouve dans le même état de désarroi que ses collègues novices. Ce résultat encourage à penser que la formation par le théâtre ne relève pas de l'apprentissage expérientiel, mais de l'apprentissage de ce que Zarifian nomme « *l'intelligence des situations* » (Zarifian, 2001).

4.5.5.3. Nécessité de « sauver la face »

Nombreuses sont les stratégies de masquages pointées soit par les formateurs, soit par les apprenants eux-mêmes au cours des moments de débriefing à l'issue de chacune des prestations de l'exercice « café ». Les résultats des cours d'expérience des participants à cette enquête ont montré un engagement partagé par tous : « sauver la face ». Cet engagement relève de nombreuses situations aussi bien personnelles que professionnelles (Goffman, 1956).

Ainsi, il convient de souligner, concernant cette situation de formation, que les choix de mise en œuvre des formateurs traduisent une intention de « placer d'emblée la barre haut », de « taper fort, dès le début ». Les apprenants sont alors contraints d'entrer dans un système inattendu pour certains, perturbateurs pour tous.

4.5.6. Situation n°2 : un scénario fantaisiste

L'étude menée sur ce deuxième exercice d'improvisation, réalisé en duo, a permis de confirmer certains des invariants précédents et d'en découvrir de nouveaux en matière de construction d'expérience.

Le tableau qui suit rend compte de la procédure suivie concernant l'analyse de mise en parallèle des expériences au cours de l'exercice « le savant et son traducteur ». La démarche d'analyse suivie est du même ordre que pour la situation « café ».

Quatre apprenants ont participé à cette étude : Adèle, Gaëtan, Lise et César.

Adèle et Gaëtan étaient partenaires dans le duo pour cette improvisation.

Données d'observations et de verbalisations provoquées sélectionnées par le chercheur en lien avec l'exercice d'improvisation en duo : « le savant et son traducteur »					
	Adèle		Gaëtan	Lise	César
Rôle interprété	Savant (désignée par la comédienne)		Traducteur (désigné par la comédienne)	Savant (négocié entre les deux partenaires)	Traducteur (négocié entre les deux partenaires)
Rang de passage du duo / 7	2 ^{ème}			4 ^{ème}	6 ^{ème}
Durée de la prestation	4,30'			7'	5'
Échelle d'estimation des états affectifs (entre -3 et + 3)	EEA : +3		EEA : +2	EEA : 0	EEA : +1
Notes ethno. d'observation : récit du scénario interprété	Gaëtan explique que sur la planète d'où vient Adèle, tout le monde est petit et que, de fait, elle est étonnée de découvrir qu'il y a des personnes de différentes tailles chez les terriens.			Lise explique que sa partenaire vient d'une planète lointaine, qu'elle a dû fuir car elle est en danger.	César joue un extraterrestre en visite sur la terre. Sa caractéristique est de « fonctionner » à l'envers : par exemple, il se déplace à reculons.
Extraits d'entretien d'autoconfrontation	<i>A : Je me forçais à jouer celle qui ne comprend rien à ce que dit son traducteur... comme un conférencier de langue étrangère qui essaye de repérer certains mots... qui sourit à tout le monde... qui espère que son traducteur traduit bien... je regarde bien tout le monde. Comme je ne « parle pas l'intelligible », c'est une manière d'être présente sur scène, quand même...</i>		<i>G : Avant d'être désigné, en observant les autres, j'étais parti sur l'idée d'un formateur de techniques de communication pour politiciens... arrivé sur le moment, et en prenant en compte la réaction du public sur notre sortie, je me suis dit que ce serait bien de partir sur la différence de taille entre Adèle et moi... Ch : tu tiens compte de quoi ?</i>	<i>Ch : tu penses à quoi en voyant rire ta partenaire ? L : j'ai envie qu'elle se raconte une histoire dans sa tête. Tu vois, comme un marionnettiste et sa marionnette. L'histoire, c'est le marionnettiste... les gestes, c'est la marionnette. Sans l'histoire que se raconte le marionnettiste, les gestes de la marionnette n'ont pas de sens... mais je crois qu'elle n'a pas fait ça...du coup, je</i>	<i>C : J'entendais les autres qui disaient que c'était plus facile de faire le savant. En fait, ce n'est pas si facile que ça, il faut vraiment être en relation avec l'autre. On l'a bien vu dans la prestation de Lise : elle était vraiment toute seule dans son truc...</i>

		<i>G : de ses gestes... de ses intonations... on imagine bien ce qu'elle veut dire à partir de ses gestes.</i>	<i>« joue » avec le public plus qu'avec elle. Mais en même temps, c'est ça l'intérêt de l'impro : faut s'adapter ! »</i>	
Mise en parallèle des récits réduits pour l'exercice d'improvisation en duo : « le savant et son traducteur »				
	Adèle	Gaëtan	Lise	César
USE 1	Interroge Gaëtan pour savoir ce qu'il envisage de faire.	Précise à Adèle qu'il ne veut rien anticiper.	Est déçue de devoir passer avec une partenaire qu'elle connaît bien.	Interroge sa partenaire sur le rôle qu'elle préférerait interpréter.
USE 2	Constata que Gaëtan ne veut rien anticiper. Aurait préféré une entente préalable.	Entend les rires du public au moment de sa sortie du plateau avec Adèle. En déduit que c'est à cause de la différence de taille entre eux deux.	Accepte la proposition de sa partenaire de faire le traducteur après un temps de négociation.	S'interroge sur le parti d'interprétation qu'il va adopter pour le savant.
USE 3	S'amuse de l'entrée en matière de Gaëtan : il dit qu'elle vient d'une planète où les habitants sont petits.	Écoute les grommelots d'Adèle et a l'idée de traduire par l'idée de la différence de taille.	Entre sur le plateau sans avoir programmé l'action à produire.	Choisit un thème de jeu : tout faire à l'envers.
USE 4	Se souvient que le public avait ri au moment de leur sortie du plateau et comprend pourquoi : différence de taille. Cherche à exprimer son étonnement par une intonation montante en fin de phrase.	Essaye de tenir la même durée de « paroles » qu'Adèle pour rendre à sa traduction un caractère réaliste.	Décide de se laisser guider par l'activité de sa partenaire.	Fait son entrée sur le plateau à reculons et s'assoit sur la chaise après l'avoir retournée.
USE 5	Écoute la traduction proposée par Gaëtan et trouve que c'est bien. Cherche à orienter le scénario par sa gestuelle.	Observe la gestuelle développée par Adèle. Écoute les intonations de sa voix. Pose des questions « en grommelots », pour faire mine de demander une précision au savant.	Constata le caractère répétitif des grommelots produits par sa partenaire. Prend conscience qu'elle va devoir gérer seule l'improvisation. Est perturbée de constater que sa partenaire se déconcentre	Écoute l'amorce de la traduction de sa partenaire. Ne sait pas trop quoi faire. Décide de se laisser guider par le propos de sa partenaire.

			et se met à rire.	
USE 6	Renonce à une gestuelle trop marquée.	Constate avec plaisir que le public rit de ses propos.	Prend le parti de bâtir sa prestation en fonction des réactions du public puisqu'elle ne trouve pas d'accroche dans le jeu de sa partenaire. Tente d'écourter la prestation du duo.	Est surpris et amusé du caractère délirant du propos de sa partenaire. Se dit qu'il faudrait finir l'improvisation. Se lève, pour le faire comprendre à sa partenaire.
Mise en parallèle des récits réduits correspondant au temps de débriefing pour l'exercice d'improvisation en duo « le savant et son traducteur »				
	Adèle	Gaëtan	Lise	César
La durée moyenne du débriefing est de 4' par prestation en duo.	Au moment du débriefing, explique que sa préoccupation pendant le jeu était de donner à voir une conférencière inquiète de la qualité de traduction mais souriante en direction du public.	Au moment du débriefing, dit regretté avoir beaucoup joué en direction du public et pas assez en direction de sa partenaire.	Au moment du débriefing, dit qu'elle a rencontré des difficultés à traduire les propos de sa partenaire.	Au moment du débriefing, dit qu'il aurait aimé pouvoir interpréter aussi l'autre rôle, celui du traducteur. Estime qu'il n'a pas vraiment aidé sa partenaire avec le jeu qu'il a produit et qu'il a été surpris et amusé par le caractère délirant des propos de sa partenaire.

Tableau 30. Mise en parallèle de quatre cours d'expérience sur l'exercice « le savant et son traducteur », formation « atelier de pratiques théâtrales »

4.5.7. Repérage de régularités dans l'improvisation « le savant et son traducteur »

L'analyse des données à propos de l'activité des participants à l'enquête a permis d'identifier quatre régularités : a) la situation d'improvisation en duo privilégie l'interaction entre pairs ; b) la situation d'improvisation en duo incite à donner le primat à la communication non-verbale ; c) la situation d'improvisation en duo encourage l'adaptabilité ; d) la situation d'improvisation en duo favorise le travail sur l'adressage.

4.5.7.1. Régularité : privilégier l'interprétation de l'activité de son binôme

L'exercice d'improvisation en duo est perçu par les participants à l'enquête comme l'occasion donnée de faire l'expérience de l'altérité.

Les résultats ont permis de vérifier qu'un engagement similaire (« jouer selon les règles énoncées par la comédienne »), composé de plusieurs préoccupations partagées enclenche des ressorts de l'activité multiples, selon le couplage, l'histoire et l'état de chacun : Gaëtan prend en compte la gestuelle d'Adèle dans sa « traduction » ; Adèle puise dans son savoir de la pratique théâtrale lorsqu'elle sourit au public (« *je regarde tout le monde [...] c'est une manière d'être présente* ») ; Lise focalise son attention sur le public pour pallier le déficit d'interaction avec sa partenaire d'agir parfois radicalement différentes. La situation de jeu en duo encourage l'analyse de l'activité du partenaire et l'intégration des effets de l'action de l'Autre dans sa propre activité.

Les résultats de l'enquête permettent également de faire le constat que le temps du débriefing est à présent mis à profit par les participants comme un espace de prolongement pour comprendre ou interpréter leur improvisation¹. En effet, les participants ont saisi l'opportunité de livrer une analyse de l'expérience vécue au collectif : Lise pointe sa difficulté à se montrer inventive dans sa narration en raison du caractère répétitif des grommelots de sa partenaire, César focalise sur sa difficulté à rester concentré sur une production personnelle, distrait qu'il était par l'inventivité

¹ Ce n'était pas le cas pour l'exercice d'improvisation précédent : pour l'épisode « je ne veux pas boire de café », le temps de débriefing était consacré aux commentaires des formateurs et à quelques rares commentaires du public sur la prestation qui venait d'avoir lieu.

de sa partenaire. Le débriefing est alors envisagé comme un espace privilégié pour poursuivre un échange entre partenaires de jeu et devant les pairs « public » au-delà de l'action passée. C'est également un temps propice pour se projeter dans de nouveaux possibles (Gaëtan explique que si c'était à refaire, il tenterait d'entrer davantage en interaction avec sa partenaire plutôt qu'avec le public).

Ainsi, la situation d'improvisation suivie d'un temps d'échanges s'avère être *a priori* un modèle de formation susceptible d'encourager la prise en compte de l'autre dans la construction de l'expérience.

4.5.7.2. Régularité : donner le primat à la communication non-verbale

Le principe même du jeu proposé encourage à puiser des ressources dans l'expression corporelle par définition non-verbale (« *On imagine bien ce qu'elle veut dire à partir de ses gestes* » dit Gaëtan à propos d'Adèle). C'est spécialement le cas pour le savant, invité à chorégraphier un scénario mental à travers la dynamique de sa mise en corps. C'est aussi le principe de fonctionnement proposé au traducteur censé décoder le propos inintelligible du savant grâce au soutien offert par le jeu de mimiques et la gestuelle de son partenaire.

Les concepts « d'intelligibilité mutuelle » et de « contexte partagé » explorés par Salembier & Zouinar (Salembier & Zouinar, 2004) recouvrent bien ce qui se joue dans la situation d'improvisation en duo. L'enjeu et l'intention sont pour chaque partenaire, tour à tour, de concourir à rendre sa gestuelle et sa posture signifiantes. Il s'agit alors de réduire l'incompréhension autant que faire se peut dans ce contexte de paroles fantaisistes, de signes totalement inattendus et donc difficiles à interpréter.

L'enjeu est enfin de rompre avec les habitudes d'action en œuvre « dans la vraie vie » qui consistent à accorder autant d'attention – voire plus – à la communication verbale qu'à la communication non-verbale.

Le cas de Lise est prototypique d'un déficit d'intelligibilité mutuelle en situation. Au cours du débriefing elle ouvre une piste sur les conditions qui auraient pu être, selon elle, favorables à la construction du partage de contexte entre elle et sa partenaire : que son acolyte se raconte une histoire mentalement, ce qui lui aurait peut-être permis de rendre possible l'expressivité corporelle. Elle reprend ici à son compte un

conseil exprimé plus tôt par la comédienne au cours d'un autre d'exercice¹ : « *J'ai envie qu'elle se raconte une histoire dans sa tête. Tu vois, comme un marionnettiste et sa marionnette. L'histoire, c'est le marionnettiste... les gestes, c'est la marionnette. Sans l'histoire que se raconte le marionnettiste, les gestes de la marionnette n'ont pas de sens...* ». La métaphore du marionnettiste que mobilise ici Lise témoigne à cet égard d'un processus de typicalisation opéré par l'apprenante.

L'expérience d'Adèle s'apparente à une tentative réussie de résister à infléchir le scénario proposé par Gaëtan : le récit réduit a permis de pointer une modification radicale et rapide en matière d'engagement (USE 5 : cherche à infléchir le jeu par sa gestuelle, USE 6 : renonce à ce projet). Adèle puise dans son référentiel de connaissances en matière d'improvisation en duo pour agir. Elle renonce « à jouer de sa communication non-verbale » pour laisser le primat au jeu de son partenaire.

Ainsi, la mise en parallèle des cours d'expérience des participants a permis de reconnaître dans cette situation de formation une occasion *a priori* privilégiée pour répondre à l'intention de formation d'expérimenter et construire du sens sur le langage du corps comme ressource pour communiquer.

4.5.7.3. Régularité : encourager l'adaptabilité

L'intention de formation pour expliciter le jeu d'improvisation est la suivante : la situation constitue potentiellement, une offre illimitée d'imprévu. Cela nécessite *de facto* que les partenaires acceptent de renoncer à des schémas de jeu pré-établis, qu'ils acceptent « d'entrer dans le jeu de l'autre », autrement dit, qu'ils s'adaptent. Les résultats de l'analyse comparée des cours d'expérience d'Adèle et Gaëtan, partenaires dans la situation de jeu traduisent une divergence en termes de préoccupations. Les unités significatives élémentaires (USE) des récits réduits de l'activité traduisent des pensées, émotions, actions parfois opposées (par exemple à l'USE 2, Adèle est en « désaccord » avec Gaëtan qui ne souhaite pas anticiper l'improvisation). L'activité qui en découle est emprunte d'une forme de « flottement » propre à l'intention de formation². Mais globalement le duo « fonctionne », les partenaires s'adaptent. Gaëtan essaye de tenir la même durée de « parole » qu'Adèle

¹ Ce conseil de se raconter une histoire mentalement pour rendre son jeu expressif, a été donné par la comédienne au cours d'une séance de formation consacrée au travail sur un extrait de texte de Kermann.

² Pour rappel, un extrait de la tâche prescrite par la comédienne : « *Il est question d'un sujet scientifique... enfin... très précis. Ça peut être complètement absurde... mais en tout cas très précis dans l'évocation* ».

(USE 4), Adèle renonce à son habitude de « diriger » l'improvisation pour s'adapter aux propositions de narration faites par Gaëtan (USE 5 et 6).

César est pris de court par la narration proposée par sa partenaire et doit adapter sa gestuelle. Lise, déstabilisée par le jeu répétitif de sa partenaire, s'adapte elle aussi en prenant le parti de « diriger » l'improvisation.

À ce stade du dispositif, les apprenants ont adopté des normes propres à l'improvisation. On peut donc faire l'hypothèse qu'il sont entrés dans une communauté de pratique (Wenger, 1998) qui leur permet *a priori* de les préserver de l'inconfort (EEA entre 0 et + 3 pour les participants du panel). La connaissance de la norme – posant problème au cours de l'exercice « café » - semble à présent stabilisée. (Lise : « *c'est ça l'impro, faut s'adapter !* »).

Les principes d'adaptabilité, d'incertitude de la situation, la nécessité de trouver et de créer soi-même les opérations, semblent alors être « reconnus » par les participants comme des règles de l'improvisation.

4.5.7.4. Régularité : favoriser le travail sur l'adressage

L'intention de formation pour expliciter le jeu d'improvisation est la suivante : l'exercice du « savant et son traducteur » repose sur un jeu de brouillage des messages adressés au public. Le caractère inintelligible de la langue usitée par le savant doit être compensé par un travail accru de l'adressage¹, qui englobe la communication verbale et non-verbale. C'est une traduction globale et contextualisée dans l'univers théâtral de ce que Jakobson a théorisé dans son travail de découpage des différentes fonctions du langage (1963).

Une situation de communication « naturelle » repose sur une bonne mise en adéquation des différentes fonctions du langage. La spécificité de ce jeu fantaisiste est de faire « comme si tout était normal » ; c'est précisément cette rupture de cohérence avec la « vraie vie » qui rend la situation comique pour le spectateur. Pour pallier l'incohérence de la situation et donc le brouillage dans l'organisation des différentes fonctions du langage, la stratégie consiste à privilégier une qualité d'adressage optimale, caractéristique du reste de toute situation de prise de parole en public.

¹ L'adressage est un terme technique qui, dans le cadre du théâtre, est utilisé pour qualifier la manière d'entrer en contact entre partenaires ou avec le public.

L'analyse de la construction de l'expérience au cours de cet exercice de jeu en duo permet de mettre à jour la notion d'adressage comme une composante importante de la communication verbale, comme non-verbale. Les fonctions expressive (Adèle cherche à exprimer son étonnement par une intonation montante en fin de phrase) et phatique (Adèle sourit pour maintenir le contact avec le public) sont mobilisées par le savant, du fait même du caractère non signifiant des grommelots. L'exercice de traduction réalisé par le traducteur relève naturellement de la fonction référentielle du langage : le point d'accroche – fictif – se fait à partir des propos supposés du savant (Gaëtan pose des questions « en grommelots » à Adèle, pour faire mine de demander une précision sur ce qu'elle vient de dire).

Cette régularité concernant le travail sur l'adressage a été également repérée dans les cours d'expérience d'autres participants : les préoccupations de Lise et Gaëtan, par exemple, ont trait à « l'adressage public » souvent mentionné par la comédienne comme un objet de travail fondateur en improvisation.

4.5.8. Bilan intermédiaire de l'enquête n°4

Deux points sont retenus pour ce bilan intermédiaire : a) le processus de « décentration » ; b) l'ouverture du champ des possibles en termes de communication.

4.5.8.1. Processus de « décentration »

Nous qualifions de « décentration » le processus qui consiste à privilégier la prise en compte de l'altérité dans l'action. La situation d'improvisation en duo encourage à interpréter l'activité du partenaire dans l'organisation de son action. Les régularités repérés dans l'analyse comparée des cours d'expérience des participants traduisent l'actualisation du type : « *l'improvisation en duo nécessite de prendre en compte les orientations de jeu proposées par le partenaire* ». Ce travail sur le processus de « décentration » intervient à la suite de plusieurs exercices d'improvisation individuelle comme en témoigne le déroulé de la formation produit en annexe 11. L'augmentation des valeurs sur l'échelle EEA traduit certes le signe d'une acculturation des participants aux exercices proposés dans la formation ; elle est aussi la marque d'une amélioration du confort des acteurs dans une situation par essence indéterminée.

Nous pointerons ici la logique interne du dispositif de formation et l'intention des formateurs de proposer en fin de parcours de formation (6^{ème} séance/6) des situations propices à la prise en compte de l'autre, après être passé par un travail individuel sur l'image de soi. Ce parti pris de formation a une incidence certaine pour les transformations de l'activité des apprenants, sur la teneur de leurs apprentissages au fil de la formation.

4.5.8.2. Ouverture du champ des possibles en termes de communication

L'usage du grommelot comme modalité de communication est un « représentamen » tellement inattendu de la situation proposée que les apprenants n'ont pas l'opportunité de puiser dans leur réservoir de régularités, familiarités ou généralités types. Ils s'engagent donc dans l'activité sans références précises *a priori* en lien avec une expérience passée. Néanmoins, l'analyse locale des cours d'expérience a permis de mettre à jour un faisceau de préoccupations en lien avec la nécessité de communiquer.

Ainsi il s'avère qu'une improvisation « *inintelligible au niveau du sens* » encourage à se focaliser sur la construction d'une signification partagée par le vecteur de nouveaux possibles en terme communication non verbale. C'est alors l'occasion de faire l'expérience de l'expressivité du corps, de la voix, du regard.

Le caractère ludique et déconnecté de toute vraisemblance a fait de cet épisode un moment privilégié de la formation qui restera ancré dans la mémoire de la plupart des apprenants, comme un épisode plaisant et propice à la construction collective.

4.6. Invitation à mettre à distance la construction de l'expérience

Une enquête sur un empan temporel plus long a été menée afin d'appréhender la question du développement des acteurs à plus long terme. C'est pourquoi un rendez-vous a été proposé à l'issue de l'année universitaire, soit à six mois de distance de la fin de la formation. Les participants aux enquêtes sur la formation « atelier de pratiques théâtrales » ont donc été sollicités et ont accepté le principe de nouveaux

entretiens avec le chercheur. Le support de la vidéo a alors été utilisé quand les participants souhaitaient revoir des moments précis de la formation. La visée de cette mise en récit était d'accéder à ce que les acteurs gardaient comme traces, en différé, de leurs apprentissages vécus en formation.

L'enjeu était alors de se rendre compte du caractère durable et auto-constaté par les acteurs des acquisitions de modes d'actions nouveaux encouragés par la formation, voire d'identifier s'il y avait eu développement, c'est-à-dire transformation de leur répertoire d'actions.

Les entretiens menés ont été transcrits *verbatim* et, selon la procédure antérieure, soumis à la validation des participants.

Le questionnement mis en œuvre pour mener ces entretiens a été identique pour chacun des participants. Individuellement, chacun a été invité à s'exprimer selon les rubriques suivantes : a) Peux-tu évoquer un moment marquant de ton activité dans le dispositif de formation ? ; b) Penses-tu que les situations de formation proposées aient répondu à tes attentes initiales ? ; c) Que retiens-tu de ton expérience théâtrale ? ; d) As-tu constaté des incidences de ton expérience théâtrale dans le contexte professionnel¹ ?

À partir de ce matériau d'entretien, des regroupements par unités de sens ont été réalisés, ce qui a permis d'identifier les thématiques suivantes² : a) se faire confiance ; b) s'ouvrir aux autres ; c) prendre des risques ; d) écouter ses émotions.

Sont reproduits des extraits de récits de bilans pour illustrer chacune des catégories de développement identifiées.

¹ Les apprenants de master 2 venaient de vivre la période de stage en responsabilité en établissement scolaire.

² Les catégories de sens produites recoupent des notions abordées par certains des travaux présentés dans la revue de littérature (partie 1).

4.6.1. Se faire confiance

« Je me suis inscrit à cet atelier parce que je suis d'un naturel timide et je manque de confiance en moi. Je le vois bien dans certaines situations : je suis déstabilisé rapidement, je me mets à bafouiller, ce que je raconte n'est pas clair du tout... pour les oraux des concours ça peut être très embêtant... (rires) et même au moment des passations de consignes, face au groupe¹... je l'ai bien vu en stage...

*J'ai appris des « trucs » par le théâtre : me centrer sur ma respiration pour me calmer quand le stress monte, prendre le temps de regarder tout le monde quand je parle en public... ça, on l'a pratiqué plusieurs fois au cours de la formation... j'ai bien vu que ça marchait, pour les autres... pour moi... quand je sais que je vais me retrouver en situation de stress, j'y repense... je me concentre sur la respiration, ça calme, c'est physiologique... et ça me rappelle des moments sympa de formation... je... relativise ce qui m'attend... »
(César)*

Transcription 16. Extrait de l'entretien en différé avec César, formation « atelier de pratiques théâtrales »

L'actualisation de connaissances issues de l'expérience de formation est repérable dans l'activité même de César : il mobilise le souvenir de situations passées ce qui actualise des ressources pour agir *in situ*. L'extrait d'entretien témoigne de la capacité de l'apprenant à « conscientiser » ses apprentissages issus de la formation : se centrer sur la respiration a un effet calmant ; la circulation du regard en situation de prise de parole en public permet de prendre le temps de respirer, d'établir un contact constructif avec le collectif. Ces connaissances sont de l'ordre des ressources pour agir.

Il est remarquable de constater que ces ressources sont ancrées dans une mémoire du corps de l'acteur, associées au souvenir d'expériences passées.

Ces ressources d'ordre corporel viennent enrichir le répertoire des dispositions à agir de l'acteur et contribue par le fait à renforcer l'estime de soi.

¹ César se préparait au CAPEPS.

4.6.2. S'ouvrir aux autres « ici et maintenant »

« Moi, ce que j'ai retenu, c'est le côté collectif de l'expérience. Quasiment tous les moments de formation se passent en groupe à l'IUFM, mais là, c'était pas pareil. Il fallait vraiment être connectés les uns aux autres pour que ça marche. Au début, on avait tendance à « s'enfermer en nous-mêmes » comme disait la comédienne pour les jeux collectifs, il faut vraiment sentir ce qui se passe dans l'instant, avec les autres... je sais pas comment dire ça... et puis on s'est amusés, ensemble... ça contribue aussi... (Lise)

Transcription 17. Extrait de l'entretien en différé avec Lise, formation « atelier de pratiques théâtrales »

Nous avons repéré dans le cadre des enquêtes précédentes deux paramètres propices aux transformations consécutives à l'expérience : la dimension collective de l'activité et la centration sur le temps « ici et maintenant ». Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, Lise pointe le glissement qui s'opère dans l'organisation de son activité, entre être ensemble et faire ensemble « ici et maintenant ». L'association des paramètres « collectif » et « instant présent » permet le développement d'une compétence, c'est-à-dire la transformation d'un savoir d'action valable « partout et tout le temps », proche de ce qui est appelé « le savoir-être » en didactique professionnelle (Laot & Olry, 2004 ; Leplat, 1997, 2000 ; Pastré, 2006). Le savoir-être acquis par la construction de l'expérience en formation repose essentiellement sur la capacité à se décentrer et à prendre en compte l'Autre comme un « élément » capital de son environnement.

4.6.3. Prendre des risques

« Ce que j'ai retenu... petit à petit, j'ai appris que les autres ne me jugeaient pas quand je faisais un truc... mais pour ça, il a fallu que je prenne le risque de le faire, de m'exposer. Ça, ça « vaut » partout... si tu prends la peine de faire quelque chose que tu appréhendais, tu peux faire des découvertes... les autres ne me jugent pas quand je fais du théâtre, mais pour m'en rendre compte, il faut que je tente le coup. » (Clara)

Transcription 18. Extrait de l'entretien en différé avec Clara, formation « atelier de pratiques théâtrales »

L'activité produite en formation a permis l'émergence d'un savoir relatif à une communauté de pratique¹ (Wenger, 2005), notamment en matière de ressources pour l'improvisation. Cette construction de savoir a été possible parce que l'apprenante a développé une disposition à prendre des risques dans un espace propice à la répétition². L'espace de la formation peut être qualifié de « protégé » pour les apprenants, devenant tour à tour acteurs et observateurs. L'espace de formation favorise les essais-erreurs (Wittorski, 2007) ce qui est adapté pour encourager la prise de risque. C'est pourquoi la répétition des situations de jeux d'improvisation au cours du dispositif a été appréhendée par les apprenants comme propice aux transformations, encourageant les occasions d'apprentissage et, de fait, le développement.

4.6.4. Écouter ses émotions

« J'ai eu souvent tendance à me « raccrocher » à ce que je connaissais déjà : ce que j'avais appris au cours de mon vécu d'actrice dans ma compagnie de théâtre amateur. Là, les attentes de la comédienne et du formateur étaient différentes. Parfois, je me sentais « entrer en résistance » et c'est là que ça ratait... enfin que je trouvais, moi, que j'étais mauvaise. Parce qu'on ne nous n'a jamais dit : ça c'est bien, ça c'est pas bien... il n'y a pas de norme, c'est juste une norme par rapport à toi-même. Tu sens quand c'est « juste », et tu sens aussi quand l'autre que tu regardes est « juste ». Ça s'explique pas vraiment : tu sais, c'est tout. » (Adèle)

Transcription 19. Extrait de l'entretien en différé avec Adèle, formation « atelier de pratiques théâtrales »

Le bilan réalisé avec Adèle met l'accent sur un renoncement à agir selon des normes et un savoir antérieur et l'acceptation d'une construction de savoir de type émotionnel. Ainsi, le ressenti d'émotions et de sensations vient abonder la culture de l'apprenante³. Ce résultat contribue à renforcer l'idée que l'acteur, engagé dans une activité, construit du sens autour de sa propre action mais aussi du « vécu » de cette action. Le vécu selon Dewey relève du cognitif, du corporel (cf. César), mais aussi de émotionnel (Barbier, 2013).

¹ Construction du type : « En situation d'improvisation, ce qui est observé, c'est la production, son évolution en cas de répétition, ce n'est pas la personne qui joue qui est jugée » (cours d'expérience de Clara).

² Construction du type : « Les choses qu'on expérimente permettent de rendre concret des idées qu'on peut avoir : quand j'improvise, le public ne me juge pas » (cours d'expérience de Clara).

³ Construction du type : « la justesse du jeu est de l'ordre du ressenti, des deux côtés : du côté de l'acteur et du côté du spectateur » (cours d'expérience d'Adèle).

4.7. Bilan intermédiaire

Deux points sont retenus pour ce bilan intermédiaire : a) la reconnaissance, par les participants, du caractère protégé du contexte de formation « atelier de pratiques théâtrales » ; b) la dimension « identitaire » des transformations perçues au cours des enquêtes empiriques.

4.7.1. Reconnaissance du caractère protégé du contexte de formation

Les résultats de l'analyse des entretiens en différé permettent d'appréhender la construction de l'expérience en improvisation comme une dynamique d'articulation de connaissances typiques construites et partagées, issues des diverses situations disjointes et variées qui ont eu lieu au cours de la formation : les jeux d'improvisation individuels ou collectifs, les séances de training, les exercices de type régulation de la respiration, de relaxation, etc.

Les analyses locales de l'articulation des cours d'expérience lors des configurations d'activités prototypiques en improvisation ont mis en évidence que les processus de coordination entre apprenants contribuaient à la construction d'une intelligibilité mutuelle et une compréhension partagée de la situation. Cette co-construction, privilégiée au cours du débriefing, s'est traduite par un partage de connaissances et d'informations et participe, dans le même temps, à la construction d'un contexte partagé. Par conséquent, au-delà de l'éventuelle convergence des préoccupations des apprenants, il apparaît que l'activité collective permise en improvisation théâtrale est liée à une connivence dans l'interprétation des informations contenues dans un contexte décrit *a posteriori* par les apprenants comme sécurisant.

4.7.2. Dimension identitaire des transformations observées

Augmentation de l'estime en soi, disponibilité à autrui, prise de risque, prise en compte de ses émotions, tels sont les concepts que les résultats de cette étude permettent de pointer, qui traduisent sans conteste une disposition à « se mettre en

scène ». Cette disposition à agir relève du domaine de la « stratégie identitaire » qui suppose de la part des apprenants l'élaboration d'objectifs identitaires situés dans le temps et dans l'espace, le choix volontaire et intentionnel de moyens visant à l'atteinte des objectifs en question, le tout accompagné d'une conscience subjective du processus enclenché (Bourgeois, 1998). Or, dans la réalité, la conscience qu'a l'apprenant de sa propre identité relève du domaine du latent (Barbier, 1996). Celle-ci peut s'actualiser néanmoins par différents processus tels que l'analyse de pratique comme le soulignent nos résultats.

Les résultats laissent à penser que la pratique du théâtre en formation et dans certaines conditions constitue un espace d'actions encouragées – EAE (Durand, 2008) pour les raisons suivantes : a) la pratique théâtrale favorise la mise en place d'une communauté d'apprenants ce qui encourage à modifier son activité par l'acquisition de nouveaux modes d'action ; b) la pratique théâtrale donne le primat au corps qui s'expose ; c) la pratique théâtrale suivie d'un débriefing permet de rendre visibles les choix d'opérationnalisation réalisés par l'apprenant et de construire des connaissances par le partage d'expériences.

Au vu du contexte de crise identitaire des enseignants dans lequel est mené ce travail, ces résultats peuvent ouvrir des perspectives pour les choix qui devront être faits dans le cadre des futures ESPE¹.

¹ Les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) devraient voir le jour à la rentrée universitaire 2013.

Partie 3 : Discussion

5. Discussion générale et propositions d'aide à la conception de formation

La première section de ce chapitre propose une discussion générale des résultats issus : a) du cours de vie de Marie en relation avec le monologue ; b) du cours de vie de Clara en relation avec improvisation ; c) de l'analyse des cours d'action de plusieurs apprenants en improvisation ; d) des récits réalisés en différé avec les apprenants du dispositif « atelier de pratiques artistiques ».

Trois orientations sont développées pour discuter les résultats : a) la spécificité des situations de formation par le théâtre ; b) la place des émotions dans la construction de l'expérience des apprenants ; c) la construction du sens immanente à l'activité en formation en lien avec la pratique professionnelle.

La seconde section présente sept propositions d'aide à la conception et à l'animation de formation par le théâtre. Les enquêtes menées pour ce travail ont permis de mettre à jour les spécificités des exercices susceptibles d'encourager l'apprentissage-développement des apprenants. L'enjeu est de démontrer que l'activité théâtrale, à certaines conditions, est susceptible de participer au processus de construction de l'expérience des futurs enseignants.

5.1. Discussion générale

Nous proposons une discussion sur ce que les résultats de cette étude apportent à la connaissance de la formation des futurs enseignants par le théâtre, et plus généralement à la formation au sein d'un dispositif mobilisant l'expérience corporelle¹. Trois orientations sont retenues : a) la configuration des situations de formation par le théâtre ; b) la place des émotions dans la construction de

¹ L'expérience corporelle dans cette acception se réfère aux travaux menés en EPS (Andrieu, 2010, Gal-Petitfaux, 2008 ; Saury, 2008). Le corps est alors considéré comme un facteur important à prendre en compte dans la construction de l'expérience, dans le processus d'apprentissage au sens large. Le concept de mémoire kinesthésique est également mobilisé en matière d'expérience corporelle.

l'expérience des apprenants ; c) la construction du sens de l'activité en formation en lien avec la pratique professionnelle.

5.1.1. Spécificités des situations de formation par le théâtre

Cette section propose de lister les spécificités des situations de formation observées qui ont généré des transformations par l'expérience théâtrale. Trois aspects sont spécialement abordés dans la discussion : a) le caractère inattendu des actions proposées aux apprenants ; b) le rôle du collectif dans l'engagement des apprenants ; c) l'importance de la verbalisation collective sur un temps d'analyse de pratique.

5.1.1.1. Caractère inattendu des situations proposées

Le parti de prendre en compte la notion de congruence ou d'absence de congruence avec les attentes des apprenants de la part des concepteurs-formateurs du dispositif mérite d'être explicité : il serait évidemment infondé d'imaginer qu'un dispositif devrait répondre en priorité aux attentes des « usagers ». Des travaux en sciences de l'éducation, notamment en psychologie du développement ont d'ailleurs insisté sur la pertinence de mettre les apprenants en situation du conflit cognitif (Piaget, 1975), de les engager dans une forme de constructivisme social (inspirée de la « zone proximale de développement » de Vygotski, 1934), de les inciter à se lancer le défi de « se dépasser ».

Les résultats de cette recherche permettent de pointer un élément saillant concernant la formation par le théâtre : le caractère inattendu des situations de jeu. Les exercices proposés ont sidéré les apprenants les plus inexpérimentés en théâtre (Marie, Clara, Cédric, Gaëtan, Kent), les ont bousculés au point de générer un inconfort passager pour certains d'entre eux. Les apprenants ayant déjà eu une pratique de théâtre dans un contexte privé (Lise, Adèle) ont fait l'expérience du « dépassement de soi ». Le contexte de formation professionnelle dans lequel ont été proposées les situations de théâtre a accentué ce phénomène d'étrangeté. La pratique de l'improvisation en référence à un univers de fiction (exercices « café », « le savant et son traducteur ») génère la construction d'une expérience forcément inattendue ; le couplage avec l'environnement provoque des comportements inédits, voire surprenants.

Les apprenants expérimentés ou non en théâtre se trouvent alors « à égalité » dans les situations de jeu proposées de ce dispositif de formation.

5.1.1.2. Prise en compte de la configuration collective dans l'engagement des apprenants

Un autre résultat de recherche est discuté : le rôle du collectif dans l'engagement de l'apprenant immergé dans la pratique du théâtre. L'analyse de la dynamique d'articulation des activités individuelles et collectives (enquêtes 3 et 4 sur l'improvisation en duo) a permis d'identifier une transformation graduelle de l'engagement des apprenants au fil de la construction de l'expérience : les préoccupations autocentrées et relevant de « recettes » (« *gagner de la confiance en soi* »), sont suspendues pour des préoccupations d'un éordre plus collectif (« *mener un projet ensemble* ») ou bien relevant de visées relatives au confort (« *prendre du plaisir dans la pratique théâtrale* »). À cet égard, les résultats sont à rapprocher des travaux de Ria menés avec les enseignants novices. L'auteur pointe le caractère autocentré des préoccupations des débutants (Ria, 2006). Il précise que plus la charge émotionnelle est forte dans l'activité, plus l'acteur se focalise sur des préoccupations liées au fait de ne pas « perdre la face » (Goffman, 1956). Ria insiste sur le fait que la prise en compte de l'autre en tant qu'élément modificateur de l'engagement est un signe patent de développement dans la construction identitaire du professionnel (Ria, 2006).

Par essence, le théâtre est une activité collective où s'établissent des coordinations interindividuelles : qu'on soit amené à jouer seul ou en groupe, on donne toujours à voir une image de soi, on se construit à travers le regard de l'autre (Goffman, 1956). C'est certes le cas pour toute action. C'est « conscientisé » par l'acteur engagé dans l'expérience du théâtre. C'est aussi intentionnel quand l'acteur agit dans la situation pour encourager la modification de l'engagement du spectateur.

5.1.1.3. Mise en mots pour analyser la pratique

La transformation de l'engagement des apprenants témoigne du développement de la capacité à l'analyse de pratique, plus généralement à l'introspection (« *L'expérience vécue dans cette formation m'aide à comprendre des choses sur moi* »). À cet égard, de nombreux travaux ont souligné l'incidence de la verbalisation par l'analyse de

pratique sur l'apprentissage-développement de l'apprenant (Schön, 1994 ; Altet, 2004 ; Perrenoud, 2004). Pour sa part, Nadot a démontré l'importance de ces espaces d'échanges, de verbalisation de l'expérience entre apprenants pour dédramatiser les difficultés rencontrées (Nadot, 1998). Le moment du débriefing dans la formation par le théâtre constitue un temps privilégié pour la construction de la capacité à réfléchir sur sa propre pratique. Ces temps ont souvent été évoqués par les apprenants comme des moments propices d'ouverture sur de nouveaux possibles, et ceci à deux titres : le temps de partage de signification de l'expérience contribue à créer la communauté des apprenants (Perrenoud, 2001) et le fait de verbaliser sur son expérience contribue à en construire la signification. Des travaux en psychologie du développement, dont ceux de Vygotski, pointent la valeur de la transposition de l'intime au social par la parole. En effet, le langage ne fait pas seulement que véhiculer la pensée, il participe pleinement à l'élaboration de celle-ci (Vygotski, 1934). Les temps de débriefing offrent donc l'opportunité aux apprenants d'exprimer ce qui relève du « langage intérieur » (Vygotski, 1934), objet médiateur nécessaire au fonctionnement de la pensée et à l'apprentissage-développement de l'apprenant. La dimension collective de l'activité langagière au cours du débriefing offre potentiellement l'opportunité d'un apprentissage-développement. L'environnement au moment du débriefing remplit alors une fonction de ressource à condition qu'il soit pertinent pour l'apprenant, c'est-à-dire attractif et intégrable directement dans les couplages en cours et son histoire singulière.

5.1.2. Expérience fictionnelle et état émotionnel

Cette section propose de discuter de l'intérêt d'une production fictionnelle pour encourager les transformations de l'apprenant. Deux points sont spécialement abordés dans la discussion : a) la valeur cognitive de la fiction ; b) l'émotion comme ressource dans l'expérience fictionnelle de l'apprenant.

5.1.2.1. Valeur cognitive de la fiction

Les jeux proposés en formation par le théâtre invitent les apprenants à la production de fiction, dans l'acception développée dans les travaux de Schaeffer (1999). Selon cet auteur la fiction est une modalité inhérente à l'être humain, par laquelle il perçoit, apprend, comprend et connaît le monde. La position originale de Schaeffer réside

dans son intention de réhabiliter la fiction dans le domaine de la connaissance¹. Son hypothèse est que la valeur cognitive de la fiction se manifeste par voie mimétique, c'est-à-dire par un processus d'imitation. Il définit alors la fiction comme une « modélisation cognitive du réel » : les représentations que nous nous créons du monde ne sont pas uniquement issues d'un travail cognitif rationnel mais la dimension mimétique ludique y joue un rôle important. Dans sa définition de la fiction, Schaeffer s'appuie sur le concept de Searle de « feintise partagée » (1972) qu'il enrichit par l'introduction de l'élément « ludique ». Le déterminant « partagé » signale la dimension consensuelle de la production et de la réception des fictions : non seulement l'acteur est conscient de produire ou de percevoir une fiction mais tous les autres membres du collectif sont tout aussi capables de distinguer ce que l'acteur produit ou perçoit en tant que fiction. La quête délibérée du jeu dans l'univers théâtral par exemple démarque la fiction de la feintise « sérieuse » (de la tromperie) et résulte en une production de représentations auxquelles le spectateur croit de son libre gré, conscient de la dimension ludique de cette production.

Les formations théâtre, fondées sur l'immersion fictionnelle, se différencient en ça des dispositifs de formation par simulation. Ces derniers se fondent sur un apprentissage où l'apprenant expérimente une situation professionnelle simulée lui permettant d'exercer des habiletés, d'essayer différentes façons d'intervenir et de percevoir les effets de son action, le tout dans un contexte protégé et non préjudiciable à l'environnement². Les formations par la simulation peuvent recourir à la technique du jeu de rôle qui se différencie des jeux de fiction comme l'improvisation dont il est question dans cette étude. Les résultats ont permis de montrer que l'activité théâtrale prévaut pour les transformations produites par l'expérience elle-même, et non pas parce qu'elle serait corrélée à une quelconque similitude avec la réalité professionnelle. En première analyse, la fiction théâtrale pourrait s'appréhender à l'image du jeu de rôle, comme un environnement protégé pour agir : dans la fiction théâtrale, on fait semblant, ce n'est pas la « vraie vie », on peut prendre le risque de se tromper, serait-on enclin à penser. Or, les études

¹ Schaeffer s'inscrit en opposition à la position platonicienne qui repose sur la crainte que l'univers fictionnel ne vienne contaminer l'univers réel. L'auteur réfute la pertinence de l'opposition entre réel et fictionnel et propose de concilier l'approche antimimétique platonicienne avec la reconnaissance de la fiction chez Aristote. Ainsi Schaeffer retient de Platon la part de « feintise » dans la fiction, et emprunte à Aristote la conception de la fiction comme modalité de perception (1999).

² La formation par simulation s'est largement développée dans des champs professionnels dans lesquels il est impossible d'effectuer des essais-erreurs en situation réelle (le monde de la médecine, du nucléaire, de la finance, par exemple).

montrent que même dans une situation ludique, dans un espace *ad hoc* et « adopté » par les apprenants, l'expérience émotionnelle est présente dès l'instant où il est question de se mettre en scène devant l'Autre (Goffman, 1956).

5.1.2.2. Émotion comme ressource dans l'expérience fictionnelle

Les résultats démontrent que l'expérience émotionnelle est constante au fil de la formation ; c'est l'utilisation qui est faite de l'émotion qui varie. Autrement dit, les apprenants ressentent toujours de fortes émotions en situation de mise en scène de soi. Ce qui se transforme, dans la construction de l'expérience de formation, c'est l'acceptation de l'émergence des signes de l'état affectif pour entrer dans le jeu, pour donner à voir de l'authenticité, la « *vérité vraie des émotions* » plutôt que de chercher à masquer le ressenti. La multiplication de situations prototypiques au théâtre contribue au développement de ce que Visioli nomme la mémoire émotionnelle (Visioli, 2009) : la mémoire émotionnelle consiste à reconnaître une catégorie d'émotions déjà éprouvée par le passé. Le fait d'être capable de l'identifier permet de dédramatiser la situation, de faire « avec » parce qu'on a déjà expérimenté par le passé une situation jugée similaire. Si la mémoire émotionnelle fait ressurgir un souvenir d'un état affectif insupportable ici et maintenant, l'acteur est en mesure d'interrompre son activité¹. Ainsi la formation par le théâtre n'annihile en rien l'expérience émotionnelle. Elle permet de mieux la re-connaître et de prendre conscience qu'il est possible de faire avec. Les résultats soulignent que l'expérience de la fiction tend à permettre de dédramatiser l'expérience émotionnelle, d'en réduire le caractère paralysant (« *J'ai réussi à faire, en fin de parcours de formation, des choses que je me serais cru incapable de faire au début* »).

¹ Clara choisit d'improvisation en silence plutôt que le discours improvisé, à cause du souvenir du malaise éprouvé pour l'improvisation « café ».

5.1.3. Construction de sens entre l'expérience théâtrale en formation et le contexte professionnel à venir

La dernière orientation choisie pour discuter les résultats est la congruence avec le contexte professionnel. Les différentes enquêtes menées ont permis de mettre en évidence que les apprenants reconnaissent généralement sans peine les similitudes entre une situation vécue en tant qu'acteur sur un plateau de théâtre, exposé aux regards des spectateurs, et celle de l'enseignant dans sa classe, exposé aux regards des élèves. En ce sens, les résultats corroborent les études menées par Pujade-Renaud (1983), Hannoun (1989), Runtz-Christan (2000), Page (2001), et Ryngaert (2009) : le métier d'enseignant a bien quelque chose à voir avec l'art du comédien. Pour autant, la discussion proposée porte sur deux points : a) le sens se construit à partir de l'activité ; b) le sens peut se construire sur une métaphore du réel.

5.1.3.1. Construction du sens dans l'activité même

Nos résultats permettent de dépasser le simple constat de « l'air de famille » entre la situation de formation théâtre et le contexte professionnel car ils mettent en évidence qu'on ne construit pas « une » expérience théâtrale, pas plus qu'on ne construit d'apprentissage « à partir de » l'expérience théâtrale : l'expérience est ce processus de construction, essentiellement de construction de sens autour de son activité. En l'occurrence la construction de sens autour de l'activité théâtrale dépasse largement le contexte de la formation. Nous mobilisons les travaux de Dewey (1938, 1963) pour spécifier en quoi consiste ce processus : il consiste pour le sujet engagé dans une activité, dans une situation donnée, à construire du sens autour de sa propre action et de l'éprouvé (ou « vécu théâtral ») – cognitif, corporel et émotionnel – qui l'accompagne. La « matière théâtrale » semble particulièrement propice au travail sur l'éprouvé, notamment corporel et émotionnel, comme l'ont pointé les résultats. L'expérience suppose donc la conjugaison de l'action du sujet (« expérimenter l'improvisation », « faire une expérience d'un monologue »), de son éprouvé (« faire l'expérience du plateau ») et de sa pensée (« élaborer mentalement le lien entre la pratique du monologue et ce qui est demandé aux élèves à l'oral de langue vivante »). Elle ne peut en revanche être réduite à aucun de ces termes : ni à l'action de l'acteur,

ni à ce qu'il éprouve, ni à ce qu'il pense. De même que l'expérience comme processus ne saurait être confondue avec les traces mnésiques de transformation des connaissances (apprentissages liés à la régulation de la respiration) qui résulteraient éventuellement de ce processus (ce à quoi on se réfère lorsqu'on parle d'« avoir de l'expérience en théâtre », de « mobiliser ses connaissances », ou encore de « partager son expérience en débriefing »). L'idée d'expérience ajoute donc à celle de construction de sens l'insistance sur le caractère global de ce processus (pas seulement cognitif, mais aussi corporel et émotionnel), sur son lien avec l'action d'un acteur singulier engagé dans une activité concrète et située, et sur le fait qu'il doit être appréhendé par des approches « multimodales » ou holistiques¹. Ces approches « multimodales » et holistiques sont particulièrement adaptées à la catégorie d'expériences possibles par le théâtre et permettent d'illustrer la dimension « potentiellement professionnelle » de la prestation scénique comme reconnue cognitivement, mais aussi corporellement, affectivement.

5.1.3.2. Construction de sens dans l'expérience métaphorique

Les expériences offertes à vivre au sein des dispositifs de formation théâtre ont ceci de particulier qu'elles ne recourent pas à des situations typiques et emblématiques de l'activité au travail². Elles présentent une complexité particulière qui les distingue d'un rapport pragmatique, direct, sérieux, utilitaire vis à vis du contexte professionnel cible. On peut décrire les contenus expérientiels des cas étudiés comme relevant du décalage, de la feinte par le masquage, de la métaphore, du jeu, de la fiction, du comique, finalement de ce que certains pourraient qualifier de l'inutile.

À la suite de Durand, Goudeaux, Horcik, Salini, Danielian & Frobert (2013) et en référence aux propositions théoriques de Lakoff et Johnson relatives aux « *métaphores conceptuelles* » (Lakoff & Johnson, 1985), on retiendra la « notion d'expérience métaphorique » (Durand et al., 2013) pour qualifier l'expérience théâtrale. En effet, la fécondité de la métaphore pour l'apprentissage tient à ce que sa signification établit une ressemblance nouvelle par une mise en relation absente au préalable. « *La ressemblance métaphorique se constitue par la mise en relation entre domaines de significations différents à partir de l'expérience des individus* »

¹ Cet exposé sur la conception de l'expérience développée par Dewey est produit à partir de l'analyse de Barbier au cours d'une conférence tenue à Brest le 9 janvier 2013 dans le cadre du master 2 Formation de Formateurs pour Adultes, IUFM de Bretagne, Université de Bretagne occidentale.

² Il suffit de se référer à l'exercice du « savant et son traducteur » pour s'en convaincre...

(Durand et al., 2013). Il ne s'agit donc pas d'une ressemblance préexistante à l'expérience, dérivée des propriétés objectives des instances considérées : la ressemblance de type métaphorique est le fruit d'une interaction et l'expression d'une création. Ces métaphores nous paraissent aussi des composantes structurantes des processus d'imagination productrice décrits par Simondon (2008) à l'œuvre dans l'invention technique et la création artistique.

5.2. Inscrire le théâtre dans un curriculum de formation des enseignants

Cette section a pour finalité praxéologique d'ouvrir des perspectives en matière d'aide à la conception de formations théâtre.

L'expérience théâtrale a ceci de spécifique qu'elle incite à un double mouvement d'ouverture sur autrui (« *il se passe quelque chose quand on est relié aux autres* ») et de retour sur soi (« *on joue « vrai » quand on joue avec ce que l'on ressent* »). Nous en concluons qu'elle induit des transformations de l'ordre de ce que Zarifian nomme « *l'intelligence des situations* » (Zarifian, 2001). Dans la même lignée sémantique, Masciotra et Medzo parlent d'« *agir compétent situé* » (Masciotra & Medzo, 2009). Le théâtre invite à la prise en compte conjointe de l'environnement et de son état personnel, « *il se joue quelque chose* » quand le couplage est effectif. On touche là une famille de ressources propre au paradigme de formation professionnelle dans lequel l'apprentissage passif, conçu sur de la transmission de savoirs, fait place à un apprentissage qualifié d'actif par le courant de la didactique professionnelle, apprentissage dans lequel l'apprenant se développe en faisant l'expérience du monde. Dans cette perspective, « *la notion d'autonomie, d'émancipation est analysée en tant que finalité curriculaire* »¹ (Roegiers, 2012). Le concept d'autonomie prend son sens dans les interactions qu'il partage avec divers autres concepts dont ceux de la liberté d'action, la prise d'initiative, l'indépendance, la prise en charge de soi, la responsabilité... concepts « mous » dans le sens où il n'est pas aisé d'en définir des

¹ « Un curriculum est un ensemble structuré d'éléments qui permettent de mettre en œuvre une politique de formation. Il comprend à la fois les profils de sortie, les contenus d'apprentissages, les programmes d'études, les orientations pédagogiques, les modalités de formation des formateurs, les modalités d'évaluation, la nature du matériel pédagogique » (Roegiers, 2012).

indicateurs, sauf si l'on considère que le développement de l'autonomie est lié à la fois à la maîtrise de soi et à la maîtrise des situations. C'est alors que l'accès à la subjectivité de l'apprenant prend tout son sens, dans un environnement de formation ouvert à la création fictionnelle, domaine où la notion de normalisation n'est pas de mise.

Les sections à suivre se composent de plusieurs propositions pour la mise en place d'un espace d'actions encouragées (Durand, 2008) propice à favoriser le développement de « *l'intelligence des situations* » (Zarifian, 2001) par la construction de l'expérience théâtrale.

5.2.1. Proposition n°1 : adapter les intentions de formation à l'activité des apprenants

« On a pris la main sur l'impro ; du coup, on n'a pas eu le temps de jouer Shakespeare comme l'avaient prévu les formateurs... »

La formation aux métiers de l'enseignement est polymorphe quand on s'attache à prendre en compte la diversité des contextes de formation et des objectifs qui leur sont assignés. Cette complexité provient intrinsèquement de l'imprévisibilité des couplages entre les situations de formation et les apprenants. Il est impossible de saisir l'entière dynamique des parcours singuliers de formation, la complexité des expériences s'y développant en fonction de l'histoire personnelle de chacun. Il est important de prendre en compte, dans la formation, l'expression subjective des émotions ainsi que la subjectivité en jeu dans les relations interpersonnelles. Albero parle à ce propos, dans son approche sociotechnique, de « *logique existentielle* » liée au vécu individuel. « *Elle concerne les différentiels et les différends d'appréhension et de compréhension des situations telles qu'elles sont ressenties et interprétées par chacun en tant que sujet incarné d'une action singulière, motivée et située (Linard, 2001)* ». La prise en compte de cette dimension *vécue* de l'action de formation permet de comprendre la diversité et les fréquentes divergences de conduites des apprenants (adhésion, retrait, opposition, résistance, etc.), ainsi que la part qu'ont ces dernières

dans le fonctionnement effectif du dispositif tel qu'il se déploie au jour le jour avec ses forces et ses limites, ses réussites et ses obstacles récurrents (Albero, 2011).

L'acceptation, par le formateur, de cette dimension *vécue*¹ du dispositif, contribue à lui faire accepter que « rien ne se passe jamais comme prévu en formation ». Il lui faudra sans cesse adapter ses intentions de formation à l'activité du collectif des apprenants, aux subjectivités exprimées, à l'expression des émotions, à la dynamique des relations interpersonnelles.

5.2.2. Proposition n°2 : prendre en compte l'interdépendance entre activité individuelle et collective

« Parfois sur le plateau, se noue une complicité grâce au jeu... sur un regard, dans un geste... ça s'explique pas... alors qu'à l'instant d'avant, dans les gradins... il n'y avait rien. »

L'ancrage dans le collectif est une composante importante du processus de construction identitaire. En effet, la reconnaissance par autrui de sa propre action est primordiale dans tout processus d'intervention. À cela, s'ajoute le fait que l'activité créatrice d'un acteur peut « faire signe » pour un autre acteur et perturber son activité et de fait, contribuer à sa transformation. La construction de significations, à propos du théâtre notamment, résulte également d'éléments culturels partagés entre acteurs – leur statut commun d'étudiants se préparant au métier d'enseignant. L'ensemble de ces articulations rend possible l'actualisation de tout ou partie des composantes de l'expérience fictionnelle de chacun des apprenants impliqués. Néanmoins, les couplages individuels sont fluctuants et fondés sur une opacité variable selon les cas : entre certains apprenants la relation est décrite comme limpide ; entre d'autres transparait une dose élevée d'indétermination (Clara a du mal à se lier avec certains apprenants de la formation, notamment les étudiants PE qu'elle ne connaît pas). Cette analyse pointe un modèle interactif de l'activité en

¹ Albero définit deux autres dimensions, en plus du *vécu*, relativement aux dispositifs de formation : la dimension *idéelle* ou *idé-aux* et ensembles conceptu-els qui orientent les actions (idées, valeurs et croyances, représentations, modèles et principes) et le *fonctionnel de référence* constitué par les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des apprenants. (Albero, 2011).

formation, « *une conceptualisation en termes de flux collectif d'activité* » (Durand, 2008). Cette focale sur la pratique issue et déterminée par et dans le collectif des apprenants vaut aussi pour les interactions formateurs-apprenants.

Oberlé, parle dans ses travaux de « *créativité sociale* » qu'il définit « *non pas une disposition individuelle* » mais comme « *un processus social dans lequel interviennent conjointement des variables individuelles et interindividuelles* » (Oberlé, 1989). C'est bien de cette « *créativité sociale* » dont il est question en improvisation. Loin de faire encourir le risque d'une dilution de l'individu dans le collectif, la pratique du théâtre peut s'envisager comme « *une stratégie de différenciation* » (Oberlé, 1989).

Ainsi, la seconde proposition que nous émettons concerne la prise en compte des configurations sociales dans l'engagement des apprenants dans le processus créatif. À cela s'ajoute l'attention à porter aux fluctuations d'interaction selon les échelles temporelles considérées. Les préoccupations des apprenants peuvent passer de congruentes à divergentes, des conflits d'interprétation sont susceptibles d'advenir. Le formateur doit prendre en compte cette composante du collectif dans les configurations de situations proposées.

5.2.3. Proposition n°3 : renoncer provisoirement à s'ancrer dans le réel de la profession cible

« Faire du théâtre, au fond, ça sert à rien... mais ça sert partout ! »

Le formateur intervient sur l'activité située des apprenants bien que celle-ci ne l'intéresse pas directement puisqu'il cherche un effet sur une autre activité plus ou moins ressemblante, qui sera déployée ailleurs et dans le futur. Il est indéniable que l'activité du comédien sur un plateau de théâtre face à un public a un certain « air de famille » avec la situation de l'enseignant face à ses élèves. Il est probable que certaines régularités expérimentées en formation comme l'adressage, la modulation de voix, le dosage du rythme de la parole et du silence, fonctionnent comme des « allants de soi », reproductibles, entre les deux contextes autonomes, et s'actualisent selon les situations rencontrées. Cette fameuse « présence » tellement recherchée par

le comédien comme par l'enseignant relève sans doute d'une disposition à agir. D'un point de vue conceptuel, un projet de formation par la pratique théâtrale dans le contexte de la préparation aux métiers de l'enseignement relève du bon sens si l'on s'en réfère à « l'air de famille » entre l'activité dramaturgique et l'activité d'enseignement.

Si l'on se réfère à la définition multicritériée de la disposition à agir proposée par Durand¹, il va sans dire que les incidences sur le terrain professionnel des expériences fictionnelles vécues par les apprenants ne seront pas perceptibles, qui plus est, évaluables par le formateur. Dans ces conditions, le théâtre en formation encourage à se dédouaner provisoirement de la pratique professionnelle cible pour se focaliser sur un univers potentiellement déconnecté de la réalité. Le théâtre, les résultats nous le montrent, provoque par essence une dérivation de la réalité, ouvre largement le champ des offres pour agir, sollicite la prise en compte des émotions, favorise l'apparition de nouvelles dispositions de l'ordre du recours à l'imagination et à la créativité.

5.2.4. Proposition n°4 : accompagner l'activité sans chercher à transmettre « une bonne pratique »

« Je sens le soutien du formateur. Il me connaît, il comprend ce que je ressens. C'est rassurant ! »

En situation de formation par le théâtre, le formateur est investi davantage d'une mission d'accompagnement que de transmission. Son rôle est d'accompagner l'entrée dans le jeu par une approche centrée sur la construction du sens car il y a bien de la part de l'apprenant qui se met à jouer, une compréhension préalable et nécessaire du sens du jeu (Henriot, 1983), des processus mis en jeu dans le jeu. L'attitude ludique et créatrice, comme toute attitude, se prend. Comme toute attitude, elle se comprend, et c'est bien le rôle du formateur-animateur du jeu dramatique que de faire comprendre

¹ « a) La régularité et le reproductibilité des actions, b) l'autonomie relative par rapport aux environnements, c) la relation de détermination potentielle avec l'action située, d) la propension à s'actualiser, e) le caractère acquis de certaines caractéristiques de l'action qui suppose un apprentissage » (Durand, 2008).

ce qu'est cette situation. Le formateur est *a priori* posé comme garant de la démarche de formation utilisant le théâtre. Une attitude empathique, de non-jugement est alors de mise pour que s'établisse le lien nécessaire de confiance de la part des apprenants. L'espace de formation dédié à la pratique théâtrale doit être présenté comme un laboratoire d'expériences, un espace clos et protégé, dans lequel potentiellement tout est permis dans la limite du respect d'autrui, bien sûr. Seul un espace sécurisé contribue à encourager la construction de la dynamique identitaire.

5.2.5. Proposition n°5 : encourager l'analyse de pratique

« Le débriefing, ça m'a permis de me distancier ».

Les résultats incitent à prendre au sérieux la phase de débriefing au théâtre. Le débriefing, dans les dispositifs analysés, diffère des entretiens d'autoconfrontation puisqu'ils n'intègrent pas l'usage de la vidéo et se déroulent collectivement. L'enjeu du débriefing est alors que le formateur oriente la parole de l'apprenant sur l'expression de sa subjectivité en lien avec l'expérience vécue : ses émotions, ses raisons d'agir, les stratégies de masquage ou de dissimulation stratégique, ses connaissances mobilisées ou construites pour agir, en bref, toutes les composantes qui échappent à l'observation.

Les analyses produites par le formateur pourraient tendre alors à « dépsychologiser », à dépersonnaliser l'activité produite pour montrer les aspects les plus génériques d'une communauté de jeu, et non les difficultés inhérentes à des joueurs en particulier. Elles pourraient, épisodiquement et sans systématiser, encourager la construction de lien de signification entre les expériences de jeu vécues et des scénarios fictionnels relatifs à l'environnement cible qu'est le contexte de l'enseignement.

Le temps de débriefing après l'activité offre alors une opportunité pour encourager la conscientisation du couplage structurel avec l'environnement, conscientisation prometteuse de développement à certaines conditions qui sont la circulation de la parole des apprenants, l'écoute empathique de la part des formateurs et l'instauration de la règle de suspension de tout jugement normatif.

5.2.6. Proposition n°6 : donner le choix

« Sur le coup, vraiment, tu te demandes ce que tu fais là ! Quand tu penses que ce n'était même pas obligatoire... Mais à la fin, t'es fier d'être allé au bout. »

Les deux dispositifs de formation dans lesquels ont été menées les enquêtes empiriques avaient la spécificité commune de relever d'un choix d'option facultative des apprenants. Les résultats nous permettent de conclure que le choix du théâtre ne se fait pas toujours « en connaissance de cause » (« pour moi, le théâtre, ce n'était pas ça », « je ne m'attendais pas à ce qu'on nous fasse faire ça »...), ne correspond pas toujours aux attentes (« à quoi ça sert ? »). Néanmoins, il est remarquable de constater le faible pourcentage d'abandon¹ dans ce type de formation. De plus, l'analyse des bilans menés « à froid », c'est-à-dire en différé par rapport au temps de la formation, permettent de repérer que « finalement [les apprenants] sont satisfaits d'être allés au bout de l'aventure, même s'il y a eu des moments difficiles ; [qu'ils en tirent] une connaissance accrue d'eux-mêmes ». La formation théâtre a été qualifiée de « surprenante », parfois « dérangeante » par la plupart des apprenants. Cette signification vient contredire l'hypothèse initiale qui nous faisait dire, à la suite de quelques travaux présentés dans la revue de littérature scientifique, que la pratique de la scène était « facilitante » pour se préparer au métier d'enseignant (Rousseaux, 2003 ; Runtz-Christan, 2000). Au contraire les apprenants de nos enquêtes témoignent tous de difficultés ressenties, de découragement, de l'expérience du doute avant de saisir certaines opportunités pour modifier leur manière d'agir dans un contexte perçu comme anxiogène.

Ainsi, nous approuvons le caractère facultatif à ce type de dispositifs atypiques dans l'environnement de formation fortement normé des enseignants. Cette précaution répond à l'intention de ne pas mettre en danger des apprenants non-volontaires. Elle permet également de conserver le caractère émancipateur d'une formation librement consentie justement parce qu'en rupture avec l'environnement plus général de la formation des enseignants.

¹ Moins de 7%, en moyenne, entre 2008 et 2011.

5.2.7. Proposition n°7 : privilégier le corps dans un « métier d'intellectuel »

« J'ai pris conscience de ce que ressentent les élèves dans leur corps quand je leur demande de venir réciter au tableau. »

À la suite des travaux menés sur l'expérience corporelle (Andrieu, 2011) on peut penser qu'une conception orientée activité incluant l'expérience théâtrale peut constituer une entrée déterminante pour de futurs enseignants. En effet, le théâtre « travaille » intrinsèquement la matière corporelle : le training (exercice d'échauffement corporel, d'ancrage corporel, de respiration, de modulation du souffle, etc.), la mise en scène de soi sous ses différentes formes (interprétation d'un monologue à partir d'un texte préexistant, improvisation ; performance individuelle ou collective) mobilisent indéniablement le corps et corollairement la mémoire corporelle. Le corps au théâtre est « instrumentalisé » dans le sens où il fait l'objet d'une attention toute particulière, comme dans une pratique sportive (Gal-Petitfaux & Durand, 2001). Cette centration sur le corps comme instrument de la mise en scène de soi relève sans conteste d'une disposition constitutive de la construction identitaire (Barbier, 2006). Cette disposition qui consiste à s'écouter corporellement nécessite, pour s'actualiser, de multiplier les expériences de type « corporelles » et de construire du sens en lien avec les expériences vécues.

Cette approche par le corps en formation initiale des métiers de l'enseignement inciterait à faire le pari d'une prise de conscience par les futurs enseignants de l'importance du corps des élèves dans les apprentissages. À ce propos, on citera les travaux de Métra (2010) : « *La motricité permet à l'enfant tout un déploiement de possibilités pour entrer en relation, communiquer et révéler sa vie émotionnelle* » ou encore « *on prétend à juste titre que le langage est le produit de la raison, mais il est beaucoup plus que cela ! Il se manifeste à travers les sens, par l'intermédiaire du corps. L'activité corporelle appartient à l'espace de communication et constitue pour l'enseignant et pour les autres enfants une source de compréhension possible* » (Métra, 2010). L'hypothèse qui est faite est que l'enseignant doit pouvoir développer une forme d'empathie vis à vis de ses élèves et que la pratique du jeu fictionnel peut faciliter cette aptitude. « *Lorsque l'enfant n'a que le geste en guise de parole, l'adulte*

doit adopter une forme d'empathie pour pouvoir traduire en mots ce qu'il tente de dire, pour qu'un jour il puisse prendre lui-même cette parole pour s'adresser à quelqu'un. Il nous faut être à l'écoute de tous les signes physiques et comportementaux et de l'expression des sentiments.» (Métra, 2010).

C'est peut-être par l'expérience théâtrale en formation que les enseignants de demain seront incités à aborder la relation pédagogique selon un nouveau paradigme, celui de la prise en compte de l'élève dans sa globalité, c'est-à-dire englobant l'expérience corporelle dans la construction de son identité.

6. Limites de l'étude et perspectives de poursuite

Dans ce dernier chapitre sont abordées les limites et perspectives ouvertes par ce travail de thèse.

La première section est consacrée à l'exposé des limites de cette étude. Elles ont trait au fait que la recherche s'est centrée sur la construction de l'expérience et des cours de vie d'apprenants dans le seul environnement de la formation théâtre. Il aurait été intéressant de prendre en considération l'ensemble des formations de l'IUFM vécues en parallèle du dispositif de formation théâtre.

De plus, la contribution à l'ingénierie de formation *in situ* aurait pu être davantage privilégiée afin d'optimiser la relation recherche et formation rendue possible par les options épistémologiques et éthiques de l'approche du cours d'action.

La deuxième section sera l'occasion d'évoquer les prolongements possibles envisagés à partir de nouveaux terrains d'étude relatifs au contexte professionnel des apprenants devenus enseignants.

6.1. Limites

Ce travail consacré à l'étude de la construction de l'expérience d'apprenants au cours d'une formation par le théâtre comporte des manques qui vont être abordés dans cette section.

Sont évoqués : a) l'intérêt qu'il y aurait eu à inscrire la recherche dans le contexte curriculaire de formation ; b) l'intérêt d'établir des perspectives en matière d'ingénierie de formation.

6.1.1. Inscription de la recherche dans un contexte curriculaire

À l'issue de ce travail, nous déplorons de ne pouvoir analyser les incidences de la construction de l'expérience par le théâtre dans d'autres contextes périphériques de formation qui sont : a) les situations de simulation d'oraux d'admissibilité au concours des enseignants du premier et second degrés, b) les situations de stage des apprenants, c) des situations hors contexte professionnel. L'accent aurait alors davantage été mis sur la dimension professionnalisante de la formation par le théâtre.

6.1.1.1. Prendre en compte les situations de simulation d'oraux d'admissibilité

L'annonce de l'admissibilité de certains apprenants de M2 EPS est intervenue à l'issue du dispositif de formation « atelier de pratiques théâtrales ». Une série de séances d'entraînement aux oraux du concours sous forme de simulation a été organisée à l'attention des apprenants admissibles. *A priori* ce contexte de formation était favorable pour poursuivre le repérage de l'actualisation de dispositions à agir identifiées en formation par le théâtre, notamment les indices de la mise en scène de soi dans le contexte du concours. Cette opportunité n'a pas été saisie du fait de l'enjeu important de ces oraux de simulation. Nous n'avons pas voulu prendre le risque de perturber les séances par la mise en place prégnante d'une nouvelle enquête empirique au service de la connaissance scientifique. L'occasion nous a néanmoins été offerte d'échanger, de manière informelle, avec les participants à la recherche. Les entretiens informels et les verbalisations spontanées ont permis de pointer un sentiment d'efficacité accrue du fait d'avoir construit de l'expérience en lien avec la prise de parole en public dans le dispositif de formation théâtre. Des apprenants ont souligné les incidences des exercices de respiration, de relaxation comme ressources dans le contexte anxiogène des simulations d'oraux. Par exemple, en situation d'inconfort, certains apprenants ont expliqué qu'ils focalisaient leur attention sur la régulation du souffle, sur leur posture d'ancrage dans le sol, autant d'éléments évoqués et expérimentés en formation.

Pour autant, ces informations restent anecdotiques tant qu'une nouvelle analyse dans la même approche sémiologique n'a pu être effectuée.

6.1.1.2. Prendre en compte les situations de stages en responsabilité

Avec l'accord d'une apprenante ayant participé à la seconde enquête (Clara), nous avons pu assister et filmer une séance de cours pendant le stage en responsabilité de M2 EPS. L'intervention de Clara, réalisée en classe de 4^{ème}, était un cours sur le lancé franc au basket et le dribble. Le projet était de repérer l'actualisation, sur le terrain professionnel, de savoirs construits en formation telles que l'utilisation de la communication non-verbale ou le travail de l'adressage. Lors d'un entretien mené à partir des enregistrements vidéo de la situation de classe, les verbalisations de Clara ont permis d'identifier son engagement et les préoccupations sous-jacentes (« *Là, quand je passe les consignes, je me focalise sur le fait de faire le moins de gestes parasites possibles. Je veux que les élèves se concentrent sur ce que je dis. Pour qu'ils comprennent bien ce que j'attends, il ne faut pas qu'ils soient distraits par l'observation qu'ils font de moi... d'autant que je ne suis pas leur prof habituelle ! Je me sens bien... c'est plus facile devant des ados que devant des adultes* »). Il ressort de cette analyse un engagement en lien avec une mise en scène de soi, facilitée face à un public d'adolescents. À d'autres moments de l'entretien, Clara fait état de préoccupations en lien avec un usage de la voix en contextes difficiles – espace mal sonorisé d'un gymnase ou en extérieur. Elle précise alors avoir pensé « *à faire ressortir les voyelles des paroles prononcées pour en accentuer la netteté* », comme suggéré par la comédienne au cours de la formation théâtre. Elle évoque son expérience de formation : la notion d'adressage par le regard, l'écoute du partenaire – devenu ici élève – le rôle du silence dans la relation interpersonnelle.

Ce témoignage corrobore certes l'analyse que les formateurs ont pu produire dans le cadre de leurs échanges¹. Il valide sans doute des hypothèses relatives aux intentions de formation. Néanmoins, il aurait été intéressant, d'un point de vue scientifique, d'être en mesure de recueillir davantage de matériaux empiriques pour reconstruire le cours de vie de Clara en relation avec l'intention de surmonter ces difficultés personnelles et professionnelles.

¹ Cf. annexe 10.

6.1.1.3. Prendre en compte des situations hors contexte professionnel

Adèle, autre apprenante du dispositif de formation « atelier de pratiques théâtrales » a accepté de se prêter à un entretien à dix mois d'intervalle de la formation. Elle a pour un moment renoncé à préparer le concours pour devenir professeur des écoles mais précise que l'expérience construite avait « *beaucoup modifié son rapport à l'autre dans la vie quotidienne* » : sensibilisée à la communication non verbale, elle dit être davantage attentive à ce qu'exprime le corps dans « *les histoires qu'il raconte* ». Elle précise aussi développer une attention nouvelle à son état « *ici et maintenant* » avant d'agir (« *Ça passe par des choses toutes simples... par exemple, quand le téléphone sonne, je ne me précipite plus pour répondre. Je fais d'abord un « état des lieux intérieur » : je suis comment, là, émotionnellement ? C'est pas directement en lien avec le théâtre, mais du moins, c'est ce que je fais... depuis la formation...* ». Cet extrait d'entretien nous permet de confirmer l'hypothèse que les transformations repérées dans cette étude ne se limitent pas à l'activité en contexte de formation, et qu'elles ne se limitent pas non plus à la pratique de l'improvisation théâtrale.

Dans le cadre de ce travail de thèse, l'opportunité aurait pu alors être saisie d'ouvrir le champ de l'analyse au-delà de la construction de l'expérience dans le cadre du dispositif de formation, et d'ouvrir une focale plus large que la perspective professionnelle. L'ambition aurait alors été d'analyser les signes de développement de soi par la pratique théâtrale dans le cadre du processus de construction identitaire.

6.1.2. Recherche empirique et ingénierie de formation

L'ergonomie des situations de formation encourage le développement d'une articulation féconde et immédiate entre des programmes de recherches empiriques et des programmes d'aide à l'ingénierie de situations de formation. De plus, les présupposés ontologiques et épistémologiques relatifs à l'activité humaine du programme du cours d'action, fondateur de notre travail, conduisent à reconsidérer la relation entre recherche et pratiques de formation. Deux orientations auraient ainsi pu être développées au cours de ce travail : a) encourager l'engagement des

apprenants dans le processus de construction des situations de formation ;
b) associer les concepteurs-formateurs dans un projet d'aide de type « boucle courte » dans l'observatoire de l'activité des apprenants.

6.1.2.1. Encourager l'engagement des apprenants dans le processus de construction des situations de formation

Le projet, notamment pour le deuxième terrain d'étude, aurait pu s'orienter vers une coopération/négociation avec les participants aux enquêtes menées. En effet, ceux-ci auraient pu participer avec les formateurs et les chercheurs à la spécification des modalités de travail collectif en improvisation, en veillant par exemple à les articuler avec les autres dispositifs de formation dispensés dans le cadre de l'institution, dans le but, notamment de renforcer le lien avec la pratique d'enseignement.

Cette modalité aurait induit une coopération *a priori* propice à l'émergence d'une réflexion collective sur la question de l'utilité des expériences vécues dans des espaces de professionnalisation en dehors de la pratique professionnelle. Elle aurait aussi permis de soulever des problèmes théoriques relatifs aux différentes phases de développement professionnel des apprenants et de la construction de leur identité professionnelle.

Nous n'avons pas fait ce choix pour ne pas alourdir l'implication – déjà conséquente – des participants à nos enquêtes.

6.1.2.2. Associer les concepteurs-formateurs dans un projet d'aide de type « boucle courte » en direction des apprenants

Une des visées de ce travail aurait pu être d'analyser l'activité des apprenants dans le cadre d'une collaboration plus étroite avec les concepteurs-formateurs des dispositifs afin d'apporter une aide de type « boucle courte »¹ sous forme d'énonciation d'orientations pour répondre à des objectifs de transformation de pratiques de formation.

¹ Les différentes formes d'aides à l'action et à l'intervention liées à l'observatoire de l'activité des apprenants et des formateurs et de leur articulation collectives s'inscrivent dans des boucles courtes (Guérin, 2012).

Nos travaux auraient pu avoir comme finalité de proposer des modifications à l'organisation de la formation au vu des transformations de l'activité des apprenants au fil de leurs expériences. Concernant le second dispositif, nous avons eu l'occasion de mener de nombreux échanges avec le binôme de formateurs tout au long de la formation¹.

Un travail plus collaboratif avec les concepteurs-formateurs aurait certes été intéressant car il aurait permis de mettre en regard l'analyse des intentions de formation avec l'activité et la construction de l'expérience des apprenants. Les travaux menés par Olry et Vidal-Gomel (2011) soulignent à cet égard l'intérêt d'analyser l'activité sous l'angle de la conception de la formation pour produire des connaissances sur l'apprentissage-développement des apprenants (Olry & Vidal-Gomel, 2011).

Nous avons fait le choix de nous « limiter » à l'analyse de l'activité et à la construction de l'expérience des apprenants en situation de formation car nous n'avons pas voulu prendre le risque de perdre la confiance des participants à la recherche qui auraient pu redouter la rupture du contrat de confidentialité nous liant à eux.

Il nous a semblé préférable de nous focaliser sur l'activité de l'apprenant dans le cadre de ce mémoire, avec à l'esprit des possibles en matière d'ingénierie de formation.

6.2. Perspectives de poursuite pour la recherche

Nous avons l'occasion de rester en contact avec les apprenants du dispositif de formation « atelier de pratiques théâtrales ». Ce travail de recherche pourra donc être poursuivi avec pour visée la conception d'aides de type « boucle longue »². D'ores et

¹ Il nous a été permis d'assister à des conversations ayant trait à la conduite de l'atelier ou à l'observation faites par les formateurs des signes de transformations de l'activité de certains apprenants. Le constat a pu être fait que les formateurs révisaient *in situ* la programmation prévisionnelle en fonction de plusieurs critères tels que la réception des situations proposées par le groupe, leur perception, la configuration collective.

² La conception d'aides de type « boucle longue » concerne les formations initiale et continue des enseignants. Elle est indexée à l'activité professionnelle posée comme objet de formation. Ce travail de

déjà, de possibles orientations se dessinent : a) repérer les incidences du dispositif de formation dans l'activité de l'enseignant novice dans sa classe ; b) repérer l'actualisation de connaissances types dans l'activité d'un enseignant novice, dans le cadre d'un atelier théâtral conçu et animé par lui à l'attention de ses élèves.

6.2.1. Analyse de l'actualisation des dispositions à agir

Une perspective de poursuite de cette étude serait de repérer dans quelle mesure le processus de transformation entamé lors de la formation par le théâtre s'actualise dans le contexte professionnel. L'enjeu serait alors d'analyser l'actualisation de typicalisations issues de l'expérience théâtrale en formation.

Le projet serait vérifier si des dispositions à agir repérées en formation – utiliser la respiration pour réguler le stress, travailler la communication non-verbale dans l'interaction, faire circuler son regard pour capter l'attention du « public », par exemple - se développent, de façon itérative, en tant qu'habitudes d'action que l'enseignant novice pourra mobiliser sur le mode de la typicalité dans une perspective d'adaptation à un autre contexte, celui de la classe, et sur une longue durée.

Certains apprenants sont d'ores et déjà volontaires pour poursuivre le partenariat de recherche. (« *La question pour moi, c'est de savoir ce qui m'en reste quand je fais cours.*»)

6.2.2. Analyse des dispositions à concevoir et animer des séances « théâtre » en classe

Samy, apprenant de M2 PE qui a participé au dispositif de formation « atelier de pratiques théâtrales » est devenu professeur des écoles. Il utilise la pratique d'improvisation avec ses élèves. Le projet de cet enseignant débutant est de proposer une pratique théâtrale avec une visée de développer des processus de mise en scène de soi en situation d'expression orale pour les élèves de cycle 3¹ les plus timides. (« *Je*

conception se concrétise par la construction de cas prototypiques susceptibles de favoriser la construction de nouvelles connaissances (Guérin, 2012).

¹ Le cycle 3 correspond aux classes de CE2, CM1, CM2 de l'école élémentaire.

fais du théâtre avec mes élèves parce que moi, ça m'a aidé à assumer le regard des gens. Alors, je me dis que pour eux, ça doit être pareil. »)

Un projet de recherche empirique serait d'analyser les processus d'actualisation d'une pratique théâtrale expérimentée par soi-même dans l'activité d'une pratique prescrite à d'autres. L'hypothèse faite est qu'il est *a priori* facilitant de proposer une tâche que l'on a soi-même expérimentée (Perrin & Dieumegard, 2012).

Les traces vidéo de l'activité de Samy au cours de sa formation à l'IUFM seraient utilisées comme traces de la mémoire de son expérience passée, et seraient mises en regard de captations vidéo des expériences de ses élèves. Des entretiens d'autoconfrontation seraient proposés à Samy et le traitement des données serait fait suivant la méthodologie utilisée dans ce présent travail.

Conclusion

L'ambition de ce travail était de décrire et comprendre la construction de l'expérience d'enseignants débutants dans le cadre de formations par le théâtre. En considérant la formation comme un travail, nous avons mobilisé une approche « orientée activité » pour identifier la manière dont les apprenants s'y prenaient pour agir seul ou à plusieurs lors de jeux dramatiques. Un des objectifs était d'identifier des incidences de la pratique théâtrale sur la transformation de l'activité d'apprenants en formation au métier d'enseignant.

Les résultats de l'enquête 1 (approche diachronique du monologue) mettent en évidence que : a) l'apprenant établit spontanément une construction de sens entre sa pratique de formation par le théâtre et sa pratique dans son contexte professionnel ; b) le caractère labile du théâtre en fait un espace de production protégé ; c) les transformations induites par le théâtre s'inscrivent dans la mémoire corporelle de l'apprenant.

Les résultats de l'enquête 2 (approche diachronique de l'improvisation) soulignent des possibilités d'agir nouvelles consécutives à l'expérience de l'improvisation qui peuvent se résumer ainsi : a) l'apprenant accepte l'émergence de ses émotions comme des ressources pour agir ; b) l'apprenant puise, dans le souvenir d'expériences corporelles perçues, avec du recul, comme positives, des ressources pour agir « ailleurs et plus tard ».

Les résultats des enquêtes 3 et 4 (approche synchronique à partir de deux situations d'improvisation) mettent en évidence des transformations chez les apprenants de l'ordre de : a) l'estime en soi ; b) la disponibilité à autrui ; c) la prise de risque ; d) la prise en compte de ses émotions.

Ainsi, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le jeu d'improvisation dans une situation éloignée du contexte professionnel et dans des conditions sécurisantes peut s'avérer être un espace d'actions encouragées (Durand, 2008) pour le futur enseignant novice.

Pour conclure ce cheminement, nous nous proposons de présenter quelques pistes propres à contribuer à la réflexion sur le cadre de la formation professionnelle des enseignants.

Nous avons assisté, ces dernières années, à une centration disciplinaire importante dans la manière de préparer au métier d'enseignant. La mise en place prochaine des ESPE laisse entrevoir un regain de la dimension professionnelle dans la formation des enseignants, sans que soit clairement explicité le processus à mettre en œuvre pour accroître cette professionnalisation, si ce n'est multiplier les occasions de contact avec l'environnement professionnel cible, voire privilégier l'analyse de pratique.

La voie que nous proposons de suivre est de privilégier une action de formation centrée sur l'analyse de l'activité de l'apprenant – la construction de ses savoirs, savoir-faire, certes – mais surtout encourageant l'émergence de dispositions à agir en situations d'imprévu, encourageant l'autorégulation, l'analyse de pratique collective, l'ouverture sur l'environnement. À cet égard, la pratique du théâtre en formation semble particulièrement indiquée, comme le souligne la plupart des ouvrages présentés dans la revue de littérature. Les résultats de nos études invitent néanmoins à modérer cet engouement : l'activité théâtrale, parce qu'elle touche à l'intime – l'image de soi, l'exposition de son corps - nécessite d'en avoir fait le choix délibéré ; d'où l'importance du caractère facultatif des formations théâtre, d'où la nécessité d'une posture accompagnante et bienveillante des formateurs impliqués dans ce type de formation.

Il est à noter que la pratique du théâtre de fiction voisine, en formation d'adultes, avec la pratique du jeu de rôle en lien avec le contexte professionnel cible. Le jeu de rôle tend à se généraliser dans plusieurs domaines de formation ; on parle alors d'apprentissage par la simulation. Des travaux récents en didactique professionnelle (Horcik et al., 2012 ; Pastré, 2005) soulignent le caractère composite de l'expérience mimétique permise par les apprentissages par la simulation. Ils soulignent le caractère essentiel des dimensions métaphoriques et ludiques de cette pratique. Nous compléterons en ajoutant que l'expérience fictionnelle que génère la pratique théâtrale permet l'actualisation de significations sur la base d'éléments propres à la culture de l'acteur. Elle préfigure son expérience à venir, instaurant de l'inédit, de la créativité, de l'authenticité, à défaut de réalisme.

« Le théâtre n'est pas le pays du réel : il y a des arbres en carton, des palais de toile, un ciel de haillons, des diamants de verre, de l'or de clinquant, du fard sur la pêche,

du rouge sur la joue, un soleil qui sort de dessous la terre. C'est le pays du vrai : il y a des cœurs humains dans les coulisses, des cœurs humains dans la salle, des cœurs humains sur la scène. »

Victor Hugo, Tas de Pierres III

Publications

Archieri, C. (2013a). Pratiques théâtrales et formation aux métiers de l'intervention.

Éducation Permanente, la formation et le théâtre (194), 123- 134.

Archieri, C. (2013b). Expérience et trajectoire d'apprentissage dans un dispositif de

formation théâtre. *Travail et apprentissages, construction de l'expérience,*

formation et émancipation (9).

Guérin, J. , & Archieri, C. (2012). Pratique du jeu dramatique et construction de

l'expérience. *Recherche et formation*, 75- 90.

Références bibliographiques

- Aguilar, L. (1998). L'univers des activités dramatiques en art, thérapie et éducation. In *La médiation théâtrale, actes du 5ème congrès international de Sociologie du théâtre* (p. 187- 210). Manage (Belgique): Lansman.
- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Revue Éducation Didactique*, (4(1)), 7- 24.
- Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éd.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47- 59). Paris: PUF.
- Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs de formation : pourquoi les choses ne fonctionnent jamais comme prévu ? In *Actes du colloque « Outils pour la formation, l'Éducation et la Prévention »* (p. 37- 48). Nantes.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action : l'analyse des Pratiques. *Éducation Permanente*, (160), 101- 110.
- Andrieu, B. (2001). La place du corps dans la formation des enseignants. In *Actes du colloque de Nancy* (p. 76- 89). Présenté à Le corps enseignant, IUFM de Lorraine: Eurédit.
- Andrieu, B. (2003). Corps, peau, silences, dans l'enseignement. Nancy: SCEREN-CRDP Lorraine.
- Andrieu, B. (2011). *Les avatars du corps : une hybridation somatechnique*. Montréal: Liber.
- Auque-Dauber, C. (2001). *Le théâtre Playback et la formation des élèves-maîtres*. Center for Playback theatre, USA.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, (128), 11- 26.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.

- Barbier, J.-M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 37- 51). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, (42), 99- 117.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Theories and methodologies - Contribution of a theory action to conceptualizing and evaluating reflexive practices in the initial training of teachers. *Le Travail humain*, 72(2), 105- 140.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 3(136), 101- 109.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1(1), 83- 93.
- Damasio, A. (2001). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris: O. Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: O. Jacob.
- Deldime, R. (1991). *Théâtre et formation des enseignants*. Manage (Belgique): Éditions Lansman.
- Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. (G. Deledalle, Trad.) (Vol. 1-1). Paris: PUF.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dubois, J. (2011). *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs : école, entreprise, hôpital, prison, etc.* Paris: L'Harmattan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

- Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In *Enseignant-formateur : la construction de l'Identité professionnelle, Recherche et Formation* (p. 134- 167). Paris: L'Harmattan.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation & Didactique*, 2(3), 97- 121.
- Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons éducatives*, 185- 202.
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielan, J., & Frobert, L. (2013). Expérience, mimesis et apprentissage. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 23- 36). Paris: PUF.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie de formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (14), 47- 60.
- Feldhendler, D. (2007). Médiations sociales et théâtre-récit. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/1), 45- 58.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, (165), 77- 89.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 3, 1976 - 1979*. Paris: Gallimard.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Éducation Physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, (55), 79- 100.
- Goffman, E. (1956). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goigoux, R., Ria, L., & Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. In *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 13- 48). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

- Grosjean, B. (2009). *Dramaturgies de l'atelier-théâtre : de la mise en jeu à la représentation*. Manage (Belgique): Éditions Lansman.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective de l'apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Guérin, J. (2013). Construction de l'expérience et processus d'émancipation d'enseignants stagiaires dans un dispositif de formation professionnelle par alternance. *Revue Travail et apprentissages*, (9), 19- 34.
- Guérin, J., & Péoc'h, J. (2011). Des artefacts en formation. *Recherche et formation*, (66), 23- 36.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris: ESF.
- Henriot, J. (1983). *Le Jeu*. Paris: Synonyme.
- Horcik, Z., Goudeaux, A., & Durand, M. (2012). Mimesis, objets techniques et formation. Présenté à Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International Apprentissage et Développement professionnel, Nantes.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 195- 212). Paris: L'Harmattan.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris: Armand Colin.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit.
- Laot, F., & Olry, P. (2004). *Éducation et formation des adultes : histoire et recherches*. Saint-Fons: INRP.
- Laplantine, F., & de Singly, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Nathan.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Éducation Permanente*, (157), 53- 61.

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités, revue électronique*, (5(1)), 58- 78.
- Leblanc, S., Saury, J., Sève, C., Durand, M., & Theureau, J. (2001). An Analysis of a User's Exploration and Learning of a Multimedia Instruction System. *Computers & Education*, (36), 59- 82.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Techniques Éducatives*, (8), 209- 237.
- Marotte, E. (2008). *L'analyse de l'expérience spatiale de l'enseignant dans la classe. Une analyse anthropologique et phanéoscopique*. Présenté à Colloque international « efficacité et équité en éducation », Rennes.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck.
- Méard, J.-A. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants: études de cas dans le primaire et le secondaire*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Meirieu, P. (2004). *Théâtre et transmission*. Présenté à Conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre.
- Métra, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole... Le langage oral à l'école maternelle*. Paris: Chronique sociale.
- Montmollin, M. de, & Amalberti, R. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Moreno, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame : introduction théorique et clinique à la socianalyse*. Paris: PUF.

- Mucchielli, R. (2008). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF.
- Nadot, S. (1998). L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Éd.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 253- 274). Paris: L'Harmattan.
- Oberlé, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités, revue électronique*, 2(8), pp.115- 149.
- Page, C. (2001). Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants. *Connexions*, 1(75), 173- 184.
- Page, C. (2004). *Historique du jeu dramatique*. Université d'Artois.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), 9- 17.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2006). La deuxième vie de la didactique professionnelle. (P. Astier & P. Olry, Éd.) *Éducation Permanente*, (165).
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits anticartésiens*. Paris: Aubier.
- Peirce, C. S. (1984). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In *Former des enseignants professionnels* (p. 181- 207). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales. Condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, (160), 35- 60.
- Perrin, N., & Dieumegard, G. (2012). Consensualité et normativité dans la construction des connaissances en formation : une analyse du cours d'expérience des acteurs en formation initiale d'enseignants. *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*, 26- 48.

- Perrin, N., Theureau, J., Menu, J., & Durand, M. (2011). SIDE-CAR : un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action ». *Recherches qualitatives*, 30(2), 148- 174.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: PUF.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF.
- Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non-verbales de la relation pédagogique*. Paris: ESF.
- Quentin, G. (1999). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon: Chronique sociale.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 147- 169). Paris: PUF.
- Rabardel, P. (1998). *Ergonomie : concepts et méthodes*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Ria, L. (2001). Le corps de l'enseignant débutant dans sa classe : lieu d'émergence et de réserve de son expérience émotionnelle. In *Actes du colloque de Nancy* (p. 283- 299). Présenté à Le corps enseignant, IUFM de Lorraine: Eurédit.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Paris: Revue EPS.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité* (Habilitation à diriger des recherches). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Éd.), *La place du travail dans la formation des adultes* (p. 217- 243). Paris: PUF.
- Ria, L. (2012). Collaboration entre praticiens et chercheurs sur la plateforme Néopass@ction : l'activité débutante comme objet d'étude et de transformation. *Travail et apprentissages*, (9), 106- 119.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités, revue électronique*, 8(2).

- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, (51), 43- 56.
- Ria, L., & Rayou, P. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation*, 1, 24- 56.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au cœur de l'humanisme* ». Bruxelles: De Boeck.
- Rousseaux, P. (2003). *Le théâtre de la classe : l'enseignant, un acteur pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* Paris: ESF.
- Ryngaert, J.-P. (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire* (Vol. 1-1). Bruxelles: De Boeck.
- Ryngaert, J.-P. (2009). *Jouer, représenter : pratiques dramatiques et formation*. Paris: Armand Colin.
- Saint-Jacques, D. (1998). Mise en action et mise en fiction : processus de production en improvisation. *Recherches théâtrales au Canada*, 19(2).
- Salembier, P., & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé. Inspirations théoriques et réductions technologiques. (P. Salembier, J. Theureau, & M. Relieu, Éd.) *Activités, revue électronique*, 1(numéro spécial « Activité et Action située »), 65- 85.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education Permanente*, (146), 87- 98.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. (Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Nantes.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris: Seuil.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique*. Paris: PUF.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.
- Simondon, G. (2008). *Imagination et invention (1965-1966)*. Chatou (Yvelines): Éditions de la transparence.
- Soudée, R. (2013). Du théâtre interculturel dans la formation à la communauté orale. *Éducation Permanente*, (194), 17- 28.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Théberge, M. (2006). Habiter son corps et sa parole : théâtre pour une formation clinique. In *De la clinique*. Paris: De Boeck.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne: Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171- 211). Paris: PUF.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire* (Vol. 1-1). Toulouse: Octarès Éditions.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée* (Vol. 1-1). Toulouse: Octarès Éditions.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie* (Vol. 1-1). Toulouse: Octarès Éditions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287- 322.
- Trenvouez, A., & Thura, M. (2013). L'improvisation théâtrale dans les formations pour adultes. *Éducation Permanente*, 194, 79- 89.

- Trohel, J., & Saury, J. (2009). Évolution des interactions au cours des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique. *Sciences et Motricité*, (66), 9- 13.
- Varela, F. J. (1989). *Quel savoir pour l'éthique ? : action, sagesse et cognition*. (F. Regnot, Trad.) (Vol. 1-1). Paris: La Découverte.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. (P. Lavoie, Trad.) (Vol. 1-1). Paris: Seuil.
- Varela, F. J., Thomson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*. Paris: Seuil.
- Visioli, J. (2009). *Émotions, Corps et Théâtralité. Contribution à une modélisation de l'expertise quotidienne de l'activité des enseignants en Éducation Physique et Sportive*. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Visioli, J., & Ria, L. (2007). *Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques ?* Présenté à Communication présentée au Colloque AEEPS « Analyse des pratiques en EPS : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Découverte.
- Wacquant, L. (2002). *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur* (Vol. 1-1). Marseille: Agone.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. (Les Presses de l'Université Laval.). Canada.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, (1), 19- 35.

Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck.

Zarifian, P. (2001). *le modèle de la compétence*. Paris: Éditions Liaisons.

Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs : interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.

Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. Université de Nice-Sophia Antipolis.

Annexes

A. Enquête préliminaire.

Classement par catégories de sens

A.1. Unité de sens : pratique théâtrale et construction de l'identité professionnelle

Cesser d'être élève, étudiant, et devenir professeur n'est pas une chose naturelle, et ça n'a pas été évident pour moi. J'avoue que je me suis un peu cherchée, au début de l'année. Je ne savais plus trop qui j'étais réellement : se retrouver devant des élèves pour la première fois est une expérience singulière. J'ai eu le concours, j'ai prouvé que je savais un certain nombre de choses, même si j'en ignore encore beaucoup... et d'un coup, je ne suis retrouvée dans une salle de classe, devant vingt-huit paires d'yeux.

Entrer dans la classe, se placer devant le tableau et faire un cours, ce qui me semble naturel aujourd'hui, m'est apparu au début comme un jeu. Je jouais le rôle du professeur.

Je pense que c'était une bonne idée de passer par le théâtre : s'inscrire à cette « certification », c'était accepter de partir de zéro, pour aller vers une destination inconnue, mais en travaillant sur soi, avec d'autres. (Stagiaire de lettres modernes)

Lors de notre première rencontre [entre stagiaires de la « certification théâtre »], on nous a demandé d'expliquer, chacun notre tour, ce qui nous avait poussé à choisir cette formation. Plusieurs motivations avaient été évoquées mais l'une d'elles nous réunissait tous : après quelques mois de pratique du métier d'enseignant, nous nous accordions tous à dire que, devant nos élèves, nous étions constamment en représentation. Être professeur, c'est, avant d'entrer dans notre classe, endosser un costume que l'on s'est taillé sur mesure, en respectant nos propres traits de personnalité. (Stagiaire d'espagnol)

Sans cesse observés par nos élèves, nous exerçons des métiers de représentation. Cette représentation quotidienne pour laquelle je me suis engagée pour une bonne quarantaine d'années, je pense qu'il faut la travailler sans cesse. Mon père, instituteur, m'a toujours dit qu'un bon enseignant devait savoir « faire son show ». Il entendait par là qu'un enseignant doit savoir se mettre en scène et mettre en scène son enseignement, sans le dénaturer et sans le priver de tout le sérieux nécessaire. Il s'agit pour moi de transmettre des savoirs et des savoir-faire, en utilisant toutes les ressources disponibles : la voix bien sûr mais aussi le corps. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Transcription 20. Données de verbalisation de stagiaires : pratique théâtrale et construction identitaire

A.2. Unité de sens : pratique théâtrale et développement personnel

La disponibilité du corps et de l'esprit que l'on obtient dépasse de loin le cadre du théâtre et me semble bénéfique dans de multiples activités, par exemple dans l'animation d'une classe en tant que professeur, ou la détente en fin de journée de travail. (Stagiaire d'anglais)

Les techniques de théâtre et de training m'ont vraiment apporté personnellement dans ma vie quotidienne, pas seulement professionnelle. En effet, j'ai beaucoup appris sur moi-même, mon corps et ma relation aux autres. (Stagiaire de SVT)

En conclusion, je ne regrette absolument pas de m'être inscrite à la « certification théâtre ». L'itinéraire du spectateur, éclairé par le travail de plateau, m'a permis de comprendre pourquoi tel ou tel spectacle m'a plu ou non, de façon plus poussée que le « j'aime-j'aime pas », et m'a donné les outils nécessaires à l'analyse d'une mise en scène de théâtre, en mettant en lumière les choix du metteur en scène face au texte. Le travail de plateau a été une expérience plus qu'enrichissante : il m'a permis d'acquérir une certaine sérénité, de faire un peu plus confiance aux autres, et a commencé à m'apprendre à me « lâcher » : j'ai tendance à vouloir que tout soit parfait, contrôlé, maîtrisé. Or, c'est de l'erreur, de l'inattendu, de l'imprévu, que peut naître la création, car l'erreur est une manifestation de la spontanéité, qui est la base même du théâtre. (Stagiaire de lettres modernes)

J'ai adoré ce travail de groupe, qui le renforce, mais qui contraint aussi à être à l'écoute de ses sensations, de prendre conscience de soi, de ses limites. (Stagiaire de lettres modernes)

Les séances de travail avec le groupe de la « certification théâtre » [...] ont permis d'une part de prendre de la distance par rapport aux cours de collège et à la formation à l'IUFM. J'ai vécu ces journées comme une opportunité pour changer d'univers, m'ouvrir sur un autre monde. Ces séances m'ont permis d'acquérir des techniques pour me relaxer, grâce aux exercices sur la respiration ou encore aux massages. [...] [Ces séances] font partie des moments forts que j'ai vécus cette année, car il a fallu que je fasse beaucoup d'efforts pour vaincre ma timidité et m'exposer face aux autres. Et c'est grandie que je sors de cette expérience qui, au delà des connaissances techniques et pratiques qu'elle nous a apportées, nous a permis de travailler sur nous, de nous questionner pour nous permettre d'avancer. (Stagiaire d'espagnol)

Dès le départ, j'accordais au théâtre un rôle dans la construction de mon identité professionnelle mais je n'avais pas conscience des apports personnels que la pratique de plateau pouvait m'offrir. (Stagiaire d'espagnol)

Comment résumer mon parcours théâtre en quelques mots, tant ces quelques heures ont été enrichissantes pour moi ? Je suis d'un caractère plutôt pudique et réservé, c'est pourquoi j'ai dû me « prendre par la main » pour m'inscrire à cette certification. Même si, comme je le disais en introduction, le monde du théâtre m'a toujours attirée, j'étais partagée entre une forte envie de me jeter à l'eau et l'appréhension. C'est finalement le premier sentiment qui a pris le dessus sur l'autre et tant mieux ! (Stagiaire d'espagnol)

Dès le premier jour, je me suis rendu compte de l'investissement personnel que cette « certification » allait exiger. Je ne détaillerai pas ici tous les exercices que nous avons faits. Je signalerai simplement que chacun d'entre eux pousse à être dans le moment présent, « ici et maintenant ». Il est impossible de se livrer à de telles activités en pensant à ce que l'on va faire après. C'est à mon sens un principe à cultiver davantage ! (Stagiaire d'espagnol)

Participer à la « certification théâtre » a représenté pour moi un véritable défi. Je suis ravie d'avoir pris part à ce projet. [...] Je termine cette année en me sentant enrichie sur le plan personnel. J'ai l'agréable sensation d'avoir repoussé mes limites. Cette expérience m'a permis de prendre confiance en moi. (Stagiaire d'espagnol)

C'est sans hésitation que j'ai décidé de suivre la « certification théâtre » à l'IUFM. C'est une façon de prendre du recul face à cette année de stage en cours, de se retrouver dans un petit groupe pour revenir sur des choses essentielles, de libérer, enfin, l'esprit et le corps. [...] Appartenir à un petit groupe, réuni pour les mêmes raisons ou presque, s'écouter, se découvrir peu à peu, est très agréable. Chaque fois qu'une séance s'achève, on se connaît un peu mieux soi-même, comme entre nous. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Les exercices sont également, le plus souvent, source de plaisir. L'une des consignes a été de choisir un texte qui nous touche pour venir le lire à tout le monde. Ce moment a été particulièrement fort dans la formation. Ça a été l'occasion de faire entendre aux autres quelque chose auquel on tient. Certains d'entre nous, pris par l'émotion, ont pleuré en lisant, ou en écoutant un autre lire. Ces larmes font que l'on se sent vivant. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Faire des choses que l'on ne se serait pas forcément senti capable de faire auparavant, et s'en imposer chaque fois davantage, c'est, je crois, une des grandes forces de la pratique du théâtre. Se faire plaisir tout en ayant peur fait que l'on sort de cours vidé mais heureux. On s'est dépassé. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Transcription 21. Témoignages de stagiaires : pratique théâtrale et développement personnel

A.3. Unité de sens : pratique théâtrale et utilisation de la voix

Je me suis aperçue très tôt dans l'année que mes cours manquaient de rythme, ma voix restait trop égale, et l'attention des élèves n'était pas toujours maintenue pendant les 55 minutes de cours. (Stagiaire d'anglais)

Les exercices de respiration et de voix m'ont paru particulièrement intéressants, d'autant que j'ai une voix qui porte beaucoup et qui, si elle est souvent un avantage, peut également devenir un inconvénient. Je peux avoir tendance parfois à couvrir certains chuchotements en classe avec ma voix, alors qu'une personne ayant une voix moins sonore n'y parviendrait pas. D'autre part, si les huit heures de stage en responsabilité ne fatiguent pour l'instant pas la voix, il est fort probable – comme me l'ont fait remarquer mes formateurs IUFM lors de leur visite, mais aussi mon conseiller pédagogique – qu'il en soit autrement lorsque je passerai à dix-huit heures. Les exercices de respiration, particulièrement, m'ont été, je pense, très profitables ; je fais dorénavant beaucoup plus attention à poser ma voix et à bien réguler ma respiration. (Stagiaire de lettres modernes)

La voix est chez l'acteur comme chez le professeur, un outil de travail, d'attention et le vecteur d'un message voulu. Le but étant de mieux l'utiliser pour mieux la préserver. (Stagiaire de SVT)

Le travail de la voix a également été important. Connaître ses limites vocales, son médium, apprendre à respirer en se servant de son diaphragme, comprendre d'où le son doit provenir pour parler fort sans se fatiguer, sont des éléments indispensables à l'acteur, mais aussi au professeur. (Stagiaire de lettres modernes)

Puis le travail sur la respiration a été une deuxième étape pour moi. Une fois que le corps était préparé, que nous étions reconnectés au moment présent, nous avons pris conscience de l'importance de la respiration. A travers un exercice qui consistait à vider tout l'air puis à laisser le corps se remplir naturellement. Le travail avec la paille m'a aussi aidée à prendre conscience de l'importance de la respiration abdominale et ensuite de me rendre compte qu'une meilleure respiration engendrait une meilleure diction et permettait de poser la voix. (Stagiaire d'espagnol)

J'ai l'impression de mieux poser ma voix non seulement lorsque je lis des textes mais aussi lorsque je m'adresse aux élèves. (Stagiaire d'espagnol)

Transcription 22. Témoignages de stagiaires : pratique théâtrale et utilisation de la voix

A.4. Unité de sens : corps et pratique théâtrale

Les séances de training ont été pour moi de vrais révélateurs et ils ont permis de mettre en évidence l'importance du corps et de la respiration. La préparation du corps permet en effet de s'ancrer dans le moment présent en prenant conscience de son corps, de chaque partie de soi. Les massages que nous avons effectués, que ce soit nous-mêmes ou sur un partenaire, permettaient de réveiller le corps, de ressentir différentes sensations et ainsi de se préparer physiquement. Le massage des pieds a, par exemple, permis de mettre en évidence la sensation de légèreté que l'on ressentait avant et après l'avoir effectué. (Stagiaire d'espagnol)

Dans la classe ou sur un plateau, le corps est extrêmement sollicité même lorsqu'aucun mouvement n'est perceptible. En effet, il s'agit bien d'être présent, d'être « disponible » comme on nous l'a souvent expliqué. Être là, solide sur ses appuis, passe par un travail sur notre posture. Quelle surprise dès les premiers cours de voir à quel point enseigner comportait une dimension « physique » ! (Stagiaire d'espagnol)

L'échauffement est un moment particulièrement appréciable de réveil du corps. Le but est de rendre le corps « disponible ». J'ai été surprise parfois par la longueur, par la profondeur de l'échauffement, notamment le jour où nous l'avons effectué sur des tapis. La pratique de quelques gestes de tai-chi a été une découverte pour moi. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Si j'ai retenu une chose durant cette année de formation c'est que le théâtre est avant tout un travail sur le corps. [...] Le corps entier est investi par la concentration, dans une même respiration. La comédienne nous a ainsi fait réfléchir sur notre corps et l'utilisation que nous devions en faire, afin de nous en libérer, de nous « déverrouiller ». (Stagiaire d'histoire-géographie)

La comédienne nous a fait travailler sur nos sensations, nos émotions. Nous devons être capables de nous concentrer sur nos impressions, tout en les partageant avec les autres et en restant ouverts sur l'extérieur. [...] Ainsi au théâtre, il faut être en relation totale avec soi, avec les autres et l'environnement. Il faut être connectés à soi-même et à la totalité du plateau, et notamment aux partenaires. Il ne faut pas laisser s'installer de mécanique mais un échange dynamique et perpétuel. Il faut toujours être concentré sur soi-même et sur les autres et ça passe par le corps. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Transcription 23. Témoignages de stagiaires : pratique théâtrale et conscience corporelle

A.5. Unité de sens : plus-value des pratiques théâtrales avec des élèves

Pour conclure sur cette expérience de plateau, je retiens également l'idée de « groupe ». [...] Cette alchimie du groupe est une des choses qui m'a le plus plu dans cette formation, et je pense que d'un point de vue pédagogique, il s'agit là d'une voie à creuser pour les élèves mal dans leur peau ou présentant des problèmes de comportement. (Stagiaire d'anglais)

Dans la mise en place à proprement parler avec mes classes, j'ai reproduit avec une de mes 5^{ème}, particulièrement agitée, l'exercice de respiration qui consiste à vider ses poumons sur « S » en expirant et à les laisser se remplir naturellement. Le cours a ensuite commencé dans un silence parfait, avec des élèves concentrés et calmes. (Stagiaire de lettres modernes)

Le théâtre fait appel [chez les élèves] à l'imagination, à l'incarnation et à la mémorisation. Mais il sollicite encore d'autres capacités telles que l'esprit de groupe, l'écoute ou le dépassement de soi. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Le théâtre permet de mieux connaître ses élèves. Il révèle tout d'abord les capacités orales et mémorielles. Il montre ensuite, sans détour, si l'élève a bien compris le personnage qu'il incarne, la scène qu'il joue, le contexte historique en général. Certains élèves se révèlent alors. [...] Quant aux élèves qui, d'ordinaire, adoptent une attitude passive en classe, le théâtre leur a fait prendre conscience qu'ici, ils ne pouvaient pas se contenter d'un tel comportement. L'effort est alors particulièrement visible chez ces élèves. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Je crois que les projets sont variables à l'infini. Le tout est de parvenir à motiver les élèves, de ne surtout pas les décourager. Il faut donc absolument adapter la pratique théâtrale à l'établissement, au niveau, à la classe, et même finalement à l'élève. Je pense que cette pratique présente un intérêt tout particulier qui est celui de tenter de renouer les élèves en grande difficulté avec l'école. Ça peut être, en effet, un moyen de faire aimer l'école à des élèves décrocheurs. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Enfin, le théâtre, parce qu'il demeure un moyen de libérer de l'énergie, de crier sa joie ou sa haine, peut s'avérer un moyen efficace pour régler certains problèmes de communication, de comportement, voire de violence. La pratique du théâtre est d'ailleurs en soi une leçon d'éducation civique. Elle oblige l'élève à se comporter en citoyen, c'est-à-dire en acteur responsable, qui a des droits et des devoirs, une liberté immense et en même temps une obligation d'écoute et de respect de l'autre. (Stagiaire d'histoire-géographie)

Le théâtre est un art exigeant, aux multiples facettes : c'est un travail sur le texte, mais également sur soi et sur son rapport aux autres. J'espère pouvoir continuer à approfondir cette formation et la faire partager à mes futurs élèves. Je me donnerai l'occasion de les initier au théâtre dans mes cours, ou dans le cadre d'activités extrascolaires. (Stagiaire de SVT)

Transcription 24. Témoignages de stagiaires : plus-value des pratiques théâtrales pour les élèves

B. Enquête de suivi pour les stagiaires de la « certification théâtre »

Quels effets de la formation « certification théâtre » sur la transformation de l'activité des enseignants stagiaires ?

Vous avez suivi le parcours « certification Théâtre » sur le site de l'IUFM de Brest au cours de votre formation initiale. Ce dispositif de formation fait l'objet d'une étude par un groupe de chercheurs qui s'intéressent à ce dispositif facultatif et son évolution possible dans le cadre de la « mastérisation ».

Je vous serais très reconnaissante de répondre à ce questionnaire.

Vos réponses seront évidemment anonymées dans l'usage qui en sera fait.

Parmi les situations que vous avez vécues en « certification théâtre », lesquelles ont été marquantes ?

Précisez ce que vous avez retenu, compris, appris...

Positivement :

Négativement :

Partagez-vous l'avis qui consiste à penser qu'il existe un air de famille entre faire du théâtre et faire la classe ? Si oui, précisez une situation de classe, ou plus généralement de votre activité professionnelle, au cours de laquelle vous avez mobilisé des ressources expérimentées en « certification théâtre » et lesquelles ?

Quelles expériences, activités, dispositifs liés au théâtre, avez-vous effectivement mis en place dans votre pratique de classe ?

En atelier en dehors de la classe ?

Le passage entre participant et meneur du groupe. Vos objectifs ?

Préoccupations ? Attentes ?

Classez par ordre de priorité les raisons qui vous avaient décidé(e) à choisir cette formation, *a priori*.

(10 pour la raison la plus importante, puis par ordre décroissant jusqu'à 0)

	de 0 à 10
L'effet attendu sur la pratique professionnelle	
L'intérêt pour le théâtre	
L'envie de renouer avec une pratique déjà expérimentée	
L'effet attendu sur la construction identitaire	
La manière dont les contenus ont été présentés (programme écrit + présentation de la formatrice)	
La plus-value supposée dans la carrière de la « certification théâtre »	
L'envie d'entrer dans une communauté de pratique	
L'effet attendu sur l'approche de la discipline enseignée	
Le projet de participer à la formation d'une culture théâtrale chez les élèves	
La perspective d'animer un atelier de pratique artistique	

S'il vous semble que d'autres raisons avaient motivé votre décision d'inscription à la « certification théâtre », merci de les indiquer ci-dessous, en leur attribuant une note entre 0 et 10, selon l'importance que vous leur accordiez.

A posteriori, à quelles attentes la « certification théâtre » est-elle en mesure de répondre ? (même approche de l'attribution jusqu'à 10)

	de 0 à 10
L'effet attendu sur la pratique professionnelle	
L'intérêt pour le théâtre	
L'envie de renouer avec une pratique déjà expérimentée	
L'effet attendu sur la construction identitaire	
La manière dont les contenus ont été présentés (programme écrit + présentation de la formatrice)	
La plus-value supposée dans la carrière de la certification complémentaire théâtre	
L'envie d'entrer dans une communauté de pratique	
L'effet attendu sur l'approche de la discipline enseignée	
Le projet de participer à la formation d'une culture théâtrale chez les élèves	
La perspective d'animer un atelier de pratique artistique	

S'il vous semble, *a posteriori*, que d'autres raisons auraient pu motiver le choix de ce parcours facultatif, merci de les indiquer ci-dessous, en leur attribuant également une note jusqu'à 10.

C. Références des textes proposés aux stagiaires de la « certification théâtre »

Extrait 1 : **A tout va** - Didier-Georges Gabily

Extrait 2 : **Théorie et jeu du « Duende »** - Federico Garcia Lorca

Extrait 3 : **Sur le théâtre de marionnettes** - Heinrich Von Kleist

Extrait 4 : **Du luxe et de l'impuissance** – Jean-Luc Lagarce

Extrait 5 : **Un regard médiumnique** – Antoine Vitez

Extrait 6 : **L'étrange Mot d'...** de Jean Genet

Extrait 7 : **Le diable c'est l'ennui** – Peter Brook

Extrait 8 : **Du rôle heureux de l'accident** – Olivier Besson

Extrait 9 : **Le théâtre est une rencontre** – Grotowski

Extrait 10 : **Espaces perdus** – Claude Régy

Extrait 11 : **Le Funambule dans le Condamné à mort** – Jean Genet

Extrait 12 : **Danse et musique** – Annie Suquet

Extrait 13 : **Inédits et commentaires...** – Edward Bond

D. Déroulé de la formation

« certification théâtre »

Séance 1 - Jeudi 17 décembre	
Visite des locaux	1 heure
Présentation des apprenants, formatrice, comédienne	1 heure 30
Présentation du programme de formation	1 heure 30
Pause midi	
Training : déambulation, construction du groupe	1 heure
Lecture à la table de la pièce <i>Les Prétendants</i> de Lagarce	1 heure
Distribution des rôles	1 heure

Séance 2 - Mercredi 6 janvier	
Training : éveil corporel, prise de conscience de la colonne d'air	1 heure
Improvisation individuelle : présentation en silence pendant 3 minutes – discours improvisé pendant trois minutes	1 heure
Mise en voix et en espace de la scène 1 des <i>Prétendants</i>	1 heure
Pause midi	
Training : relaxation par la respiration, massages en binôme	1 heure
Mise en voix de la scène 1 des <i>Prétendants</i> selon 2 modalités : dire le texte de façon « neutre », changement arbitraire de tonalités	1 heure 30
Échanges sur l'expérience vécue	30 minutes
Séance 3 - Jeudi 7 janvier	
Training : échauffement corporel, auto-massage des pieds	1 heure
Travail collectif : recomposition collective d'un haïku découpé, construction du sens	1 heure
Mise en voix de la scène 1 des <i>Prétendants</i> . Reprise du travail sur les ruptures de ton	1 heure
Pause midi	
Training : relaxation. Focalisation sur le sens de l'ouïe	30 minutes
Mise en espace de la scène 1 des <i>Prétendants</i> . Travail sur la netteté des déplacements	1 heure
Echanges sur l'expérience vécue	30 minutes

Séance 4 - Mercredi 3 mars	
Training : échauffement vocal. Le corps comme caisse de résonance	30 minutes
Travail de groupe sur l'adressage. « Retourne-toi »	1 heure
Travail de cohésion de groupe. Le saut à l'unisson, la gifle	30 minutes
Travail à deux : le sosie. Travail d'imitation	1 heure
Pause midi	
Training : échauffement vocal, la voix chantée	45 minutes
Travail à la table sur la scène 2 et 3 des <i>Prétendants</i>	45 minutes
Echanges sur les ressources corporelles à mobiliser pour donner de l'épaisseur aux personnages interprétés	1h30
Séance 5 - Jeudi 4 mars	
Training : échauffement corporel, massages musculaires en binôme	1 heure
Exercice à deux : la marionnette et le marionnettiste : la mémoire du mouvement	1 heure
Lecture à la table : Galiby « À tout va »	1 heure
Pause midi	
Lecture à la table : Lagarce « Du luxe et de l'impuissance »- travail sur le monologue	1 heure
Mise en espace de la scène 1 des <i>Prétendants</i> . Travail à partir de deux contraintes : mise en action permanente + sourire crispé	1 heure 30
Échanges sur l'expérience vécue	30 minutes

Séance 6 - Mercredi 28 avril	
Point institutionnel sur l'évaluation finale de la « certification »	30 minutes
Training : étirements	30 minutes

Travail collectif : déplacement dans l'espace. Construction d'un chœur	30 minutes
Travail individuel sur le monologue de Lagarce	1 heure 30
Pause midi	
Lecture à la table : Vitez « Un regard médiumnique »	1 heure
Mise en espace des scènes 1, 2, 3 des <i>Prétendants</i>	1 heure 30
Echanges sur l'expérience vécue	30 minutes
Séance 7 - Jeudi 29 avril	
Échanges sur les projets expérimentés en classe par les professeurs stagiaires	1 heure
Présentation du DVD « <i>du jeu au théâtre</i> » SCEREN	1 heure
Présentation de l'espace collaboratif numérique dédié à l'activité en formation « certification théâtre »	1 heure
Pause midi	
Training : la voix parlée, le corps comme caisse de résonance	30 minutes
Improvisation collective : la surenchère dans le banal	1 heure 30
Travail individuel sur le monologue de Lagarce	1 heure

Séance 8 - Mercredi 5 mai	
Training : assouplissement, exercices inspirés du taï-chi	1 heure
Échanges sur la programmation des spectacles intégrés à la formation	1 heure
Mise en voix de la scène 4 des <i>Prétendants</i> . Contrainte corporelle : parler plus fort que la réplique précédente	1 heure
Pause midi	
Training : massage du visage à deux	45 minutes
Exercice collectif : question à son voisin. Netteté d'expression, maîtrise de soi, lenteur et décomposition des mouvements	45 minutes
Mise en espace des scènes 1 à 4 des <i>Prétendants</i>	1 heure 30
Séance 9 - Jeudi 6 mai	
Training : approche globale – échauffement, assouplissement, étirement, massage à deux	1 heure
Travail postural : la position de l'arbre (taï-chi) – maîtrise de soi, respiration	15 minutes
Improvisation en duo : « le savant étranger et son traducteur ». Langage du corps, communication non verbale	1 heure 30
Filage des scènes 1 à 4 des <i>Prétendants</i>	15 minutes
Pause midi	
Travail sur le monologue de Lagarce : travail entre pairs, consignes de jeu données par la comédienne	3 heures

Séance 10 - Mercredi 16 juin	
Training : élaboration collective. Chaque apprenant propose un exercice	1 heure 30
Présentation au choix des apprenants d'un texte théorique sur le théâtre	1 heure 30
Pause midi	
13 minutes à soi. relaxation	15 minutes
Travail sur le monologue de Lagarce	1 heure
Filage des scènes 1 à 4 des <i>Prétendants</i>	30 minutes
Bilan collectif de la formation	1 heure 15
Jeudi 17 juin – évaluation finale	
Présentation de productions : scène collective <i>Les prétendants</i> , performance individuelle sur le monologue	20 minutes par apprenant
Soutenance du dossier	

E. Du luxe et de l'impuissance

Extrait de « Comment j'écris ? », pour les Cahiers de Prospéro, n° 5, avril 1994, reproduit dans Du luxe et de l'impuissance et autres textes, Éditions Les Solitaires intempestifs, 2000

J'écris désormais l'essentiel de ce que je fais sur un Macintosh Classic. Directement. Avant j'écrivais sur une machine à écrire, sur des cahiers et je recopiais. J'ai eu de petites machines mécaniques, la première lorsque j'étais encore enfant, puis une électrique à mémoire dont je me servais avec difficulté. L'ordinateur est sur la table de mon bureau – c'est la pièce de devant qui donne sur l'impasse et c'est là que je dors également et où sont la plupart des livres. Je suis devant le store noir toujours baissé. J'écris en Times, taille quatorze, justifié des deux côtés avec une marge de deux à gauche et de un à droite. Si je dois numéroter le texte, je le fais en bas de page, du côté droit. Cette table était une console noire pliante que j'avais achetée lorsque j'ai quitté Besançon et emménagé dans le studio de la rue Didot. J'ai travaillé plusieurs années sur la table très étroite, repliée, juste devant le mur, tournant le dos à la fenêtre, le nez, lorsque je le relevais, sur la reproduction d'un diptyque de Mapplethorpe – Patrice, 1978 – qui, parce que son cadre se brisa dans le déménagement, resta dans l'appartement et que A. promet toujours de me ramener depuis qu'il y habite, ce qu'il ne fait jamais, ce qui m'ennuie, et m'amuse à la fois. En arrivant ici, puisque j'avais plus de place, j'ai déplié cette table. Du côté gauche de l'ordinateur, il y a une pile de textes, de manuscrits en cours, des choses à lire, le travail qui se fait. Au fond, l'imprimante, et la lampe noire articulée, orthopédique. Au pied de la lampe, depuis plusieurs semaines, de petites photos de famille qui traînent là. Du côté droit, un pot que j'ai depuis treize ans avec de vieux stylos inutiles et ma grande paire de ciseaux très fins. Il y a une boîte de disquettes, un presse-papier en pierre et métal argenté représentant le Lion avec l'inscription « Aux Défenseurs de Belfort » que m'a offert A., une carte postale montrant Joseph Beuys qui, par-dessus ses lunettes et sous son chapeau, m'encourage à travailler, mon encrier, un téléphone, c'est la ligne professionnelle et un porte-courrier où s'entassent les bouts de papier, mon chéquier, ma carte d'abonnement SNCF et ma feuille de température. Les factures et les lettres en attente de réponse sont entre le clavier et l'ordinateur lui-même. Au coin droit du bureau, tentant de capter le peu de lumière du store fermé, il y a le tout petit cactus que m'a offert Elisabeth, qui perdit de pourriture sa moitié et pousse, pour l'autre côté, ridiculement en biais. En général, sur la table, encore, il y a la monnaie sortie du pantalon du soir précédent et des tablettes de chocolat. J'écris en revanche mon Journal sur des cahiers d'écolier, à petits carreaux, de cent quatre-vingt-douze pages. J'occupe l'ensemble de la page, je souligne la date directement, d'un mouvement, en deux ou trois reprises, pas très droit. J'écris avec un stylo Mont-Blanc que m'ont offert mes trois amis. Il est toujours avec moi. J'écris à l'encre noire, l'encrier est sur ma table et lorsque je voyage, j'entoure le bouchon d'un scotch noir, du papier collant de technicien, très solide, pour qu'il ne risque pas de s'ouvrir. J'écris aussi lorsque je me promène dans Paris ou ailleurs sur de petits carnets, qui me servent de brouillons, des carnets de notes, à petits carreaux toujours et dont le choix est fixé par la largeur de ma poche arrière gauche. J'écris encore, pour des projets précis, sur de petits cahiers peu épais que j'achète en prévision de tel ou tel texte et dont j'utilise peu de pages. C'est une pratique qui tend à disparaître. Les carnets suffisent désormais à plusieurs projets, à tout et à rien. J'écris le matin, maintenant. Je me lève tôt et lorsque le café est prêt, je me mets à ma table. Je me lave plus tard. Je tente de préserver ce temps-là. Vers dix heures trente, souvent, le téléphone sonne et écrire ne cesse d'être interrompu, mes petites histoires sont abandonnées. J'écris en douce, j'écris principalement mon Journal dans les cafés. Je pars

marcher et j'emporte mon cahier glissé sur le devant, sous le pull ou retenu par la ceinture du pantalon ou encore dans un sac. Il m'arrive de l'écrire très tard dans la nuit, jusque dans mon lit. Et je peux noter de petits événements avec plusieurs jours de retard, voire une semaine ou deux. J'écris très mal, mon écriture est illisible. Je n'écris plus aucune lettre à l'encre pour cette raison, je les écris sur mon ordinateur et elles se rangent automatiquement dans un dossier courrier personnel. Je leur donne comme titre le nom du destinataire et la date. Je fais de nombreuses fautes d'orthographe, je fais plus de fautes d'orthographe aujourd'hui que lorsque j'étais jeune. Je vérifie dans le Littré mais comme tous les gens qui font des fautes, je n'en ai aucune idée, aucun soupçon. Je dois faire moins de fautes de grammaire, il me semble. J'écoute toujours de la musique lorsque je travaille chez moi. Elle vient de la pièce d'à côté, et il est nécessaire qu'elle soit un peu trop forte à cet endroit pour être entendue du bureau. En ville, dans les cafés, par exemple, le bruit ne me concerne pas du tout, les gens ne me gênent jamais et j'irai toujours plus vers un café plein de monde que vers un endroit vide. Je ne cesse de relever le nez de mon cahier et d'y retourner, et les allers et retours ne me nuisent pas. J'aime voir la rue si cela est possible, regarder les gens passer et revenir à mon travail.

J'ai de l'encre sur les doigts, je me suis toujours revenu de l'école avec de l'encre sur les doigts et parfois même sur le visage et aujourd'hui encore, malgré ce beau et bon stylo, c'est toujours le cas. Il arrive encore qu'il y ait de l'encre sur mes draps et longtemps j'ai essuyé la plume sur mes pantalons et mes chemises mais on me l'a trop reproché et j'ai arrêté. J'ai, en voyage encore, mais parfois, dans l'autre pièce, devant la télévision, je m'en sers également, j'ai un ordinateur portable, très plat et gris, que j'installe dans les chambres d'hôtel et dans les trains. Celui-là voyage avec moi. Il contient toute ma mémoire, comme dit la publicité. Le rêve serait de s'enfuir juste avec celui-là. Je ne me résous pas à y écrire directement mon Journal mais c'est une idée qui peu à peu fait son chemin, qui éviterait la transcription et sauverait peut-être un peu de temps. Ce serait admettre qu'on souhaite être lu et ce n'est pas si clair, je ne sais pas, je m'en inquiète. Avec l'ordinateur, ont disparu encore le brouillon, la rature et le remords. Les premiers temps, je recommençais et je donnais un numéro à chaque nouvelle version. J'ai renoncé. Ne reste, au bout du compte, à tort, que le dernier mot choisi. Je n'écris pas toujours. Parfois je fais juste semblant. Pendant plus de deux années, je n'ai pas écrit. A. n'est pas d'accord, il nie l'évidence. J'ai fait plein de petits travaux, des textes comme celui-ci mais moi, je n'écrivais plus. Au retour d'Allemagne et après la mort de G., c'était terminé, je n'écrivais plus, j'étais tombé. J'ai écrit une pièce et j'ai travaillé sur un scénario avec une autre personne mais ce n'était pas écrire, c'était faire un travail. De la technique et un peu de savoir-faire. Je mettais en scène. Je n'ai jamais interrompu mon Journal, j'y ai consacré machinalement beaucoup plus de temps encore, j'allais m'asseoir dans les cafés et je tenais mon petit registre et pour ne pas me noyer définitivement, j'ai tenté aussi de mettre au propre les cahiers précédents. Chaque jour, j'ai recopié calmement les années précédentes. Peut-être les choses reviendront-elles sans trop de violence, on se dit cela, je ne sais pas. On peut écrire sans écrire, tricher, mais aussi rester là en silence, inutile ou impuissant. Quelque texte essentiel se construit dans la tête sans plus aucun désir de le voir sur le papier, sans plus aucune force de le donner, ne serait-ce qu'à soi-même.

Et parfois, je me sens impuissant. Inutile, dans l'incapacité de tout, restant là à ne plus rien pouvoir faire, faire ou dire. Être aveugle et sourd et imbécile encore, silencieux de ma propre imbécillité. Attendre et subir mon impuissance. Être démuné et devoir renoncer. Être immobile dans l'incapacité de prendre la parole, de prolonger le discours, de répondre, de dire deux ou trois choses imaginées dans la solitude et qu'on pensait essentielles.

Et parfois, je me sens inutile devant le Monde.

Ce que dit la rumeur, l'arrogance omniprésente de la rumeur, ne pas le comprendre, ne pas le comprendre ou ne pas l'admettre, l'imaginer autrement, savoir qu'on doit, qu'il est de mon devoir – se dire ces mots-là : le devoir – savoir qu'il est de mon devoir de le dire d'une autre manière et ne cesser pourtant de buter contre ses reflets. Les gens tels qu'on les voit ou tels qu'on les imagine, ne pas savoir les montrer et ne pas même savoir les regarder, perdre leur secret entrevu sans jamais rien pouvoir en faire. Voir s'échapper l'évidence de leur personne.

Etre fragile et désemparé devant les bruits de la Guerre, les bruits avant-coureurs de la Guerre, les bruits effrayants et si proches de la Guerre, les entendre, croire les entendre et ne pas savoir les traduire, les prendre et les donner, en rendre l'exacte incertitude. Etre là, incapable de dire la vérité.

La force terrible de pouvoir, sa puissance cynique, son arrogance, son ricanement et la séduction tranquille dont il nous écrase, ne pas réussir à la dire, l'écrire, en montrer la simple et sourde violence.

Et tenter pourtant de saisir tout cela, de lutter contre mon inadmissible désir de renoncement, mon égoïsme, ma complaisance pour ma propre histoire, contre le confort désinvolte qui me qui me guette, l'abandon parfois à la bonne conscience.

Dans ma propre impuissance, dans mon désarroi, chercher à me rassurer moi-même et aller, résister, aller au-devant des autres désarrois plus grands encore, plus douloureux, plus secrets, interdits, dans le droit à la parole. Prétendre à sa petite mission, l'exercice de ses droits, avoir un devoir, jouer son rôle. Se l'accorder. Être dans la Cité, être au milieu des autres, avoir le droit immense de pouvoir parler, être responsable de cet orgueil, être conscient de ma force. Ne pas craindre mon propre déséquilibre et mes hésitations.

Raconter le Monde, ma part misérable et infime du Monde, la part qui me revient, l'écrire et la mettre en scène, en construire à peine, une fois encore, l'éclair, la dureté, en dire avec lucidité. Montrer sur le théâtre la force exacte qui nous saisit parfois, cela, exactement cela, les hommes et les femmes tels qu'ils sont, la beauté et l'horreur de leurs échanges et la mélancolie aussitôt qui les prend lorsque cette beauté et cette horreur se perdent, s'enfuient et cherchent à se détruire elles-mêmes, effrayées de leurs propres démons.

Dire aux autres, s'avancer dans la lumière et redire aux autres, une fois encore, la grâce suspendue de la rencontre, l'arrêt entre deux êtres, l'instant exact de l'amour, la douceur infinie de l'apaisement, tenter de dire à voix basse la pureté parfaite de la Mort à l'œuvre, le refus de la peur, et le hurlement pourtant, soudain, de la haine, le cri, notre panique et notre détresse d'enfant, et se cacher la tête entre les mains, et la lassitude des corps après le désir, la fatigue après la souffrance et l'épuisement après la terreur.

POURQUOI LES POÈTES DU TEMPS DE LA PAUVRETÉ ?

Pourquoi des poètes du temps de la pauvreté, et pourquoi des artistes encore du temps de la guerre et de la haine, et pourquoi toujours le théâtre les jours de la douleur, malgré tout et quel rôle encore au texte, à la réflexion, au questionnement sans fin et quel droit à la parole, si fragile, et mal assurée les jours de la destruction ?

Et qu'opposer au spectacle ininterrompu de la catastrophe, et que dire et que faire et que répondre, plus encore peut-être, au discours ininterrompu de la catastrophe, cette parole

infranchissable qui nie toutes les autres paroles imaginables, et qui remplit l'espace, et le mange et le dévore ?

Et que vouloir encore à cette négation, cette douce anesthésie de la catastrophe, son masque et son accommodement ? De quel droit on refuse encore les si bonnes et si lisibles explications qui nous la font si bien comprendre peu à peu que nous l'acceptons lentement, apaisés, dans l'heureux confort de notre endormissement, notre bonne et belle conscience ?

Et pourquoi prétendre jouer, ce mot, jouer, jouer et résister au travail, et bien plus qu'au travail, là encore, résister au discours sur le travail, tout ce discours épuisant du travail toujours, de la production, de la fabrication, de la construction efficace et comment, de quel droit, et sans autorité, résister à ce discours encore, si envahissant, et si autoritaire et qui ne laisse rien d'autre, et qui noie tout, ce discours sur l'absence de travail, aussi, sur sa négation, et sur la culpabilité qu'elle crée et quelle doit créer au risque, si grave, toujours, soudain, de la révolte ou de l'abandon ?

De quel droit encore oser venir inventer quelque luxe et vouloir le partager, et laisser quelque place au beau, à l'inutile, à l'incertain ? Comment oser prétendre à la fragilité face à l'ordre, d'où qu'il vienne, de trouver sa place et s'y tenir et n'en plus bouger ? Au nom de quel mandat, de quelle force, prétendre à l'insouciance, et rire encore et oser sourire sans nier pourtant la réflexion la plus secrète, la plus obscure, la construction d'un questionnement et son absence de réponse ? Comment aller son chemin dans l'amusement inefficace de l'enfance, son étonnement et son indestructible mauvaise volonté ?

Ne vaudrait-il pas mieux écouter en effet, acquiescer, rester là dans son rôle, amuser et ne pas inquiéter, faire ce qu'on dit et non ce qu'on pense, prendre sa belle mine de circonstance et parler de belles et longues heures entre gens qui s'entendent et se comprennent sur la dureté du temps sans se soucier jamais d'en changer le cours, ne serait-ce qu'une seule seconde ? Et remercier encore poliment de ce qu'on nous doit pourtant, et se prosterner avec déférence pour une aumône prise sur notre propre fortune ? Et transformer le lieu de l'Art, du Questionnement, la maison commune de notre citoyenneté et de sa représentation, en lieu si raisonnable et inoffensif du divertissement.

F. Extrait des notes ethnographiques du chercheur

L'exercice se déroule sur un grand praticable de théâtre, en contrebas, face à des gradins où sont installés les participants au dispositif, en position de spectateurs. (même salle qu'aux séances 6 et 7 consacrées en partie au travail sur le monologue).

La lumière est très tamisée sur le public, le plateau est éclairé par deux projecteurs.

Marie passe en 5^{ème} position, sur 6 au cours de cette séance.

Tous les participants ont été invités à reprendre une fois (voire deux) la prestation initiale, avec consigne de jeu individualisé.

La prestation n° 1 de Marie est ponctuée de reprises, de ruptures, d'excuses.

Elle semble avoir des difficultés à mobiliser son texte.

Proposition de Nathalie : texte à produire avec colère, confusion de l'ivresse.

Natalie : « tu vas tourner sur toi-même, te mettre dans un état de déséquilibre comme si tu étais ivre... pense aux gens qui ont le vin mauvais, qui en veulent à la terre entière quand ils sont souls, qui se mettent en colère... »

Marie « résiste » aux propositions de la comédienne, bougonne.

La prestation n°2 de Marie débute par la mise en condition corporelle : suivant les indications de la comédienne, elle tourne sans conviction sur elle-même, et s'interrompt rapidement, visiblement agacée.

Interprétation du monologue.

La comédienne propose un 3^{ème} passage à Marie avec comme contrainte, une entrave physique réalisée par deux collègues pour interpréter le texte dans une forme de résistance.

Natalie « on va essayer un autre truc. Tu vas aller au fond du plateau et dire ton texte en avançant. Mais tu vas avoir du mal à avancer parce que deux personnes vont t'en empêcher en te retenant... tu vas devoir te libérer de leur entrave... » [...] « Comme ça, parce que tu seras occupée à te libérer, on peut supposer que tu ne seras pas occupée à chercher à jouer la personne ivre... »

Il n'y aura pas de 3^{ème} prestation. Marie quitte le plateau avant que les deux personnes désignées ne la rejoignent.

Gabrielle sort à son tour et va rejoindre Marie dans le couloir.

Retour 10' plus tard.

Marie retourne s'asseoir à sa place au milieu du public.

Pas de commentaire du collectif.

Transcription 25. Extrait correspondant aux situations 2 et 3, séance 10, exercice du monologue, formation « certification théâtre » :

G. Protocole d'analyse du cours d'expérience de Marie

Volet 1		Volet 2	Volet 3
durée	Actions de communication pendant l'activité	Entretien d'autoconfrontation Marie (M) et chercheur (C)	Éléments de contexte
1 ^{ème} prestation 2'36	Non pertinent sous la forme <i>verbatim</i>	<p>M : je veux bien parler de ce qui s'est passé tout à l'heure, sur l'exercice du monologue. Ça a été un moment difficile... en même temps, je savais que ça se passerait comme ça...</p> <p>C : tu peux approfondir ce point ?</p> <p>M : bah, je me connais. Je sais que je me mets des barrières toute seule... m'exposer comme ça devant les autres... je supporte pas...</p> <p>C : nous allons écouter le premier temps de ton passage. (<i>écoute de l'extrait</i>)</p> <p>M : là, on dirait vraiment que je ne connais pas le texte. Pourtant, je l'avais appris, j'y avais passé du temps... Vraiment, ce texte me met mal à l'aise. Je trouve qu'il dit des choses trop intimes. C'est le journal de l'auteur... ce n'est pas écrit pour faire du théâtre avec...</p> <p>C : tu te sens comment quand la comédienne te demande de passer ?</p> <p>M : mal ! (EEA : -2) Et pendant que je passe, c'est encore pire (EEA : -3). Ca s'entend d'ailleurs. Ce n'est pas « ma » voix. Je me souviens que je cherchais à ne pas croiser de regards... celui de Gabrielle était peut-être le seul supportable. On en avait parlé toutes les deux. Elle savait que je n'avais pas envie de faire cet exercice... on arrête, c'est nul...</p>	<p>L'exercice se déroule sur un grand praticable de théâtre, en contrebas, face à des gradins où sont installés les participants au dispositif, en position de spectateurs. (même salle qu'aux séances 6 et 7 consacrées en partie au travail sur le monologue).</p> <p>La lumière est très tamisée sur le public, le plateau est éclairé par deux projecteurs.</p> <p>Marie passe en 5^{ème} position, sur 6 au cours de cette séance.</p> <p>Tous les participants ont été invités à reprendre une fois (voire deux) la prestation initiale, avec consigne de jeu individualisé.</p> <p>La prestation n° 1 de Marie est ponctuée de reprises, de ruptures, d'excuses. Elle semble avoir des difficultés à mobiliser son texte.</p>
Proposition de re-jeu 4'	Non	<p>C : la comédienne te propose des indications de jeu...</p> <p>M : oui, de jouer la personne ivre... alors là, c'était pire que tout ! À la séance d'avant, elle avait donné des indications</p>	Proposition de Nathalie : texte à produire avec colère, confusion de l'ivresse

		plus... physiques... Je n'ai pas bien compris les consignes qu'elle me donnait cette fois... je trouvais ça ridicule, je me sentais mal... piégée...	
2 ^{ème} prestation 3'	Non pertinent sous la forme <i>verbatim</i>	<p>je voyais les autres qui me regardaient... je voyais un truc dans leurs yeux, comme si ce que je faisais était mieux, plus intéressant... parfois, en classe on sent ça aussi... le changement dans la qualité du regard des élèves... je me sentais soutenue mais en même temps j'avais envie de pleurer et je ne voulais pas me mettre à pleurer devant tout le monde. Quand Nathalie propose un 3^{ème} passage avec deux personnes qui me retiennent, alors là, je vais pas pouvoir... C'est pour ça que j'ai préféré partir...</p> <p>(EEA : -3)</p> <p>Je ne pensais pas que ça me ferait cet effet. En m'inscrivant à la certification théâtre, je savais pertinemment que je serais peut-être obligée d'en arriver là. [...] C'est tout ce que je redoutais dans le théâtre ! [...] En même temps, c'est bien... [...] Ça ne pourra que m'aider, s'il faut recommencer, je recommencerai [...]. J'ai fini par voir, quoi ! [...]</p> <p>Je ne sais pas comment je vais m'en sortir avec la production finale...</p>	<p>Marie « résiste » aux propositions de la comédienne, bougonne.</p> <p>La prestation n°2 de Marie débute par la mise en condition corporelle : suivant les indications de la comédienne, elle tourne sans conviction sur elle-même, et s'interrompt rapidement, visiblement agacée.</p> <p>Interprétation du monologue.</p> <p>La comédienne propose un 3^{ème} passage à Marie avec comme contrainte, une entrave physique réalisée par deux collègues pour interpréter le texte dans une forme de résistance.</p> <p>Rupture.</p> <p>Sortie du plateau.</p> <p>Gabrielle sort à son tour et va rejoindre Marie dans le couloir.</p> <p>Retour 10' plus tard.</p> <p>Marie retourne s'asseoir à sa place au milieu du public.</p> <p>Pas de commentaire du collectif.</p>

Tableau 31. Protocole à trois volets pour la construction des données pour l'analyse du cours d'expérience de Marie au cours de l'exercice monologue, situations 2 et 3, séance 10, formation « certification théâtre »

**H. Récits réduits des quatre
situations de l'exercice monologue
pour Marie**

5^{ème} / 5 apprenants	USE₁	Situation 1 du monologue – séance 7 /10
Durée et EEA ²	1	Marie observe les prestations de cinq autres apprenants sur le monologue
6' EEA -3	2	Se dit qu'elle n'a pas du tout envie de proposer une prestation
	3	Se rend sur le plateau à l'invitation de la comédienne
	4	Prend un temps de concentration avant d'entamer le monologue
	5	Commence à réciter le monologue
	6	Interrompt sa récitation
	7	Se sent très mal à l'aise du fait de la présence du public
	8	Reprend la récitation du monologue
	9	S'interrompt
	10	Se dit que pourtant, elle connaissait bien son texte, à la maison
	11	Reprend la récitation du monologue
	12	Se sent de plus en plus mal à l'aise
	13	A envie de s'interrompre
	14	Se dit que ça ne fera que retarder l'issue de l'exercice
	15	Renonce à s'interrompre
	16	Poursuit la récitation du monologue
	17	Accélère le rythme de son débit de parole
	18	Est toujours dérangée par le regard des membres du public
	19	Se rappelle la technique du « secret »
	20	Fixe un point, au fond de la salle, au-dessus des spectateurs
	21	Se focalise sur ce point jusqu'à la fin du monologue
	22	Termine la récitation du monologue
8' EEA -3	23	Retourne à sa place
	24	Écoute les commentaires généraux que fait la comédienne sur les cinq prestations
	25	se dit qu'elle ne comprend pas l'intérêt de cet exercice
	26	Renonce à exprimer cette opinion en public

Tableau 32. Récit réduit pour l'étude de l'activité de Marie pour l'exercice monologue - situation 1– séance 7

¹ Unité significative élémentaire.

² Estimation des états affectifs.

5^{ème} / 6 apprenants	USE	Situations 2 et 3 du monologue - séance 10 /10
Durée et EEA	1	Marie redoute ce moment comme une épreuve
Situation 2 3' EEA -2	2	Se rend sur le plateau quand la comédienne l'interpelle
	3	Récite le texte du monologue
	4	Se trouble parce que ne se souvient plus de son texte
	5	S'interrompt
	6	Reprend le monologue
	7	Sent que son interprétation est « inexpressive »
	8	Termine la « récitation » du texte en accélérant de rythme
6'	9	Écoute l'intervention de la comédienne et les consignes de re-jeu (personnage ivre)
Situation 3 3' EEA -3	10	Se force à prendre en compte les indications de mise en corps données : tourner sur elle-même
	11	Se sent ridicule
	12	Renonce à cette mise en condition physique
	13	Fait face au public
	14	Reprend l'interprétation du monologue
	15	Se sent soutenue par le regard de certains membres du public
	16	A le sentiment d'être plus expressive dans son interprétation
	17	Se sent submergée par l'émotion
18	Résiste à l'envie de pleurer	
3'	19	Est interrompue par la comédienne qui propose un 3 ^{ème} passage (déclamation entravée)
	20	Se sent incapable de reprendre une 3 ^{ème} fois
10'	21	Prend le parti de sortir du plateau
	22	Se met à courir vers la porte de sortie
	23	Est rejointe par Gabrielle
EEA -3	24	Revient dans la salle accompagnée de Gabrielle
	25	Adresse un sourire au public
	26	Rejoint sa place dans le public

Tableau 33. Récit réduit pour l'étude de l'activité de Marie pour l'exercice monologue situations 2 et 3– séance 10

9^{ème} /15 apprenants	USE	Situation 4 du monologue - évaluation finale
Durée et EEA	1	Marie appréhende la partie de l'évaluation consacrée à l'interprétation du monologue
3' EEA -1	2	Écoute l'entrée en matière des membres du jury : ils n'évaluent pas une prestation
	3	Est rassurée quand elle entend qu'il s'agit bien d'une formation de professeurs et pas d'une formation de comédiens
3'	4	Commence son interprétation du monologue
	5	Se sent submergée par l'émotion
	6	Parvient à poursuivre sa prestation
4'	7	Écoute les commentaires des membres du jury
	8	Se remémore la conversation avec Gabrielle : elle est capable de dépasser ses limites
	9	Établit une comparaison entre sa pratique actuelle et la pratique professionnelle
	10	Se dit que rien ne ça passe jamais comme prévu
	11	Est contente de l'émotion qu'elle a suscitée par sa prestation auprès du jury

Tableau 34. Récit réduit pour l'étude de l'activité de Marie pour l'exercice monologue - situation 4 – évaluation finale

I. Diaporama de présentation « atelier de pratiques théâtrales »

Présentation de l'atelier théâtre

- *Les objectifs visés*
- *Les principes d'organisation*
- *Une journée type*
- *Chaque temps de la journée type*
- *Remarques sur quelques « contenus »*

1

Objectifs

Culture

Initiation à des techniques propres à l'univers du théâtre (gestuelle - corps -, expression - voix -, interprétation - singularité -...) du texte à la mise en scène
Accès à quelques éléments fondateurs d'une culture commune (Sénèque, Molière, Tchekhov, Shakespeare ?)

Développement personnel

Initiation à des techniques de maîtrise de soi (contrôle des émotions, mise à distance...) et de maîtrise de l'environnement social (empathie, présence, autorité, écoute, adresse...)

Développement professionnel

Acquisition de dispositions (techniques, attitudes...) pouvant optimiser la conduite de la classe, voire la maîtrise des épreuves orales des concours de recrutement
Encadrement d'une activité dramatique, d'expression etc. dans l'univers de la classe

2

Principes d'organisation

Encadrement

Nathalie Elain : metteur en scène, comédienne
Concepteur de la « certification théâtre » à l'IUFM avec Catherine Archieri
Concepteur du format et des contenus 2010/2011: format, thèmes, techniques

Jacky Péoc'h : enseignant e r, ancien formateur IUFM
Lien avec les pratiques pédagogiques : synthèses, pointage

Caractère particulier

Présence de deux chercheurs pour une quête méthodique de données sur l'activité collective

Répartition des 36 heures

3 séquences de 12 heures (13 § 14 janvier, 27 § 28 janvier, 10 § 11 février).
Chacune étant organisée sur deux journées consécutives et dédiée à un auteur (Sénèque, Molière, Tchekhov, Shakespeare ?)

Principe d'incertitude et d'adaptation

Cette trame peut être réaménagée en fonction de l'évolution et des attentes du groupe

3

Déroulement d'une journée

?

1^{er} temps *Echauffement corporel et mise en situation :*

Approche de techniques visant à optimiser la prise de parole devant un public

2^{ème} temps *Lecture à la table :*

Présentation d'un auteur de théâtre et découverte de ses textes. (1a, 2a, 3a)

Lecture proprement dite, avec expression, interprétation

3^{ème} temps *Situations ludiques de plateau :*

Découvrir et investir les possibles offerts par la liberté de composition

4^{ème} temps *Expérimentation des écritures abordées le matin :*

Mise en scène de courts extraits

4

Temps 1

Echauffement corporel et mise en situation

- *Recherche de sensations, de perceptions, d'un contrôle de soi*
- *Approche de techniques visant à optimiser la prise de parole devant un public (techniques d'adresse, d'articulation, de respiration, de contrôle du flux...)*

5

Temps 2

Lecture à la table

- *Présentation d'un auteur de théâtre et découverte de ses textes (1a, 2a, 3a)*
- *Lecture proprement dite, avec expression, interprétation, engagement en intégrant les principes abordés au 1^{er} temps*

6

Temps 3

Jeux de plateau

- *Aiguiser la conscience de l'espace pour en optimiser l'exploitation (espace corporel, extra corporel, de communication, de manipulation, scénique avec ses codes...)*
- *Mobiliser les qualités d'adresse et d'écoute en mettant à l'épreuve du plateau les techniques construites et expériences vécues au temps 1*
- *Découvrir et investir les possibles offerts par la liberté de composition*

7

Temps 4

Expérimentation des écritures

A partir des écritures abordées le matin :

- *Mise en scène de courts extraits*
- *Découverte des méthodes de travail propres au genre abordé*

8

?

Un dessein?

?

« Il y a aussi le jeu. Il devrait rester de la place pour jouer avec les mots, de la place pour l'invention, pour la phrase sans importance qui éclaire un instant le visage et disparaît. C'est à cela qu'il faudrait revenir. »

Carlos Liscano, *L'écrivain et l'autre*, Belfond, 2010

9

?

Une énigme

?

« Ce que je ne comprends pas, ce n'est pas ce qu'ils disent, c'est tout ce qu'ils ne disent pas quand ils parlent. »

Philip Roth, *La tache*, Gallimard, 2002

10

?

Encore une énigme

?

« Je les sens même dans le noir les yeux des autres, car lorsqu'ils regardent, ils touchent, ils font un léger courant d'air qui passe sous une porte. »

Erri De Luca, *Montedidio*, Gallimard, 2002

11

?

Une scène ?

?

*« J'ignorais encore que ce qui est le monde
l'espace d'un instant n'est pas le monde pour
toujours. »*

José Luis Peixoto, *Sans un regard*, Grasset,
2004

12

?

Un style ?

?

*« L'élégance commence dans la parole. Il faut
savoir parler pour savoir penser. »*

José Eduardo Agualusa, *La guerre des
anges*, Métailié, 2007

13

Un principe d'intervention

« Il n'y a rien de plus agaçant que de se faire dire ce qu'on doit ressentir. »

J. M. Coetzee, *L'été de la vie*, Seuil, 2010

14

?

Une technique?

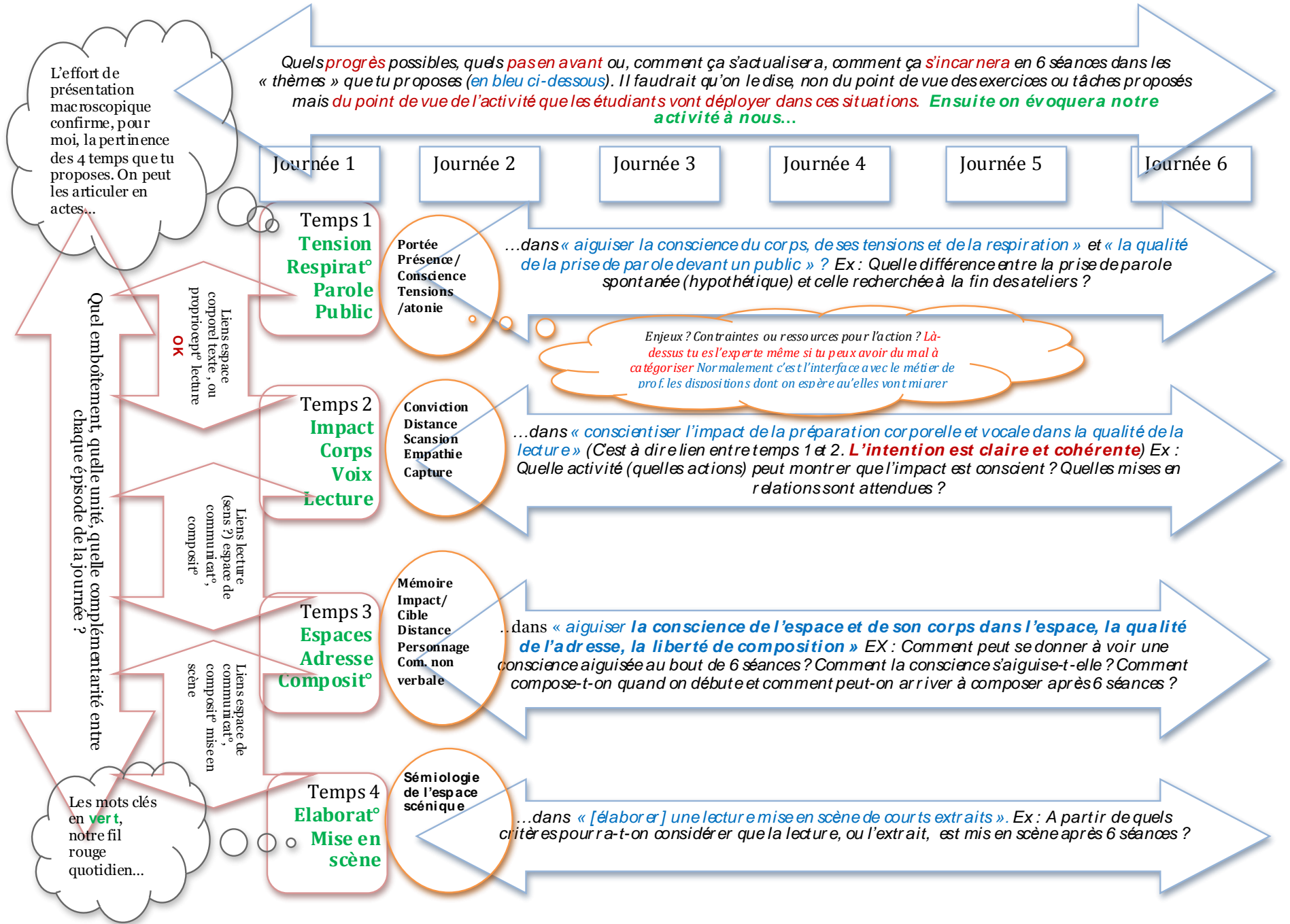
?

« Yalo lui tendait son regard pour qu'elle l'escalade et vienne vers lui. »

Elias Khoury, *Yalo*, Actes Sud, 2004

15

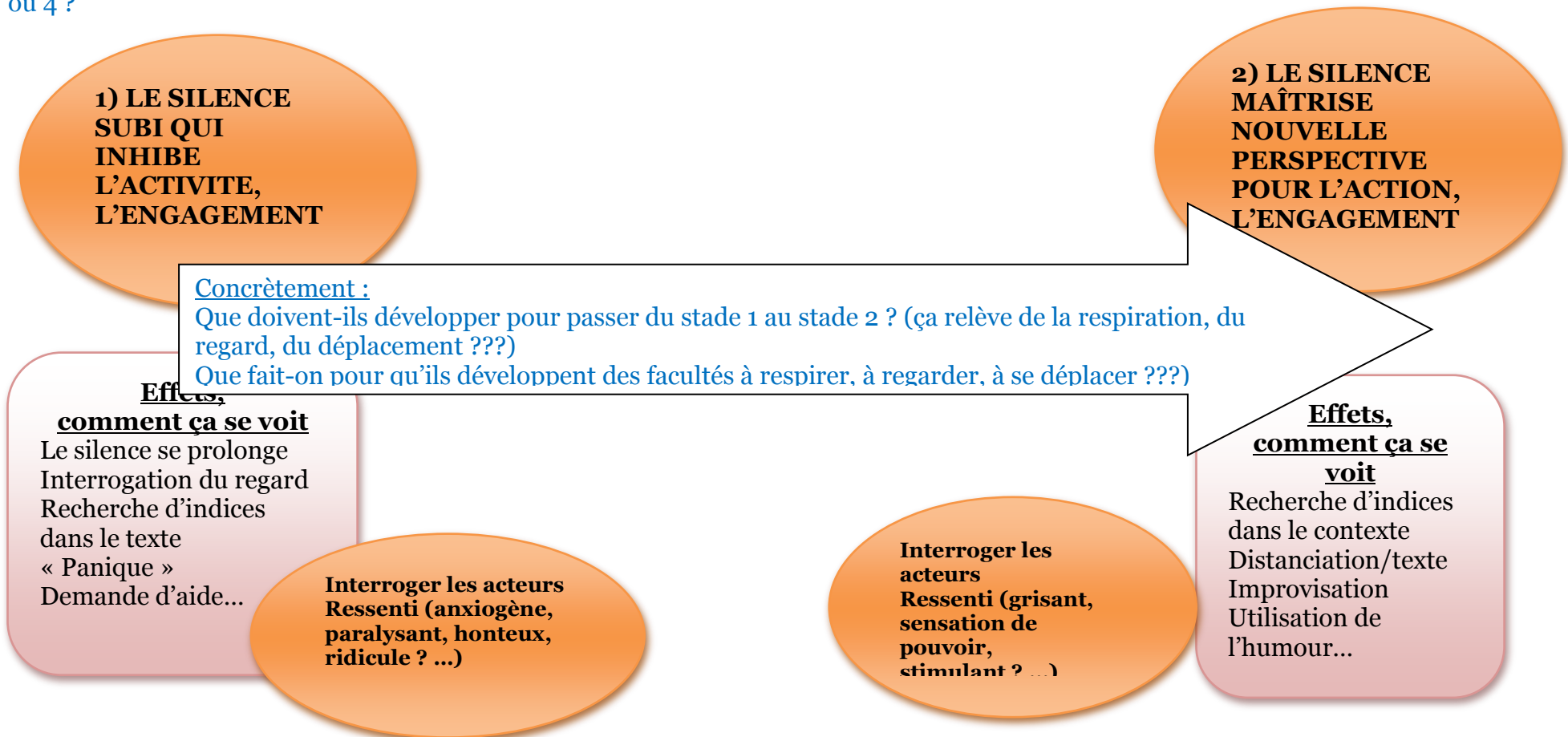
J. Intentions de formation « atelier de pratiques théâtrales »



Exemple : on aimerait, en tant que formateur d' « acteurs » et, ou, de prof., que ceux-ci sachent supporter, provoquer, tirer parti des instants de silence(s) car on considère que les instants de silence peuvent-être soit anxiogènes soit significatifs de la capacité à mobiliser l'attention de l'auditeur. On considère alors le « silence dû au trou de mémoire » comme un objet de formation (sachant qu'il cristallise d'autres objets), comme un point focal public...

On pourrait même en faire un objet d'interprétation : moi je ne sais pas si on peut « interpréter » les silences mais je te joins des exemples piqués ça et là dans mes lectures... qui peut-être peuvent illustrer ma préoccupation. Passer du concept sans vie, inerte et au singulier (le silence) aux expériences, point de vue « phénoménologique » et pluriel (les silences)

Remarque : on ne peut traiter tous les objets (dispositions transmises par la formation) aussi rigoureusement, mais si on en faisait 3 ou 4 ?



K. Déroulé de la formation « atelier de pratiques théâtrales »

Séance 1 - Jeudi 13 janvier	
Tour de table : présentation collective et expression des attentes des apprenants	1 heure
Training : massage du pied, voix et souffle : exercice de la paille ¹ , repetica ²	30 minutes
Lecture à la table : <i>Phèdre</i> de Sénèque – duo Phèdre et Hippolyte	30 minutes
Mise en espace : <i>Phèdre</i> de Sénèque – duo Phèdre et Hippolyte	1 heure
Pause midi	
Exercices en groupe : saut l'unisson : sauter dans un même élan, sans se concerter	30 minutes
Improvisation individuelle sur le scénario minimaliste : « je ne veux pas boire de café »	1 heure 30
Mise en espace : <i>Phèdre</i> de Sénèque – duo Phèdre et Hippolyte	30 minutes

Séance 2 - Vendredi 14 janvier	
Training : massage articulaire à deux, respiration au sol, adressage, dissociation geste-parole, travail de diction avec crayon dans la bouche	1 heure ³
Pause midi	
Exercice en groupe : « retourne-toi » : un meneur de jeu désigne un joueur de dos et lui ordonne de se retourner	1 heure
Mise en espace : <i>Phèdre</i> de Sénèque – duo Phèdre et Hippolyte	2 heures

Séance 3 - Jeudi 27 janvier	
Training : massage coup de poing à deux, massage du pied, position de l'arbre (tai-chi), déplacement en groupe avec propositions de démarches	1 heure 30
Exercice en groupe : poser une question à son voisin en respectant la contrainte des 3 secondes entre gestes et paroles	1 heure
Lecture à la table : <i>Roméo et Juliette</i> de Shakespeare – scène du balcon	30 minutes
Pause midi	
Improvisation individuelle : présentation en silence pendant 3 minutes – discours improvisé pendant trois minutes	1 heure
Mise en espace : <i>Roméo et Juliette</i> de Shakespeare – scène du balcon	2 heures

¹ Souffler dans une paille en distinguant souffle abdominal et souffle thoracique.

² Exercice de diction et de vitesse d'élocution.

³ La formation a été écourtée en raison de mauvaises conditions climatiques.

Séance 4 - Vendredi 28 janvier	
Training : échauffement, posture tai-chi, recentrage yoga, respiration, voix parlée, repetica, adressage	1 heure
Exercice à deux : jeu du miroir, adressage	30 minutes
Lecture à la table : extrait de <i>La Complainte d'un amoureux</i> de Shakespeare	30 minutes
Mise en espace : <i>Roméo et Juliette</i> de Shakespeare – scène du balcon	1 heure
Pause midi	
13 minutes de sieste	15 minutes
Improvisation individuelle : « il faut, il ne faut pas » ¹	1 heure 15
Mise en voix : extrait de <i>La Complainte d'un amoureux</i> de Shakespeare Reprise à partir de trois consignes de jeu	1 heure
Distribution de monologues extrait de <i>La Mastication des morts</i> de Kermann – à apprendre pour la prochaine fois	30 minutes

Séance 5 - Jeudi 10 février	
Training : massage coup de poing, caisse de résonance, repetica, voix chantée	30 minutes
Exercice en groupe : déambulation et variation de démarches sur des qualificatifs d'émotion	30 minutes
Exercice individuel : dire une phrase avec trois intentions différentes	30 minutes
Improvisation individuelle au choix : présentation en silence pendant 3 minutes – discours improvisé pendant trois minutes (partie 1)	1 heure
Travail sur <i>La Mastication des morts</i> de Kermann : vérification de la mémoire du texte à deux	30 minutes
1 ^{er} filage <i>Mastication des morts</i> de Kermann	
Pause midi	
Exercice à deux : imitation du partenaire	1 heure 30
Mise en voix <i>Mastication des morts</i> de Kermann : passage individuel avec public autour	1 heure 30

¹ Les étudiants de master 2 EPS n'ont pas pu assister à cette après-midi de formation.

Séance 6 - Vendredi 11 février	
Training : massage du pied, étirements, assouplissement en fluidité	30 minutes
Improvisation individuelle au choix : présentation en silence pendant 3 minutes – discours improvisé pendant trois minutes (partie 2)	1 heure
Mise en voix <i>Mastication des morts</i> de Kermann : conseils entre pairs	1 heure
2 ^{ème} filage <i>Mastication des morts</i> de Kermann	30 minutes
Pause midi	
Massage à deux	30 minutes
Improvisation en duo : « le savant et son traducteur »	1 heure 15
3 ^{ème} filage <i>Mastication des morts</i> de Kermann (final)	30 minutes
Échanges pour un bilan final	45 minutes

**L. Récits réduits des quatre
situations d'improvisation pour
Clara**

12^{ème} / 14 apprenants	US E¹	Situation 1 - Improvisation « je ne veux pas boire de café » - séance 1 / 6
Durée et EEA ²	1	Clara observe les membres du groupe qui se succèdent sur cet exercice
40' EEA -2	2	Trouve que les prestations de ses collègues d'EPS manquent de naturel
	3	Écoute les commentaires de la comédienne sur certaines prestations
	4	Ne partage pas du tout le point de vue de la comédienne
	5	Échange sur ce point avec sa voisine immédiate
	6	Redoute de se trouver exposée aux regards de personnes qu'elle ne connaît pas
	7	Pense que ce type d'exercice ne correspond pas à son attente
	8	Sent son niveau d'inconfort augmenter
	9	Repère qu'il ne reste pas beaucoup d'apprenants à passer pour cet exercice
	10	Ne souhaite pas passer la dernière
	11	Bouge à sa place pour se faire remarquer de la comédienne
	12	Répond à la sollicitation de la comédienne qui la désigne pour passer
24" EEA -3	13	Sort du plateau par la porte vitrée
	14	Entre sur le plateau
	15	Se rend au milieu du plateau
	16	Marque les quatre temps donnés dans la consigne de jeu
	17	S'appuie contre un pilier du plateau
	18	Ne regarde pas le public
	19	Se sent très mal
	20	Sort rapidement du plateau
5' EEA -3	21	Se dit que cet exercice ne sert à rien
	22	Écoute les commentaires de la comédienne sur sa posture décontractée contre le pilier
	23	Reconnaît que cette posture traduit une intention de masquage d'inconfort
	24	Refuse de recommencer sa prestation

Tableau 35. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation « je ne veux pas boire de café », formation « atelier de pratiques théâtrales »

¹ Unité significative élémentaire.

² Estimation des états affectifs.

14^{ème} /14 apprenants	US E	Situation 2 - Improvisation libre – silence - séance 5 / 6
Durée et EEA	1	Clara observe les prestations des membres du groupe qui pour la plupart ont choisi l'improvisation discours
45' EEA -1	2	Hésite dans son choix : silence ou discours pendant 3 minutes ?
	3	Se dit qu'elle ne sait pas quoi raconter si elle choisit le discours
	4	Se dit aussi qu'elle appréhende de rester silencieuse, face au public, sans rien faire
	5	Échange avec ses voisins immédiats entre chacune des prestations des apprenants à propos de leurs impressions
	6	Écoute le discours improvisé de Sébastien
	7	Son état d'inconfort augmente
	8	Se dit qu'elle n'arrivera pas à parler comme Sébastien, pendant 3 minutes
	9	Se remémore son état pendant l'improvisation café
	10	Renonce à choisir le discours improvisé
	11	Écoute la précision de la comédienne qui dit que pour l'exercice « silence », il faut regarder le public dans les yeux.
	12	Se dit qu'elle n'aime pas regarder les gens dans les yeux
	13	Se dit que le silence sera aussi difficile que le discours improvisé
	14	Se rend sur le plateau quand son tour arrive
	3' EEA +2 EEA -1 EEA +2	15
16		Prolonge son regard sur les membres du public qu'elle connaît le mieux
17		Sourit à Sophie, César
18		Se retient de rire
19		Régule sa respiration pour se calmer
20		Le fait de croiser certains regards crée un regain d'inconfort
21		Le fait de croiser le regard de ses amis augmente son état de confort
22		Se construit un discours intérieur qui l'aide à regarder les membres du public dans les yeux
23		Interroge Agnès mentalement : pourquoi as-tu parlé portugais ?
24		Interroge Kent mentalement : pourquoi as-tu parlé de politique ?
25		Interroge Justine mentalement : pourquoi l'exercice du silence t'a-t-il fait monter les larmes aux yeux ?
26		Quitte le plateau quand la comédienne annonce la fin des trois minutes

Tableau 36. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation libre –silence, formation « atelier de pratiques théâtrales »

8^{ème} / 14 apprenants	USE	Situation 3 - Improvisation libre – discours - séance 6 / 6
Durée et EEA	1	Clara est surprise quand la comédienne propose de poursuivre l'exercice d'improvisation de la veille
45' EEA +1	2	Se dit qu'elle aurait dû s'attendre à devoir passer sur la deuxième situation « discours »
	3	Observe les prestations des membres du groupe
	4	Cherche une idée du sujet qu'elle va développer au cours de son discours improvisé
	5	Apprécie le discours improvisé de Lise qui a trait à ce qui vient juste de se passer à la pause, devant la machine à café
3' EEA +2	6	Se rend sur la plateau quand la comédienne la désigne
	7	Se dit qu'elle va parler de ce qui s'est passé le matin même, sur le trajet pour arriver au théâtre
	8	Se souvient de la prestation d'Adèle et du principe du récit à tiroirs
	9	Parle de sa manière de se préparer le matin
	10	Constata que le public rit
	11	Se sent bien
	12	Ne cherche pas à se débarrasser de la tâche
	13	Se focalise sur son état « ici et maintenant »
	14	Se focalise sur les réactions du public
	15	Adapte son discours en fonction des réactions des uns et des autres
	16	Se déplace, fait des gestes
	17	Est surprise quand la comédienne l'interrompt pour dire que le temps est dépassé
18	Retourne à sa place	
18'	19	Observe les improvisations à suivre
17' EEA +2	20	Écoute l'annonce du débriefing faite par la comédienne
	21	Écoute le ressenti exprimé par ses collègues
	22	Précise qu'elle a préféré la situation de discours à la situation de silence
	23	Rappelle son inconfort ressenti au cours de l'exercice « café »

Tableau 37. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation libre- discours, formation « atelier de pratiques théâtrales »

1^{er} duo / 7 duo	USE	Situation 4 - Improvisation « le savant et son traducteur » - séance 6 / 6
Durée et EEA	1	Clara se porte volontaire pour ce jeu d'improvisation
7' EEA +3	2	Choisit son partenaire, Julien
	3	Accepte de jouer le savant
	4	Se rend sur le plateau et s'assoit sur la chaise
	5	Écoute la proposition de la comédienne qui propose une entrée protocolaire
	6	Sort du plateau en compagnie de Julien
	7	Dit à son partenaire qu'elle ne sait pas quel type de savant elle va jouer
	8	Cherche une idée pour entrer, se déplacer, pour « parler »
	9	Dit à son partenaire que la situation lui rappelle une autre situation de jeu d'improvisation
	10	Entre sur le plateau
	11	S'assoit sur la chaise
	12	Parle en grommelots, en direction du public
	13	Constata les rires du public
	14	Fait comme si la traduction de Julien était erronée
	15	Se met à rire
	16	Se lève, se dirige vers le public
	17	Désigne des membres du public
	18	Se sent en phase avec la situation de jeu proposée
	19	Admire la prestation de son partenaire
	20	Adapte son jeu aux propositions de son partenaire
	21	Adapte son jeu aux réactions qu'elle perçoit dans le public
	22	Suit les propos de son partenaire qui laisse entendre que la conférence est terminée
	23	Sort du plateau en compagnie de Julien

Tableau 38. Récit réduit réalisé pour l'analyse de l'activité de Clara en improvisation « le savant et son traducteur », formation « atelier de pratiques théâtrale

Tables des matières

Remerciements	3
Sommaire	4
Index des figures	7
Index des tableaux	8
Index des transcriptions	11
Index des sigles	13
Introduction	14
Partie 1 : Contextualisation	21
1. Définition de l'objet d'étude : la construction de l'expérience en formation « théâtre »	22
1.1. Centration sur la pratique de formation	22
1.1.1. De la conception de formation à la recherche sur l'activité des apprenants	22
1.1.1.1. Champ de la professionnalisation	23
1.1.1.2. Accéder au registre de l'intelligibilité.....	24
1.1.1.3. Centration sur la construction de l'expérience	24
1.1.2. Options éthiques pour une approche « orientée activité »	24
1.1.2.1. Conception d'une compréhension partagée de l'activité	25
1.1.2.2. Conception de l'activité comme un système dynamique	25
1.1.2.3. Sens de l'activité en situation	26
1.1.2.4. Interdépendance entre activité individuelle et collective	27
1.1.3. Articulation entre analyse de l'activité et conception de dispositif de formation	27
1.2. Revue de littérature : pratique théâtrale dans la formation des enseignants	28
1.2.1. Différentes formes de pratiques théâtrales dans le champ de la formation	30
1.2.2. Nécessaire « mise en scène de soi » dans une profession où l'on s'expose	35
1.2.3. Émotions et mémoire affective en formation	37
1.2.4. Choix d'analyser la transformation de l'activité par le théâtre	39
1.3. Prémices de l'étude	40
1.3.1. Entretiens et construction de catégories de sens.....	40

1.3.2.	Enquête de suivi	43
1.3.3.	Vers une compréhension de la pratique des apprenants	44
1.4.	Objet de la recherche.....	45
1.4.1.	Questions de recherche	45
1.4.2.	Quatre enquêtes sur l'activité	45
2.	Cadre théorique et méthodologique.....	47
2.1.	Programme général de recherche du cours d'action	47
2.1.1.	Présupposés théoriques relatifs à l'activité humaine	49
2.1.1.1.	Activité, totalité autonome et dynamique.....	49
2.1.1.2.	Activité comme couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement	49
2.1.1.3.	Activité incarnée, située, cultivée, vécue, cognitive	50
2.1.1.4.	Activité et niveaux de construction de l'expérience	51
2.1.2.	Activité humaine et construction de connaissances	52
2.1.2.1.	Apprentissage, processus issu de l'activité	52
2.1.2.2.	Apprentissage fondé sur un référentiel singulier	52
2.1.2.3.	Apprentissage ou construction de types	53
2.1.2.4.	Apprentissage, processus créatif	53
2.1.2.5.	Apprentissage, construction individuelle dans un contexte collectif	54
2.1.3.	Conséquences épistémologiques	54
2.1.4.	Objets théoriques.....	55
2.1.4.1.	Cours d'expérience, cours d'action individuel-social	55
2.1.4.2.	Cours de vie relatif à une pratique	56
2.2.	Observatoire de l'activité dans les situations de formation « théâtre »	57
2.2.1.	Méthode de recueil des matériaux empiriques	58
2.2.1.1.	Conditions pour la réalisation des enquêtes.....	58
2.2.1.2.	Contractualisation entre chercheurs et participants.....	59
2.2.2.	Participants.....	59
2.2.2.1.	Professeurs stagiaires.....	60
2.2.2.2.	Apprenants de master.....	60
2.2.2.3.	Participations aux enquêtes.....	61
2.2.3.	Entretiens d'autoconfrontation	61
2.2.3.1.	Immédiateté et confidentialité	61
2.2.3.2.	Déroulement et conduite d'entretien	62
2.2.3.3.	Documentation des émotions.....	63
2.2.3.4.	Prolongement aux entretiens	63
2.3.	Cadre d'analyse des matériaux	64
2.3.1.	Construction en signes du flux de l'activité.....	64
2.3.1.1.	Organisation des matériaux en vue du traitement.....	64
2.3.1.2.	Rapprochement des matériaux entre eux.....	65

2.3.1.3.	Construction de récits réduits	66
2.3.1.4.	Analyse locale de l'expérience	67
2.3.2.	Analyse par rétrodiction.....	68
2.4.	Des matériaux à la construction de données.....	70
2.4.1.	Observatoire n°1 : activité d'interprétation d'un monologue.....	70
2.4.2.	Observatoire n°2 : activité de jeu d'improvisation	71
2.4.3.	Deux perspectives d'analyse : diachronie et synchronie	72
2.4.4.	Perspective d'analyse diachronique	72
2.4.5.	Perspective d'analyse synchronique.....	73
2.4.6.	Analyses partagées au sein d'une communauté de recherche	74
2.4.7.	Utilisation de Transana pour construire les données.....	75
2.4.7.1.	Double transcription à partir de séries vidéo	75
2.4.7.2.	Utilisation des clips réunis dans une collection	77
2.4.7.3.	Utilisation des mots-clés.....	78
2.4.7.4.	Mémos pour les notes ethnographiques	80
2.4.7.5.	Outil de présentation des données	81
2.4.7.6.	Limites et frein à l'utilisation de Transana	81

Partie 2 : Enquêtes et résultats.....82

3. Étude exploratoire n°1 : construction de l'expérience en situation de monologue.....83

3.1.	Terrain d'étude : formation « certification théâtre »	84
3.1.1.	Description du dispositif de formation	84
3.1.2.	Intentions des formateurs de la « certification théâtre ».....	85
3.1.3.	Contenus de la « certification théâtre »	85
3.1.4.	Public cible.....	86
3.1.5.	Évaluation de la « certification théâtre »	87
3.1.6.	Encadrement de la formation « certification théâtre ».....	88
3.2.	Observatoire de l'activité monologue.....	89
3.2.1.	Participante : Marie.....	89
3.2.2.	Catégories de matériaux disponibles pour cette étude.....	90
3.2.2.1.	Enregistrements audio de l'activité sur l'exercice monologue	91
3.2.2.2.	Notes ethnographiques du chercheur	91
3.2.2.3.	Carnet ethnographique sonore.....	91
3.2.2.4.	Entretiens de remise en situation	93
3.2.3.	Matériaux concernant l'activité de Marie lors du monologue	93
3.2.3.1.	Tâche prescrite par la comédienne.....	94
3.2.3.2.	Extrait du texte pour le monologue.....	96

3.2.3.3.	Moments consacrés au monologue	96
3.2.3.4.	Enregistrements audio de l'activité des apprenants et des formateurs	97
3.2.3.5.	Notes ethnographiques construites lors de l'interprétation du monologue	98
3.2.3.6.	Extraits du carnet ethnographique sonore consacrés au monologue	98
3.2.3.7.	Extraits d'entretiens avec le chercheur concernant le monologue	99
3.3.	Construction des données	99
3.3.1.	État de disponibilité des matériaux	100
3.3.2.	Construction du protocole à trois volets	101
3.3.3.	Construction du récit réduit.....	102
3.3.4.	Analyse locale de la structure significative relative au monologue	103
3.4.	Résultats : Cours d'expérience de Marie relatifs au monologue	104
3.4.1.	Situation monologue n°1.....	104
3.4.2.	Situation monologue n°2	107
3.4.3.	Situation monologue n°3	109
3.4.4.	Situation monologue n°4	111
3.5.	Résultats : cours de vie de Marie relatif au monologue	115
3.5.1.	Stabilité de l'engagement de Marie	115
3.5.1.1.	Inconfort comme constante.....	115
3.5.1.2.	Persévérance comme constante	116
3.5.1.3.	Réflexion sur soi comme constante.....	116
3.5.2.	Transformations de Marie et de son activité	117
3.5.2.1.	Connaissance incarnée de ce qu'est « interpréter » un monologue.....	117
3.5.2.2.	Transformation du couplage avec le collectif	117
3.5.2.3.	Augmentation de la compétence auto-réflexive	118
3.5.3.	Construction de connaissances en lien avec le contexte professionnel.....	119
3.5.3.1.	Ressenti de élève « exposé ».....	119
3.5.3.2.	Suprématie du travail sur le résultat.....	119
3.6.	Bilan intermédiaire de l'enquête n°1	120
3.6.1.	Construction d'un lien de signification entre l'activité en formation théâtrale et celle déployée dans le contexte cible	121
3.6.2.	Théâtre : un espace de production réitéré, labile, protégé.....	121
3.6.3.	Inscription de l'expérience dans la mémoire corporelle de l'apprenant	122
4.	Étude n°2 : construction de l'expérience en improvisation	123
4.1.	Terrain d'étude : formation « atelier de pratiques théâtrales »	124
4.1.1.	Description du dispositif de formation	124
4.1.2.	Intentions des formateurs de « l'atelier de pratiques théâtrales »	125
4.1.3.	Contenus de la formation « atelier de pratiques théâtrales »	126
4.1.4.	Public cible de la formation	126

4.2. Observatoire de l'activité improvisation	127
4.2.1. Participants	127
4.2.2. Situations d'improvisation	129
4.2.3. Description des exercices d'improvisation étudiés	130
4.2.4. Matériaux empiriques concernant l'activité en situation d'improvisation	132
4.3. Construction des données	133
4.4. Résultats pour la perspective diachronique	134
4.4.1. Résultats : cours d'expérience de Clara en situations d'improvisation	135
4.4.2. Inscription dans la chronologie du dispositif	135
4.4.3. Situation n°1 : improvisation « je ne veux pas boire de café »	136
4.4.3.1. Clara anticipe son passage sur l'improvisation «café »	136
4.4.3.2. Clara pendant l'improvisation « café »	137
4.4.3.3. Clara débrieife son improvisation « café »	138
4.4.3.4. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°1 improvisation « café »	138
4.4.4. Situations n°2 et n°3 : choix entre deux situations d'improvisation	140
4.4.4.1. Contextualisation des deux situations « silence » et « discours improvisé »	140
4.4.4.2. Clara anticipe son passage sur l'improvisation « silence »	141
4.4.4.3. Clara pendant l'improvisation « silence »	141
4.4.4.4. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°2 « silence »	142
4.4.4.5. Contextualisation de la situation n°3 « discours improvisé »	145
4.4.4.6. Clara anticipe son passage sur le « discours improvisé »	145
4.4.4.7. Clara pendant son « discours improvisé »	145
4.4.4.8. Clara débrieife ses improvisations « silence » et « discours improvisé »	146
4.4.4.9. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°3 « discours improvisé »	146
4.4.5. Situation n°4 : improvisation « le savant et son traducteur »	148
4.4.5.1. Clara anticipe son passage sur l'improvisation « le savant et son traducteur »	148
4.4.5.2. Clara pendant l'improvisation « le savant et son traducteur »	149
4.4.5.3. Analyse locale du cours d'expérience sur la situation n°4 « le savant et son traducteur »	149
4.4.6. Résultats : cours de vie de Clara relatif à la pratique de l'improvisation	152
4.4.6.1. Quand les émotions inhibantes se transforment en ressources pour agir	152
4.4.6.2. Quand l'expérience de l'improvisation contribue au processus de construction identitaire	153
4.4.6.3. Incidence de la participation à la recherche	154
4.4.7. Bilan intermédiaire de l'enquête n°2	155
4.4.7.1. Mémoire émotionnelle	155
4.4.7.2. Activité réflexive et processus de construction identitaire	156
4.5. Résultats pour la perspective synchronique	156
4.5.1. Deux situations <i>a priori</i> éloignées de la réalité professionnelle	157
4.5.2. Comparaison de plusieurs cours d'expérience	157
4.5.3. Situation n°1 : un scénario minimaliste	157

4.5.4.	Repérage de régularités dans l'improvisation « café »	162
4.5.4.1.	Régularité : agir dans l'inconfort	162
4.5.4.2.	Régularité : identifier la signification de l'exercice	163
4.5.4.3.	Régularité : affronter une situation dilemmatique	164
4.5.4.4.	Régularité : se centrer sur le corps	165
4.5.5.	Bilan intermédiaire de l'enquête n°3	166
4.5.5.1.	Difficulté de renoncer aux « normes »	166
4.5.5.2.	Nécessité de « se faire violence »	166
4.5.5.3.	Nécessité de « sauver la face »	167
4.5.6.	Situation n°2 : un scénario fantaisiste	167
4.5.7.	Repérage de régularités dans l'improvisation « le savant et son traducteur »	171
4.5.7.1.	Régularité : privilégier l'interprétation de l'activité de son binôme	171
4.5.7.2.	Régularité : donner le primat à la communication non-verbale	172
4.5.7.3.	Régularité : encourager l'adaptabilité	173
4.5.7.4.	Régularité : favoriser le travail sur l'adressage	174
4.5.8.	Bilan intermédiaire de l'enquête n°4	175
4.5.8.1.	Processus de « décentration »	175
4.5.8.2.	Ouverture du champ des possibles en termes de communication	176
4.6.	Invitation à mettre à distance la construction de l'expérience	176
4.6.1.	Se faire confiance	178
4.6.2.	S'ouvrir aux autres « ici et maintenant »	179
4.6.3.	Prendre des risques	179
4.6.4.	Écouter ses émotions	180
4.7.	Bilan intermédiaire	181
4.7.1.	Reconnaissance du caractère protégé du contexte de formation	181
4.7.2.	Dimension identitaire des transformations observées	181

Partie 3 : Discussion

5. Discussion générale et propositions d'aide à la conception de formation

5.1.	Discussion générale	184
5.1.1.	Spécificités des situations de formation par le théâtre	185
5.1.1.1.	Caractère inattendu des situations proposées	185
5.1.1.2.	Prise en compte de la configuration collective dans l'engagement des apprenants	186
5.1.1.3.	Mise en mots pour analyser la pratique	186
5.1.2.	Expérience fictionnelle et état émotionnel	187
5.1.2.1.	Valeur cognitive de la fiction	187
5.1.2.2.	Émotion comme ressource dans l'expérience fictionnelle	189

5.1.3.	Construction de sens entre l'expérience théâtrale en formation et le contexte professionnel à venir.....	190
5.1.3.1.	Construction du sens dans l'activité même	190
5.1.3.2.	Construction de sens dans l'expérience métaphorique.....	191
5.2.	Inscrire le théâtre dans un curriculum de formation des enseignants	192
5.2.1.	Proposition n°1 : adapter les intentions de formation à l'activité des apprenants	193
5.2.2.	Proposition n°2 : prendre en compte l'interdépendance entre activité individuelle et collective.....	194
5.2.3.	Proposition n°3 : renoncer provisoirement à s'ancrer dans le réel de la profession cible	195
5.2.4.	Proposition n°4 : accompagner l'activité sans chercher à transmettre « une bonne pratique »	196
5.2.5.	Proposition n°5 : encourager l'analyse de pratique.....	197
5.2.6.	Proposition n°6 : donner le choix.....	198
5.2.7.	Proposition n°7 : privilégier le corps dans un « métier d'intellectuel »	199
6.	Limites de l'étude et perspectives de poursuite	201
6.1.	Limites	201
6.1.1.	Inscription de la recherche dans un contexte curriculaire.....	202
6.1.1.1.	Prendre en compte les situations de simulation d'oraux d'admissibilité	202
6.1.1.2.	Prendre en compte les situations de stages en responsabilité.....	203
6.1.1.3.	Prendre en compte des situations hors contexte professionnel	204
6.1.2.	Recherche empirique et ingénierie de formation	204
6.1.2.1.	Encourager l'engagement des apprenants dans le processus de construction des situations de formation	205
6.1.2.2.	Associer les concepteurs-formateurs dans un projet d'aide de type « boucle courte » en direction des apprenants.....	205
6.2.	Perspectives de poursuite pour la recherche.....	206
6.2.1.	Analyse de l'actualisation des dispositions à agir	207
6.2.2.	Analyse des dispositions à concevoir et animer des séances « théâtre » en classe	207
Conclusion	209
Publications	213
Références bibliographiques	214
Annexes	225
A.	Enquête préliminaire. Classement par catégories de sens.....	226
A.1.	Unité de sens : pratique théâtrale et construction de l'identité professionnelle	226
A.2.	Unité de sens : pratique théâtrale et développement personnel	227
A.3.	Unité de sens : pratique théâtrale et utilisation de la voix	229

A.4.	Unité de sens : corps et pratique théâtrale.....	230
A.5.	Unité de sens : plus-value des pratiques théâtrales avec des élèves.....	231
B.	Enquête de suivi pour les stagiaires de la « certification théâtre ».....	232
C.	Références des textes proposés aux stagiaires de la « certification théâtre » ..	234
D.	Déroulé de la formation « certification théâtre »	235
E.	Du luxe et de l'impuissance	237
F.	Extrait des notes ethnographiques du chercheur	241
G.	Protocole d'analyse du cours d'expérience de Marie.....	242
H.	Récits réduits des quatre situations de l'exercice monologue pour Marie.....	244
I.	Diaporama de présentation « atelier de pratiques théâtrales »	248
J.	Intentions de formation « atelier de pratiques théâtrales »	256
K.	Déroulé de la formation « atelier de pratiques théâtrales »	260
L.	Récits réduits des quatre situations d'improvisation pour Clara	263
	Tables des matières	268

La construction de l'expérience par le théâtre

Contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant

Résumé : Cette recherche présente des travaux sur la construction de l'expérience d'apprenants « enseignant » par la pratique du théâtre selon une approche orientée « analyse de l'activité ». L'objectif était de traiter la question suivante : à quelles conditions une pratique théâtrale en formation peut-elle aider des étudiants à entrer dans leur « rôle » de futurs enseignants novices, et donc les aider à agir ultérieurement en classe ?

La production de connaissances scientifiques était guidée par un enjeu praxéologique en termes d'aide aux concepteurs de dispositif de formation à visée professionnalisante.

Trois catégories de matériaux empiriques ont été utilisées pour construire les données : a) des données d'observation recueillies au cours des situations de formation ; b) des données d'autoconfrontation issues d'entretiens menés juste à l'issue des situations de formation ; c) des données d'entretiens menés à distance des formations.

L'analyse des données a été conduite en référence à l'approche sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) qui a permis de décrire et d'interpréter l'activité des participants aux enquêtes.

L'apport scientifique de cette recherche permet de proposer une orientation nouvelle dans le champ de la formation des enseignants : celle d'une centration sur l'activité créatrice de l'apprenant encourageant l'émergence de dispositions à agir en situations d'imprévu, encourageant l'autorégulation, l'analyse de pratique collective, l'ouverture sur l'environnement. Ainsi, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le jeu d'improvisation dans une situation éloignée du contexte professionnel et dans des conditions sécurisantes peut s'avérer être un espace d'actions encouragées (Durand, 2008) pour le futur enseignant novice.

Mots-clés : théâtre ; construction de l'expérience ; analyse de l'activité ; formation des enseignants débutants ; apprentissage-développement.

The construction of experience by the theater

Contribution to a program of situation ergonomics of training in teacher's job

Abstract: This research presents works on the construction of the experience of teacher trainees by the practice of drama according to an "analysis of the activity" approach. The goal was to treat the following question: at which conditions can a theatrical practice help students to enter their "role" of future teachers, and thus to help them to act later in class?

A praxeological stake to help the designers of training programs with professional-qualification aim guided the production of scientific knowledge.

Three categories of empirical materials were used to build the data: a) observation data collected during the training session; b) self-confrontation data gathered from interviews led just after training sessions; c) data of interviews led some time after the training sessions.

The data analysis was driven in reference to the semiological approach of the "cours d'action" (Theureau, on 2004, 2006) that allowed to describe and to interpret activities of the participants.

The scientific contribution of this research allows to propose a new orientation in the field of teacher training: to focus on the creative activity of the trainees encouraging the emergence of "potentialities to act" in unforeseen situations, encouraging the self regulation, the analysis of collective practice, the opening on the environment. So, even if it seems paradoxical, a game of improvisation in a situation remote from the professional context and in reassuring conditions can turn out to be a "space of encouraged actions" (Durand, on 2008) for the future teacher.

Keywords: drama; construction of the experience; analysis of the activity; training of the novice teachers; learning - development.

Discipline : sciences de l'éducation

CREAD

IUFM de Bretagne, Université de Bretagne occidentale