



HAL
open science

Pratiques théâtrales et formation aux métiers d'intervention

Catherine Archieri

► **To cite this version:**

Catherine Archieri. Pratiques théâtrales et formation aux métiers d'intervention. *Éducation permanente*, 2013, 194, pp.123. hal-01068098

HAL Id: hal-01068098

<https://hal.science/hal-01068098>

Submitted on 26 Sep 2014

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.



Pratiques théâtrales et formation aux métiers d'intervention

Que le métier d'enseignant emprunte aux talents du comédien sonne comme une évidence : on parle de présence, voire de charisme, d'un don réservé à une minorité d'élus (Runtz-Christan, 2000).

Au nom du principe d'éducabilité – la gestuelle, la voix sont des outils professionnels que chacun peut apprendre à mieux maîtriser –, les universités en charge de la formation des enseignants proposent des formations qui prennent en considération le corps et la personne. Mises en place depuis une quinzaine d'années dans les IUFM, ces formations essaient timidement au niveau national, mais partout où elles se développent, l'engouement est tel que l'offre des stages reste largement inférieure à la demande. Cette approche à la fois très physique et émotionnelle du métier – pratique d'enseignement et/ou de formation – répond à la préoccupation d'une approche incarnée de l'activité en classe et/ou en formation¹.

La question posée dans cet article est la suivante : quelles catégories d'expériences peut-on offrir aux participants d'un atelier théâtral pour contribuer à leur construction identitaire ?

Les stages « gestes et voix » ont pour visée d'aider les étudiants et les enseignants novices à découvrir et à maîtriser la palette d'instruments physiques qui s'expriment souvent malgré eux au cours d'une prise de parole en public : la respiration au service de l'articulation, du débit de parole, de la modulation de voix, la conscience de la mise en espace du corps dans les déplacements, la mise en scène de soi sous le regard de l'autre... Le but est d'investir chaque acte, chaque parole, tout ce qui donne ce sentiment de « présence », tout ce qui contribue à la régulation du stress. Et c'est à la portée de tous ceux qui acceptent d'y prêter attention. Conviction ou croyances de formateur ? L'enjeu de la recherche est de rendre les pratiques énigmatiques pour en tirer des principes scientifiques.

CATHERINE ARCHIERI, professeure certifiée à l'IUFM de Bretagne, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique, EA3875 (catherine.archieri@bretagne.iufm.fr).

1. C'est du moins ce que suggèrent les fiches d'évaluation qui clôturent ce type de stage.



Deux modules de théâtre sont présentés ici : une première étude, exploratoire, ayant servi à mettre en place un second artéfact, alliant recherche et formation, que nous évoquerons dans un second temps.

Une étude empirique sur un module « théâtre » en formation initiale des enseignants

Une étude exploratoire a porté sur l'activité d'étudiants participant à un module de formation préparant à la certification complémentaire théâtre². Il s'agissait d'un parcours optionnel et facultatif, d'une durée de soixante heures³. Outre l'intention de contribuer à l'émancipation des individus, le but des concepteurs de cette formation était de permettre l'acquisition de compétences à encadrer des pratiques liées au théâtre avec des élèves de collège ou de lycée. En 2010, quinze stagiaires volontaires ont suivi le module qui se surajoutait à la formation classique, disciplinaire et transversale. Ce module était coanimé par une comédienne et une formatrice expérimentée en théâtre, se répartissant respectivement apports dramaturgiques et pointages sur la migration des pratiques théâtrales dans l'exercice professionnel : précision dans l'adressage, utilisation des silences, objets travaillés dans l'espace de formation et repérables dans l'activité cible.

Il s'est agi de mener une étude longitudinale, d'une durée de six semaines, soit quatre séances de formation dans le dispositif. Dans le cadre de cet article⁴, nous présentons uniquement des points de discussion relatifs à l'analyse de l'activité d'une enseignante stagiaire. L'observatoire a porté sur des situations successives du module de formation, ayant chacune trait au travail sur un monologue⁵. Le choix de cet objet de la pratique théâtrale résulte bien entendu de l'air de famille qu'on lui reconnaît avec l'expérience de l'enseignant, qui a souvent l'occasion de s'exprimer seul face à sa classe. Une question a structuré l'étude : quelles sont les transformations inhérentes à l'interprétation d'un monologue identifiables dans cet atelier de pratique artistique ?

■ Observatoire de recherche

Marie est enseignante d'espagnol. Elle n'a aucune expérience antérieure de la pratique du théâtre. Un contrat verbal a régi les modalités de sa participation

2. L'objectif poursuivi par la création de cette certification complémentaire (2003) par le ministère de l'Éducation nationale est de permettre à des enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ de leurs concours. Une préparation à cette certification a été proposée par l'IUFM de Bretagne entre 2006 et 2010.
3. Cette formation n'a plus cours depuis la suppression de la deuxième année de formation par alternance des professeurs de lycées et collèges.
4. L'étude complète est développée dans Archieri *et al.* (2010).
5. Le monologue en question est un extrait de *Du luxe et de l'impuissance* (Lagarce, 1995).



dans cette étude fixant les règles : de garantie de confidentialité préservant l'anonymat et l'intimité de la personne ; d'exploitation des résultats avec l'aval de l'acteur exclusivement à des fins de recherche et d'intervention en formation ; de dissociation des enjeux de la recherche et de la titularisation.

Le recueil des données a consisté à rassembler des traces de l'activité du professeur stagiaire. Des entretiens explicatifs (semi-directifs) ont été menés en dehors de la formation, à l'issue de chaque séance du module. Des enregistrements audio en continu de l'activité de l'acteur en situation de théâtre ont été réalisés. A partir de ces traces audio et de notes ethnographiques, le chercheur a mené des entretiens d'autoconfrontation dans un délai ne dépassant pas deux jours de distance de la formation.

Le chercheur a documenté les épisodes en mobilisant des questions et des relances visant à identifier les préoccupations, les attentes, les éléments de la situation signifiants pour la stagiaire, et les connaissances requises. Le cadre théorique sémiologique développé par Theureau (2004, 2006) a été utilisé pour déconstruire et reconstituer l'organisation et la signification de l'activité de l'enseignante stagiaire.

Le choix d'une approche enactive⁶ (Varela, 1989) de l'activité pour mener cette étude se réfère à notre volonté de décrire et de comprendre l'organisation des processus cognitifs de l'activité et ses transformations lors de la pratique du théâtre. Pour comprendre les modalités d'adaptation individuelle, nous accordons le primat à la signification donnée par l'acteur à son activité qui est considérée comme une construction et une articulation progressives de significations au fil du déroulement de l'action in situ (Theureau, 2009). Parmi les objets théoriques du programme du « cours d'action », nous nous référerons pour cette étude exploratoire au « cours de vie relatif à une pratique ». Cet objet théorique permet d'identifier le flux global des préoccupations de l'acteur au cours du temps de sa formation en se fondant sur l'hypothèse d'une autonomie relative des épisodes de l'activité en lien avec la pratique ainsi que celle de leur cohérence.

■ Analyse des données

Quatre composantes du cours d'expérience (Theureau, 2004, 2006) de Marie ont été documentées : l'unité significative, le représentamen, les préoccupations et les connaissances. L'unité significative désigne la plus petite structure significative du cours d'expérience de l'acteur : une action, une communication, un sentiment, une focalisation. Le représentamen est une composante qui correspond aux éléments qui font signes dans la situation pour éventuellement modifier l'ac-

6. Principe selon lequel l'activité d'un acteur (pris comme un système vivant) se transforme continuellement sous l'effet de sa dynamique propre et en lien avec des perturbations provenant de son environnement.



tion de l'enseignante stagiaire. Les préoccupations correspondent aux intérêts immanents à l'activité de l'enseignant stagiaire *hic et nunc* en formation. Les connaissances sont issues des expériences passées de l'enseignante stagiaire et correspondent aux éléments qu'elle mobilise pour agir à l'instant *t*.

L'analyse de l'activité de Marie nous a permis de décrire et de comprendre la manière dont cette enseignante stagiaire s'organisait pour interpréter le monologue. La reconstruction de son « cours de vie », lors des épisodes étudiés, a mis en évidence une évolution de son engagement en relation avec la transformation de connaissances mobilisées ou construites, et parallèlement un état d'inconfort durable : elle a réussi à accepter ses émotions, sans masquage, comme un état ici-et-maintenant au service de l'interprétation de sa scène. La communauté de ses pairs a été déterminante dans ce processus : « J'ai beaucoup observé les autres, certains avaient les mêmes difficultés que moi ! Ça m'a aidée à leur faire confiance pour me livrer davantage à leurs regards. » Au final, le « faire avec » a pris le pas sur le « faire semblant de ».

La discussion des résultats s'organise autour de deux axes illustrant les stratégies de la stagiaire pour pallier cet état d'inconfort et donner du sens à son expérience théâtrale : les ressources ont été recherchées par Marie au sein du groupe des stagiaires plus qu'auprès du duo de formatrices. Les entretiens menés par le chercheur ont aussi constitué une aide précieuse – en matière d'analyse de pratique et d'accompagnement (« participer aux entretiens m'a beaucoup aidée ») – pour supporter la mise à l'épreuve du monologue. Ils ont été perçus comme des déclencheurs de développement personnel.

Cette étude exploratoire a permis de souligner au moins deux « dispositions à agir » (Lahire, 1998) développées par la pratique théâtrale et ayant à voir avec certaines situations professionnelles : des stratégies de l'ordre du masquage de l'inconfort sont à mettre en œuvre pour « affronter et supporter » le regard du public ; la posture d'empathie du formateur/chercheur est une aide à l'engagement dans l'apprentissage.

Un artéfact de formation « théâtre » conçu à partir des conclusions de l'étude exploratoire

Les pistes qui ont émergé de cette étude exploratoire ont été présentées en vue d'aider à concevoir un nouvel artéfact de formation proposant une pratique théâtrale auprès d'étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. Nous avons investi cet espace de formation comme un laboratoire d'expérimentation pour observer si les affirmations précédentes, encore triviales à ce niveau d'analyse, pouvaient se muer en principes scientifiques de conception utiles à l'élaboration de modules de formation « théâtre » spécifiques pour les publics candidats aux concours de l'enseignement ou professeurs novices. Nous nous inscrivons



ainsi dans la lignée des travaux menés dans le cadre d'un processus itératif entre analyse de l'activité et programme de conception d'artéfacts (Durand, 2009 ; Guérin *et al.*, 2010).

■ Observatoire de recherche

Le stage se déroule sur une durée de trente-six heures, réparties en trois sessions de deux journées de six heures. Il est ouvert à tous les étudiants volontaires de M1 ou de M2⁷. Les étudiants sont invités à participer à une réunion d'information sur les modalités de l'atelier. L'engagement d'un enseignant-chercheur intervenant en formation CAPEPS⁸ permet de mobiliser une grande partie de la promotion de ses étudiants qui décident de s'inscrire collectivement. Les étudiants concernés ont tous été au moins une fois admissibles au concours et ont, de fait, expérimenté le passage devant un jury d'examen. Le groupe est constitué de huit étudiants préparant les concours de professeur des écoles et de six étudiants préparant le CAPEPS.

Le programme de cet atelier « théâtre » tient compte de la dimension transformative de l'activité théâtrale (*cf.* les résultats de l'étude exploratoire) et vise trois objectifs :

- 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 quelques éléments fondateurs d'une culture commune (Sénèque, Shakespeare, Kermann...) ;
- un objectif de développement personnel, par une 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...) ;
- un objectif de développement professionnel, par l'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.

Comme le dispositif précédent, ce stage est coanimé par un formateur et une comédienne⁹. Le détail de la programmation met l'accent sur la dimension développement personnel, à visée professionnelle subséquente. Les étudiants se sont engagés sur ces bases de travail sur la personne.

Les séances commencent par un temps d'échauffement (*training*) d'une heure environ. Les situations proposées sont de l'ordre de l'écoute de soi, du

7. Public cible de première ou seconde année du master « Métiers de l'enseignement et de la formation », ou d'un master disciplinaire, niveau d'étude requis pour se présenter aux concours professorat des écoles ou professeur de disciplines enseignées au lycée ou au collège.

8. Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive.

9. Cette même comédienne était intervenue dans le premier module « théâtre » présenté dans cet article.



réveil corporel : automassage 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 est consacrée à des exercices de voix : rythme, volume, modulation, adressage. Le troisième temps de la matinée est 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.

Les participants sont ensuite invités à des activités individuelles face au groupe : prise de parole en improvisation, par exemple. Puis reprend le travail de jeu sur les textes, en interaction étroite avec la comédienne qui donne des orientations de mise en scène, dont le principe fondateur est d'utiliser des appuis concrets et physiques de jeu, et de partir de son état *hic et nunc* pour l'interprétation.

Deux chercheurs associés à cette étude assistent en permanence à l'atelier, sans participer aux situations de jeu. Ils prennent des notes ethnographiques, s'assurent du bon fonctionnement du matériel audiovisuel (caméra grand angle et micros HF suspendus) qui recueille en continu les traces de l'activité du groupe. Leur présence est discrète mais rappelle à tous le protocole spécifique qui accompagne cet artéfact : la possibilité de poursuivre l'expérience par un entretien d'autoconfrontation. Ils sont les témoins neutres de l'activité ; leur simple présence ouvre néanmoins des possibles en termes d'échanges à l'issue de l'activité.

■ Recueil des données

Des entretiens d'autoconfrontation collectifs et individuels ont été menés. Le second format tend à être privilégié afin d'accéder aux conditions optimales de sincérité pour le témoignage de l'étudiant. Le principe de confidentialité est défini sous forme d'un contrat verbal qui précise aussi que les données recueillies ne seront utilisées qu'à des fins de recherche.

Les étudiants volontaires sont invités à commenter les traces audiovisuelles de l'activité du groupe – les images de leurs propres prestations – et à s'exprimer sur leur ressenti, leur état de confort/inconfort, leurs préoccupations sur le temps où s'est déroulée l'activité. L'usage des vidéos est un excellent vecteur pour recentrer les propos qui ont parfois tendance à se généraliser sur l'activité sociale ou sur le vécu de la personne en particulier. Ces digressions ne sont pas pour autant inutiles pour comprendre certains pans de l'activité, néanmoins le parti est de revenir au plus près de l'explicitation de l'expérience vécue pendant le temps de l'atelier.

Le premier jour, seuls deux étudiants étaient volontaires pour participer aux entretiens d'autoconfrontation. Effet dissuasif de la présence muette des chercheurs et de leur matériel vidéo ? Puis, par un phénomène d'émulation, les candidatures se sont multipliées au fil des sessions. Au final, les quatorze étudiants du groupe ont participé à l'observatoire.



Le caractère exponentiel des données d'entretien fait qu'il n'a pas encore été possible, à ce jour, d'en traiter la totalité en mobilisant le cadre sémiologique¹⁰ permettant une analyse globale et locale de l'organisation de l'activité de chaque étudiant ayant participé à l'observatoire. Nous sommes toutefois en mesure de repérer certains traits saillants dans les premiers résultats, à partir desquels nous proposerons quelques pistes de discussion.

■ Analyse des données

Nous prenons le parti de suivre le déroulé d'une séance type d'atelier. Ces résultats sont issus de l'analyse du cours d'expérience de cinq entretiens individuels menés sur l'ensemble de la durée du dispositif.

Les entretiens concernant la première séance décrivent l'engagement des participants comme organisé par une écoute attentive de ce que disent les autres concernant le motif de leur présence. Dans le même temps, chacun s'interroge pour anticiper la prise de parole imposée et réglée par un tour de table.

Les réponses à la question : « Que venez-vous chercher dans cet atelier ? » traduisent des préoccupations liées à l'image de soi : « Trouver une réponse originale ; ne pas répéter ce qui a déjà été dit ; donner une réponse proche de celles de mes pairs ; faire entendre mon expérience en la matière »..., ou de l'ordre de l'affect : « Se réjouir de ne pas passer en premier ; craindre que la réponse prévue soit formulée avant par quelqu'un d'autre ; réprimer une envie de rire [ou de pleurer]. »

La phase de training est perçue différemment selon l'engagement particulier de chacun : rapport au corps, habitudes en la matière, état de forme au jour *j*... Il ressort que l'état de l'acteur est une contrainte extrinsèque signifiante pour l'organisation de l'expérience vécue¹¹. Les perturbations d'ordre intrinsèque liées à l'état de l'acteur sont difficilement repérables de l'extérieur : plusieurs participants s'emploient à masquer leur inconfort lorsqu'ils sont confrontés à la réalisation d'un exercice. Néanmoins, les résultats laissent apparaître qu'au fil des sessions, les étudiants apprennent à diagnostiquer et à remédier à ces contraintes extrinsèques et construisent du sens en lien avec l'activité training.

De même, l'écoute fine accordée à ses propres sensations au cours de la situation ouvre de nouveaux possibles, qui s'actualisent au fil des six séances.

Les temps de prise en compte du groupe, de construction collective¹², sont perçus très diversement. Seule la primauté donnée au point de vue de l'acteur

10. L'identification de toutes les composantes du signe hexadique développé par Theureau (2004) permet de saisir en détail la dynamique du couplage structurel de l'acteur dans la situation.

11. Un exercice de respiration abdominale, réalisé allongé au sol, est perturbé par les déplacements des formateurs, par exemple. Au fil des séances et dans une situation similaire, cette perturbation précise tend à disparaître.

12. A titre d'exemple : « Retourne-toi. » Un stagiaire est face à trois autres participants en ligne, de dos. Par la précision de son adressage, il choisit de faire se retourner une des trois personnes en face de lui. L'exercice est réussi quand la bonne personne se retourne.



donne accès aux émotions éprouvées pendant l'expérience. Cette entrée favorisée par la présentation a posteriori des traces vidéo de l'activité nous a permis de faire l'hypothèse qu'une attitude d'ouverture pendant l'activité ne traduit pas forcément l'adhésion. Des stratégies de masquage sont fréquemment identifiées au cours des premiers entretiens : les étudiants semblent se conformer à ce qu'ils pensent être les attentes de la comédienne. Sans doute n'est-ce pas seulement une question d'acculturation : le degré d'engagement contribue bien sûr à l'adhésion, mais pas uniquement. La pratique collective ne semble pas non plus être l'entrave à l'acceptation de l'expérience.

On observe que le recours au masquage s'atténue au fil des séances d'entretien, à mesure que se précise le rapport au cadre de l'offre de signification, que se construit le sens de l'activité (Barbier, 2000).

Les exercices individuels suscitent, de façon quasi générale, un inconfort passager. Les étudiants sont invités à évaluer, sur une échelle ordinale de « confort-inconfort », leur état en matière d'expérience émotionnelle¹³ (Ria, 2001). Il est fréquent que soient indiquées des valeurs négatives. Néanmoins, il ressort que ces émotions négatives, liées à l'exposition au regard du groupe, ont tendance à diminuer au fil des sessions : l'entrée dans la communauté de pratiques du théâtre s'accompagne ainsi d'une stabilisation de l'état émotionnel.

Le choix de la mise à l'épreuve volontaire est également une préoccupation qui s'actualise au fil des séances : l'exercice des « trois minutes » est révélateur en la matière. Lors de la dernière séance, la comédienne propose de s'éprouver, pendant trois minutes, au regard du public, soit en monologuant, soit en gardant le silence. La plupart des participants disent avoir fait le choix de ce qui leur semblait a priori le plus difficile. Ils ont été invités, dans un second temps, à refaire l'exercice en optant pour la contrainte qu'ils n'avaient pas choisie initialement. Ceux qui avaient « joué la facilité » manifestent leur satisfaction que cette seconde occasion leur soit offerte.

Les situations de jeu à partir d'un texte sont des moments redoutés par les participants. Les stratégies de masquage d'inconfort sont alors fréquentes pendant ce type d'activité et les émotions ressenties sont un point saillant de nos résultats. Les reprises successives de jeu en lien avec les consignes données par la comédienne et commentées par le formateur sont diversement prises en compte par les participants. Des signes de désaccord dans les postures formatives entre la comédienne et le formateur sont repérés par les participants, ce qui crée un brouillage supplémentaire dans la construction du sens au cours de cette activité.

Les résultats laissent apparaître que les connaissances construites ou actualisées par les participants, étaient, initialement, fortement interconnectées aux

13. Cette échelle est inspirée par les travaux de l'ergonomie de l'analyse du stress au travail. L'autoévaluation s'effectue en valeurs négatives et positives autour de zéro : -3 très inconfortable, +3 très confortable.



attentes respectives. Puis au fil des séances d'autoconfrontation, on observe une ouverture du champ des possibles en lien avec les situations proposées en atelier.

Discussion

Trois points sont développés : la place des émotions dans ce type d'expériences ; les effets transformateurs et déclencheurs de développement, de « dispositions à agir » (Lahire, 1998) pour les participants ; la pratique théâtrale comme « espace d'actions encouragées » (Durand, 2009).

■ Le théâtre, une situation privilégiée pour vivre (et agir) avec des émotions

Lorsqu'elle relate, dans une perspective diachronique, la place des situations de jeu dramatique dans la formation de la personne, Page (2001) mentionne l'extrait suivant : « Chacun porte en lui de nombreuses possibilités que la vie brime. Les divers ordres d'enseignements 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 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 l'acteur de sa propre vie¹⁴. » Les recherches issues de la théorie de l'action située considèrent les émotions comme une composante de l'expérience humaine. Néanmoins, l'identification de l'origine des émotions est difficile puisqu'elle est à rechercher parmi les multiples émotions présentes et passées synthétisées au sein de l'expérience présente (Ria et Chaliès, 2003). La question qui se pose alors est à la fois théorique et méthodologique : peut-on rendre compte des émotions à l'issue d'une pratique théâtrale ? Nos premiers résultats témoignent que l'analyse d'une pratique théâtrale amène souvent à parler des émotions, et cela nécessite une habitude, un apprentissage, de la part de l'acteur comme de la part du chercheur. Des attitudes de repli ou de masquages peuvent être explicitées en cours d'entretien. L'activité de l'autoconfrontation peut aussi faire émerger des émotions nouvelles, proches de celles vécues en théâtre, induites par l'évocation de l'expérience passée en atelier. Ainsi, une étudiante s'est mise à pleurer en voyant la vidéo de son activité, elle a expliqué qu'elle ne pouvait retenir cette expression du malaise ressenti lors de la première expérience de jeu en solo, face au groupe. Cet épisode conduit le chercheur à adopter une posture de coopération, d'écoute compréhensive, d'empathie, visant à minimiser toute attitude évaluative ou de jugement, posture tout à fait fondatrice aussi en matière de pratique artistique. C'est un principe qui fonde

14. Cf. *L'éducation par le jeu dramatique* (1947-1952).



notre travail de collaboration. Un prolongement possible de cette étude empirique serait de prendre l'attache du formateur-concepteur du dispositif de formation pour aborder avec lui la question de ses objectifs de formation dans le flux de l'activité collective.

■ Entretiens d'autoconfrontation et nouveaux développements

Le caractère itératif dans l'engagement que nous percevons pour chaque séance d'autoconfrontation nous invite à nous inscrire dans la lignée des travaux de Guérin *et al.* (2010) sur les effets transformatifs et le développement des acteurs dans un protocole associant formation et recherche. Au cours de cette étude empirique, nous observons une modification d'engagement (exploratoire *vs* exécutoire) concernant les entretiens d'autoconfrontation. Ce phénomène permet de poursuivre des « chaînes interprétatives » (Sève et Adé, 2003) à peine amorcées, voire inexistantes, en situation d'atelier de pratique théâtrale mais qui se développent au fil des semaines d'entretiens. Ainsi, des expériences vécues en atelier – travail sur l'adresse, ou acceptation de l'état *hic et nunc* pour l'agir – sont des dispositions pointées pendant les entretiens d'autoconfrontation qui ne semblent pas conscientisées pendant l'activité en atelier : « L'intérêt de regarder le public dans les yeux [...] je m'en rends compte là, en te parlant et en regardant la vidéo [...] pendant l'activité, c'était difficile et je me suis forcée ! »

De la même manière, l'air de famille entre le théâtre et la pratique professionnelle ou les situations d'oral d'examens s'actualise le plus souvent en amont de l'expérience vécue, et pas forcément in situ ; la charge émotionnelle étant parfois inhibante pour ce genre de conscientisation : « On ne s'en rend pas compte sur le moment parce qu'on est mal, mais apprendre à se maîtriser, à respirer pour parler en public, ça pourra nous servir pour plus tard ! »

■ Pratique du théâtre et « dispositions à agir »

Le pari de cet artéfact de formation est d'engager dans une triple dynamique : de participation (échanges entre stagiaires, partage des expériences et des émotions) ; de construction identitaire (perspective de développement/apprentissage des participants pointée par le biais des entretiens) ; de construction de « dispositions à agir » en lien avec la prise de parole en public (netteté du propos, qualité d'adresse, mise en espace et mise en scène des corps).

« Expérience fictionnelle », selon l'acceptation de Durand (2009), le théâtre invite à une « feintise ludique partagée¹⁵ » et à une « modélisation métaphorique

15. Les acteurs en formation ne prennent pas l'environnement d'apprentissage/développement pour l'environnement de travail : un plateau de théâtre n'est pas une estrade de salle de classe ni un pupitre face à un jury d'oral de concours... Cette feinte est toujours partagée entre le formateur et les formés (Durand, 2009).



de l'expérience ». Force est également de constater que c'est un environnement de formation qui facilite « le débrayage de l'activité par rapport aux pratiques cibles », et comporte, conventionnellement, une dimension ludique (*ibid.*). Les participants à l'observatoire ont tous insisté sur l'importance de la dimension ludique, « décalée » de l'activité, dans leur engagement. Loin d'être handicapant, le décalage entre la pratique du plateau et la pratique de la classe peut être considéré comme la métaphore des décalages que seront amenés à vivre ces futurs enseignants, entre ce que prescriront les réformes qui baliseront leur carrière, la réalité sociale et sociologique des élèves, et la singularité des contextes de leurs expériences.

*

La pratique du théâtre ouvre des perspectives de construction identitaire incontestables que ces études viennent corroborer. Nous retiendrons deux voies de transformation par la pratique théâtrale : le lâcher-prise (accepter l'émergence des émotions sans tentative de masquage) et la présence à soi-même et à l'autre, facilitée par les situations fictionnelles de jeu ainsi que, potentiellement, par une posture d'empathie du formateur. ◆

Bibliographie

- ARCHIERI, C. ; GUÉRIN, J. ; PÉOC'H, J. ; ZEITLER, A. 2010. « Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires engagés dans une formation théâtre. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Genève, 13-16 septembre.
- BARBIER, J.-M. 2000. « Rapport établi, sens construit, signification donnée ». *Signification, sens, formation*. Paris, Puf, p. 61-86.
- DURAND, M. 2009. « La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction ». *Travail et formation des adultes*. Paris, Puf, p. 199-215.
- GUÉRIN, J. ; KERMARREC, G. ; PÉOC'H, J. 2010. « Conception et mobilisation d'une boussole pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance : analyse du développement professionnel d'une enseignante stagiaire en EPS ». *Education didactique*. N° 2(4), p. 21-40.
- LAGARCE, J.-L. 1995. *Du luxe et de l'impuissance*. Besançon, Les solitaires intempestifs.
- LAHIRE, B. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- PAGE, C. 2001. « Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants ». *Connexions*. N° 75, p. 173-184.
- RIA, L. 2001. « La documentation des émotions en situation professionnelle : le cas des enseignants débutants lors de leurs premières expériences de classe ». *Dans* : H. Paugam-Moisy *et al.* (dir. publ.). *La cognition entre individu et société*. Paris, Hermès, p. 295-307.



RIA, L. ; CHALIÈS, S. 2003. « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants ». *Recherche et formation*. N° 42, p. 7-19.

RUNTZ-CHRISTAN, E. 2000. *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris, ESF.

SÈVE, C. ; ADÉ, D. 2003. « Les effets transformatifs d'un entretien d'autoconfrontation : une étude de cas avec un enseignant stagiaire ». *Cinquièmes journées d'étude Act'Ing, « L'observatoire des objets d'analyse de l'activité humaine »*, Saint-Pierre de Quiberon, 30-31 mai.

THEUREAU, J. 2004. *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse, Octarès.

THEUREAU, J. 2006. *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse, Octarès.

THEUREAU, J. 2009. *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse, Octarès.

VARELA, F.-J. 1989. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris, Le Seuil.