



HAL
open science

Évaluer des compétences : de l'intention des enseignants au vécu des étudiants. Le cas d'un atelier d'improvisation

Catherine Archieri

► To cite this version:

Catherine Archieri. Évaluer des compétences : de l'intention des enseignants au vécu des étudiants. Le cas d'un atelier d'improvisation. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2022, 64, 10.4000/edso.19349 . hal-04102983

HAL Id: hal-04102983

<https://hal.science/hal-04102983>

Submitted on 22 May 2023

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.

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

64 | 2022

La neutralité à l'école : entre repères, apprentissages et postures – Varia

Évaluer des compétences : de l'intention des enseignants au vécu des étudiants. Le cas d'un atelier d'improvisation

Catherine Archieri



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/19349>

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document a été généré automatiquement le 28 juin 2022.

Évaluer des compétences : de l'intention des enseignants¹ au vécu des étudiants. Le cas d'un atelier d'improvisation

Catherine Archieri

- 1 L'approche par compétences² (APC) a fait son entrée à l'université dans les années 2000. Selon l'acception adoptée par arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme de licence en France « *une compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.* » Parmi les compétences dites sociales, ou transversales listées dans les référentiels des disciplines enseignées dans le premier cycle universitaire, on trouve « *l'aptitude à l'analyse et à la synthèse, à l'expression écrite et orale, au travail individuel et collectif, à la conduite de projets* ». On peut raisonnablement penser que la compétence ne peut se comprendre comme le résultat du suivi d'un seul cours ou cycle d'enseignement. Il s'agit bien d'un ensemble plus ou moins stable qui résulte d'une construction temporelle longue et variée, à l'échelle du diplôme préparé et non d'une Unité d'Enseignement (UE). C'est la conséquence du processus d'intégration : chacune des composantes d'une compétence est fortement intégrée dans un curriculum et non simplement juxtaposable.
- 2 Cette dimension intégrative de la construction de la compétence pose la question de l'évaluation comme centrale pour tout concepteur de formation. A cela viennent s'ajouter les pondérations des crédits ECTS³ et les représentations des étudiants sur la notion d'évaluation.
- 3 Cette étude vise à comprendre et expliquer les phénomènes et processus en jeu en mobilisant différentes échelles d'analyse pour rendre compte des relations dynamiques entre individus, environnement et artefacts⁴ dans le cadre d'une formation dédiée à la construction de compétences dites sociales. La compétence sociale dans l'acception retenue relève de l'aisance dans le rapport à autrui, le sens de la répartition et de l'entregent (Manach et al, 2019). Le cadre théorique et méthodologique mobilisé permet

de prendre en compte, de façon holistique, de la situation de formation du point de vue de l'enseignante et également des étudiants à qui elle est destinée ; le parti-pris scientifique est d'accorder le primat au point de vue des sujets en action.

- 4 Le terrain d'étude concerné est un module de formation adressé à des étudiants de première année de licence consacré à l'usage de la Pratique de l'Improvisation Théâtrale (PIT) pour faciliter la prise de parole en public. Le module de formation s'inscrit dans le tronc commun de première année d'étudiants de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Il s'agit d'un enseignement obligatoire optionnel. Il intervient au semestre 2, pour un volume de 24h. Il se déroule avec un effectif de 20 étudiants de STAPS. La question professionnelle posée était de tenter de réduire le problème de l'évaluation dans ce type de formation, lorsque les pratiques proposées (en l'occurrence ici l'improvisation - en référence à la Commedia dell'arte ou de façon plus récente à la ligue d'improvisation ou action dramatique sans texte et scénario définis *a priori*) interrogent l'enseignante, soucieuse d'évaluer non pas une performance mais la construction de la compétence « prise de parole en public ». L'enseignante, comédienne de formation, est également conceptrice du module.
- 5 L'objectif de l'étude est de comprendre les tensions et la mise en acte qui caractérisent le projet de l'enseignante d'évaluer non pas une performance mais la construction d'une compétence socio-comportementale. L'intérêt scientifique de l'étude est plus généralement de produire une analyse compréhensive des pratiques d'évaluation des compétences en formation.
- 6 La question de recherche traitée dans cette étude est la suivante : quels rapports existent entre les intentions de l'enseignante et le vécu des étudiants en ce qui concerne l'évaluation ?
- 7 L'article présente : 1) l'appareillage théorique mobilisé pour mener cette étude, 2) la méthode pour construire les données scientifiques, 3) les résultats de l'instrumentation des apprentissages qui pointent les tensions et la mise en acte de l'évaluation d'une compétence socio-comportementale, 4) les résultats relatifs aux configurations individuelles et collectives d'activité repérées.

Appareillage théorique pour comprendre les configurations qui se jouent en formation

- 8 Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche en analyse des environnements de formation et de l'activité. Le choix a été fait d'articuler deux approches que sont l'approche sociotechnique (Albero, 2010a/b) et l'approche sémiologique du cours d'action (Theureau, 2009) pour mener ce travail.
- 9 L'intérêt d'associer ces deux approches est de permettre une double perspective : méso et macro avec l'approche sociotechnique et micro avec le cours d'action. Cette articulation est pertinente pour analyser et comprendre un objet complexe comme une situation de formation où se joue une interrelation dynamique entre environnements, activité individuelle et collective et artefacts, selon des ajustements permanents d'adaptations, d'appropriations, de transformations dans une visée d'autonomisation et de développement des sujets. L'association de ces deux approches théoriques rend possible la prise en compte de la conception constructiviste et située de l'activité humaine. L'activité est alors considérée comme individuelle⁵, collective⁶, générant de

l'apprentissage⁷, se situant dans un environnement de formation considéré comme système dynamique.

Activité en formation conçue comme instrumentation des apprentissages

- 10 L'approche sociotechnique propose le concept d'instrumentation⁸ pour définir la sélection opérée par un sujet dans son environnement pour réaliser une action.
- 11 L'instrumentation peut s'actualiser en appropriation d'artefacts pour des possibles d'action. Cette acception permet de sortir d'une conception statique de l'activité humaine pour rendre compte de la variabilité, flexibilité et évolution dans le temps des sélections opérées par les sujets.
- 12 La théorisation adoptée pour documenter l'instrumentation concerne sept domaines d'activité : a) technique, b) informationnel, c) méthodologique, d) social, e) cognitif, f) métacognitif, g) psycho-affectif de la situation de formation (Albero et Nagels, 2011).
- 13 Enfin, la mise en acte de l'instrumentation peut s'actualiser dans cinq composantes de la formation : a) l'organisation pratique, b) les ressources humaines, c) les ressources matérielles mises à disposition, d) les publics d'étudiants visés, d) les contenus proposés (Albero, 2010a/b).

Méthode de reconstruction de l'expérience

- 14 Cette partie concerne l'exposé des différents matériaux collectés pour rendre compte de l'expérience vécue en formation par les différents sujets : enseignante et étudiants.

Collecte de matériaux composites

- 15 Des entretiens de remise en situation ont été réalisés avec l'enseignante à partir de son journal de bord afin de reconstruire son cours d'expérience pour accéder à ses intentions pédagogiques relative à l'évaluation. Le cours d'expérience est un outil méthodologique proposé dans la méthode du cours d'action (Theureau, 2009). En prenant appui sur la verbalisation de la conscience préreflexive ou expérience au sens de ce que le sujet saisit de son vécu, cette méthode permet de rendre compte du processus de couplage entre le sujet et son environnement social et technique, c'est-à-dire les significations qu'il construit en continu pour l'interpréter et orienter son action.
- 16 Des entretiens de remise en situation ont été réalisés avec six étudiants volontaires afin d'accéder à leur expérience de l'évaluation de la formation PIT et pouvoir mettre ce vécu en regard des intentions pédagogiques de l'enseignante. Ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse sémiologique permettant de reconstruire l'organisation et l'enchaînement des unités significatives (US) constitutives du cours d'expérience⁹ des sujets.
- 17 Un questionnaire général de fin de formation a également été proposé à l'ensemble des étudiants de PIT pour documenter le vécu d'un plus grand nombre d'étudiants¹⁰ et ainsi dépasser la singularité des informations recueillies au cours des entretiens individuels

auprès des six étudiants. Les questions posées ont été relatives aux attentes des étudiants (engagement) et à ce qui les a particulièrement marqués (US).

- 18 A ces matériaux, s'ajoutent les notes ethnographiques réalisées par le chercheur pour recueillir des données d'observation en extériorité. Ces matériaux avaient vocation à être utilisés comme éléments de relance pendant les entretiens de remise en situation.

Reconstruction du cours d'expérience

- 19 La reconstruction du cours d'expérience a permis de repérer l'engagement, l'actualisation des préoccupations et l'élaboration du raisonnement de l'enseignante relatifs à l'évaluation. Son engagement correspond au fait de contractualiser sur ses attentes avec les étudiants. « *Je souhaitais être bien claire sur ce qui les attendait pour l'évaluation, histoire de les rassurer* ».
- 20 De la même manière il s'est agi de reconstruire le cours d'expérience des six étudiants volontaires et vérifier que cette reconstruction correspondait peu ou prou à ce qui était exprimé plus largement dans l'enquête de fin de formation.
- 21 A l'issue de la phase de reconstruction des cours d'expérience, un tri a été réalisé dans les données pour ne garder que ce qui avait trait à l'évaluation de l'improvisation ; les autres sujets ayant été écartés.

Sélection de matériaux pertinents

- 22 Une nomenclature univoque a été réalisée à partir des champs sémantique et lexical en référence à la définition donnée par l'enseignante de l'improvisation¹¹ (Cf. son journal de bord¹² et les notes ethnographiques¹³) ainsi qu'aux critères retenus par cette dernière pour bâtir sa grille d'évaluation.
- 23 Des composantes telles que « organisation pratique » (découpage en séances), « ressources humaines » (posture de l'enseignante), « ressources matérielles » (usage d'accessoires), « publics » (étudiants), « contenus proposés » (schéma actantiel, grille d'évaluation¹⁴) ont été mobilisées comme catégories pour mettre en regard les différents cours d'expérience. Le choix a été fait de produire des *verbatim* pour illustrer les cours d'expérience (engagement ou US) afin de rester au plus près de la parole des sujets, donc de l'expérience vécue.
- 24 Le programme de recherche adopté s'inscrit dans un paradigme non pas de la transmission de la connaissance par les formateurs mais de l'appropriation des ressources par les étudiants (Carré, 1994). A ce titre, il convient d'identifier comment les ressources mises à disposition dans une formation sont instrumentées par les étudiants. Pour cela, une typologie de dispositifs de formation est utilisée qui s'inscrit sur un axe allant de l'instruction à l'autonomie selon des dominantes : a) la dominante prescriptive qui relève de pédagogies de la transmission, b) la dominante tutorale, c) la dominante coopérative qui relève des pédagogies de l'entraînement, d) la dominante auto-directive qui relève des pédagogies du développement (Albero, 2010a).
- 25 Le dispositif, dans l'acception d'Albero, relève de quatre caractéristiques notables : a) une conception rationnelle finalisée, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de finalités et d'objectifs, b) une combinaison correspondante et adaptée de moyens matériels et humains, hétérogènes mais cohérents, c) une capacité organisée

d'adaptation aux variations des circonstances, de l'espace et du temps, d) une capacité d'auto-organisation régulatrice par intégration de dynamiques de rétroaction dans la conduite de l'action individuelle et collective.

- 26 Les termes « module », « formation » ou « dispositif » sont employés indifféremment mais toujours dans cette acception.

Des résultats qui traduisent des expériences divergentes

- 27 Les cours d'expérience de l'enseignante et des étudiants ont été comparés pour mettre à jour l'instrumentation des apprentissages proposée dans le dispositif, sur la durée de six heures¹⁵ consacrées spécifiquement au développement de la compétence « improviser en interaction ».
- 28 Cette partie rend compte des résultats de l'enquête pour comprendre 1) les tensions qui caractérisent le projet de l'enseignante d'évaluer non pas une performance mais la construction de la compétence socio-comportementale, 2) la mise en acte ou instrumentation proposée pour contribuer au développement de cette compétence.

Mise en tension entre l'intention et l'expérience

- 29 L'objectif de la séance 8 était que les étudiants, par groupe de 3 ou 4, aient l'occasion d'improviser dans une situation d'interaction, en mobilisant la ressource du schéma actantiel¹⁶, notamment. C'était ce qui était pris en compte pour l'évaluation¹⁷. La situation d'improvisation consistait, dans une situation d'attente dans un abribus, à proposer une interaction entre plusieurs personnages.
- 30 L'analyse réalisée à partir de l'entretien de remise en situation mené avec l'enseignante a permis de pointer les indicateurs mobilisés pour renseigner deux caractéristiques de l'improvisation : le lâcher-prise et la libération de l'inconscient. Les résultats démontrent que l'enseignante mobilise un référentiel personnel en la matière qui se bâtit au fur et à mesure des séances et de l'observation de l'évolution du comportement des étudiants : le sourire, la détente corporelle, la diminution de commentaires dévaluatifs des étudiants sur leurs propres prestations.
- 31 Par ailleurs, du côté des étudiants, les résultats permettent de pointer que l'improvisation, « *cette pratique de spontanéité et créativité* » est perçue paradoxalement comme une prescription, dont la réalisation est difficile à atteindre. Les étudiants n'ont visiblement pas conscience que l'expérience relève de la dévolution, autrement dit que le projet de l'enseignante est de faire en sorte qu'ils prennent la responsabilité de l'apprentissage, qu'ils assument la responsabilité de jouer vraiment le jeu (Sensevy, 2008), qu'ils prennent le risque « de ne pas se conformer ». On note les champs lexicaux de l'obligation, de la réussite et de l'échec dans les propos tenus par les étudiants : « *faire ce qui était demandé* », « *je crois qu'on a raté* », « *on n'a pas réussi à respecter la consigne du temps* ». Cet état de fait traduit l'existence un référentiel scolaire chez les étudiants aux antipodes de « *la nécessité du lâcher-prise* » préconisée par l'enseignante.
- 32 De plus, il s'avère que l'intention de l'enseignante à inviter à une forme d'émancipation propre, de son point de vue à l'essence même de l'improvisation, est dans le cas présent annihilée par l'usage injonctif pour communiquer la consigne : « *vous allez devoir*

improviser, (...) devoir respecter le schéma actantiel, l'ensemble doit durer..., vous pourrez... »¹⁸. On retrouve ce point dans la reconstruction de son cours d'expérience. Elle déplore le fait que formuler la consigne de façon claire et concise a pour effet d'atténuer, voire de supprimer l'intention libératrice et émancipatrice qui l'animait pourtant : « je me rends compte que je suis hyper dirigiste dans ma passation de consigne... ça m'énerve...c'est pas du tout l'esprit que j'ai voulu pour ce module... c'est l'effet « évaluation » ça ! ça génère du mauvais stress ! ». L'expérience inconfort que traduit le cours d'expérience de l'enseignante résulte de l'organisation du module, plus spécifiquement de l'obligation institutionnelle d'évaluer. Cette composante « évaluation » du dispositif entre en dissonance avec l'intention de l'enseignante qui affirme par ailleurs avoir conçu ce module dans l'intention de contribuer à la construction identitaire des sujets, aux antipodes du projet de mesurer une performance.

- 33 Les résultats issus de l'analyse lexicale et sémantique menée sur les réponses à l'enquête générale pointent majoritairement une injonction paradoxale entre la connaissance qu'ils ont de devoir lâcher-prise pour improviser et la circonstance de se conformer à des attentes exprimées de l'enseignante. Un autre fait fréquemment mis en avant est la durée impartie pour l'improvisation pendant l'évaluation : 12 occurrences de l'US « on n'a pas réussi à respecter la consigne du temps ». Il est notable que cette circonstance soit soulignée alors même qu'elle ne faisait pas partie des critères d'évaluation annoncés en séance 7.
- 34 L'analyse des composantes de formation permet de repérer une tendance marquée du module : la dominante prescriptive. Il s'avère que cette dominante, classiquement analysée comme issue d'une contrainte institutionnelle¹⁹ s'actualise ici dans une situation précise : la passation de consignes en situation d'évaluation. Les résultats démontrent que cette dominante prescriptive ne relève pas du type de formation (atelier de théâtre vs cours magistral en amphitheâtre) mais relève de la situation pédagogique spécifique.
- 35 De plus, on constate que cette dominante prescriptive n'est pas rejetée par les étudiants. On en déduit que les étudiants y sont accoutumés dans des situations de formation plus classiques à l'université, comme par exemple les cours magistraux en amphitheâtre (Archier, sous presse) et de ce fait, les acceptent.
- 36 Ainsi, les résultats traduisent l'expression d'une dominante qui tend davantage vers l'instruction que vers l'émancipation pour la séance d'évaluation du dispositif. Il semble alors que cette dynamique échappe à l'intentionnalité des sujets, tout au moins à celle de l'enseignante.

Instrumentation de possibles d'action

- 37 Cette partie concerne l'exposé des interrelations entre la situation proposée dans le dispositif et l'activité individuelle et collective. Il s'agit d'aborder les modalités d'instrumentation des possibles d'action pendant le temps de l'évaluation.
- 38 A partir du repérage des spécificités de l'activité réalisée selon les différents domaines, cette étude a permis de documenter, de manière déductive, les possibles d'action privilégiés dans ce dispositif. Ainsi, le repérage des domaines d'activité renseigne *a priori* sur l'appropriation par les étudiants des ressources mises à disposition, autrement dit sur le développement de la compétence socio-comportementale visée par l'enseignante.

- 39 Le format de cet article oblige à ne produire qu'une partie des données construites, à savoir l'instrumentation potentiellement ciblée par les critères de notation choisie par l'enseignante.
- 40 Ont été retenus les domaines méthodologique (être capable d'organiser une action selon des objectifs, échéances et contraintes ciblées), social (coopérer, échanger, partager l'information), cognitif (avoir recours à des opérations mentales diversifiées comme l'induction, la déduction, l'abduction, élargies à l'intuition, créer des liens entre des éléments nouveaux et des éléments stabilisés), métacognitif (être capable de conscientiser des actions réalisées, faire preuve de réflexivité) et psycho-affectif (réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches, être capable d'initiative et de prise de risque, être conscient de ses préférences, assurer sa part de responsabilité dans une action).
- 41 Les résultats sont produits dans le tableau suivant.

« On évalue le processus, pas le produit » (extrait de l'entretien de remise en situation)		Critères ²⁰ pris en compte par l'enseignante pour l'évaluation du développement de la compétence « improviser en interaction »			
		Application du schéma actantiel	Sens de l'écoute	Netteté des propositions	Prise de risque
Domaines de l'instrumentation des apprentissages	Méthodologique	X		X	
	Social		X		
	Cognitif	X			
	Métacognitif	X	X	X	X
	Psycho-affectif	X	X	X	X

Tableau 1 : résultats de l'instrumentation de possibles d'action pendant l'improvisation finale notée (séance 8)

- 42 Le tableau rend compte de la prépondérance des domaines métacognitif et psycho-affectif privilégiés dans les critères d'évaluation. Ces résultats ont été obtenus en croisant le cours d'expérience de l'enseignante relatif aux critères de notation avec les domaines d'instrumentation des apprentissages proposés *a priori* par l'appareillage conceptuel mobilisé. Ils corroborent l'orientation de valeurs qui guide l'action de l'enseignante au moment de l'évaluation (« contribuer au développement identitaire des étudiants »). Ainsi, il est possible d'affirmer que l'enseignante se préoccupe davantage du processus de développement des étudiants, de l'émergence d'une compétence d'ordre socio-comportementale que de leur performance en matière d'improvisation, et ce jusqu'au moment de l'évaluation finale.

Des possibles d'action nonobstant la prescription

- 43 De façon contre-intuitive, on constate qu'il est possible de générer des possibles d'action chez les étudiants malgré la dominante prescriptive du moment considéré. En effet, l'enseignante a jugé que les objectifs de formation relatifs aux domaines métacognitif et psycho-affectif étaient atteints par l'ensemble des étudiants. Ce résultat est construit en référence aux notes attribuées par l'enseignante à l'ensemble de la promotion d'étudiants : la moyenne générale de l'évaluation de l'improvisation correspondant à 15,4/20. Cet élément permet de révéler la dimension formatrice de l'évaluation, dimension *a priori* non envisagée. Il vient contredire une étude antérieure

(Archieri, sous presse) qui avance que l'instrumentation des domaines métacognitif et psycho-affectif relève davantage de formations dont la dominante est coopérative ou auto-directive.²⁰ Ainsi, il est aussi possible de privilégier ces deux domaines dans un contexte de formation à dominante prescriptive.

Résultats relatifs aux configurations individuelles et collectives

- 44 Le concept de configuration est mobilisé car il permet à la fois de rendre compte des aspects structurels qui caractérisent un phénomène une situation ou une tendance et en même temps des aspects contingents, singuliers, intersubjectifs qui lui donnent forme en tant qu'émergence, située et distribuée. Enfin le concept de configuration englobe dans cette acception le niveau médian entre le social ou collectif et l'individuel (Albero, 2010a).
- 45 L'appareillage conceptuel mobilisé dans le cadre de cette étude a permis d'avancer le résultat suivant : le projet de l'enseignante d'évaluer le développement d'une compétence socio-comportementale de façon émancipatrice a trouvé un écho inattendu dans le vécu des étudiants qu'il convient à présent d'aborder en termes de configuration d'activité.

Jeu d'ajustement entre instruction et autonomie

- 46 L'acception de configuration proposée par Albero (2000) permet une perception dynamique et évolutive de ce qui se passe en formation grâce à l'analyse de cinq couples de tension correspondant chacun à une composante mais dont le cumul forme la dominante sur un *continuum* principal présenté dans le tableau ci-dessous.

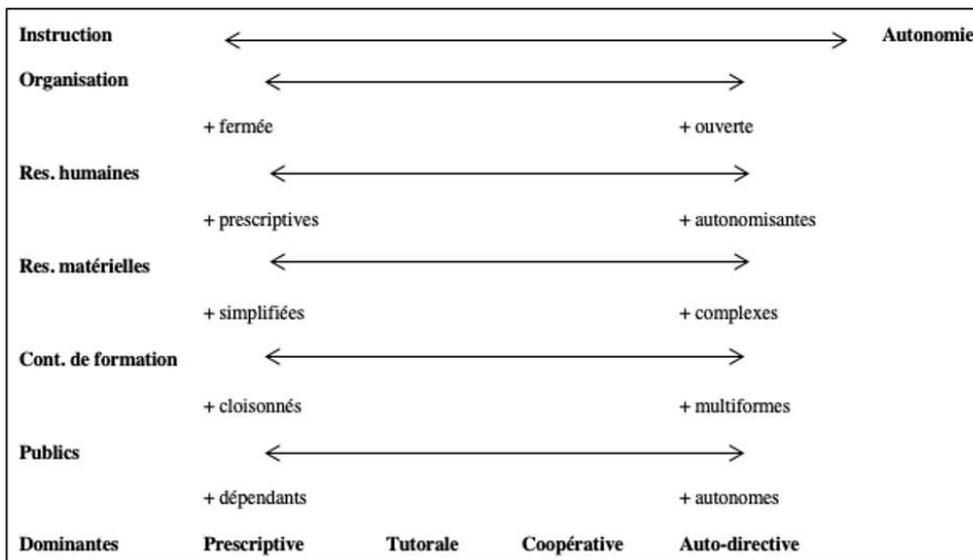


Tableau 2 : constituants non homogènes du dispositif de formation selon Albero (2000)

- 47 Au regard des analyses précédentes (cf. tableau 1), il est possible de formuler le constat suivant : la séance 8 dédiée à l'évaluation de la compétence « improviser en interaction » produit des configurations d'activité plutôt fermées en matière d'organisation, prescriptives dans la posture de l'enseignante (passation de consigne),

simplifiées en matière d'usage de ressources matérielles (le banc mis à disposition est utilisé de façon limitée, sans détournement d'usage). Les contenus de formation sont limités à l'usage du schéma actantiel. Enfin les étudiants se conforment aux attentes supposées de l'enseignante : ils en sont dépendants et ce malgré le fait que la grille de notation utilisée par elle ait été présentée en amont de la séance 8 d'évaluation et qu'elle ouvre des possibles en termes d'instrumentation des domaines métacognitif et psycho-affectif. Force est de constater que les étudiants n'ont pas saisi cette opportunité. La tendance à l'instruction est largement majoritaire ce qui, en soi, n'a rien d'étonnant eu égard aux représentations de l'évaluation qu'ont les étudiants de premier cycle à l'université (Berthiaume et al, 2011).

Dynamique à l'œuvre entre régularité et variation

- 48 Il s'agit à présent de faire jouer l'appareillage conceptuel disponible en élargissant l'analyse à l'empan des six heures du module consacrées au développement de la compétence « improviser en interaction » et à son évaluation (séance 7 et 8)²¹. Des régularités et variations sont alors repérables dans les configurations d'activité (Albero, 2010a/b). C'est alors possible de rendre compte de la dynamique à l'œuvre dans le processus de construction d'une compétence.
- 49 Le tableau suivant présente une comparaison des configurations d'activités entre les séances 7 et 8.

SEANCE 7 D'ENTRAÎNEMENT A LA COMPÉTENCE « IMPROVISER EN INTERACTION »		
Composantes	Données ethnographiques	Tendances configuration
Organisation	Durée chronométrée non respectée : information repérée pendant la séance	+ouverte
Res. humaines (présence de l'enseignante + public des pairs)	Feedback général réalisé par l'enseignante : les cas particuliers ne sont pas abordés	+autonomisantes
Res. matérielles	À la libre appréciation des étudiants, variété des accessoires mobilisés (vêtements, sacs, etc.) ; les étudiants ont recours à leurs effets personnels	+complexes
Cont. de formation	Schéma actantiel + contenus antérieurs (appuis dans le sol, gestion du souffle, utilisation des silences, etc.) ; les contenus antérieurs ont été abordés entre les séances 1 et 6 de la formation PIT	+multiformes
Public	Sur une proposition de l'enseignante : choix du binôme de partenaires de l'interaction par tirage au sort	+dépendants
→ Dominante tutorale et effets dans les domaines méthodologique et sociale		
SEANCE 8 D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE « IMPROVISER EN INTERACTION »		
Composantes	Données ethnographiques	Tendances configuration
Organisation	Durée chronométrée respectée, nervosité des étudiants	+fermée
Res. humaines (présence de l'enseignante + public des pairs)	Feedbacks positifs détaillés réalisés par l'enseignante à l'issue du passage de chaque binôme.	+autonomisantes
Res. matérielles	L'accessoire mis à disposition a été utilisé par 4 binômes, 3 fois de façon classique (assis ou debout dessus), 1 fois de façon inattendue dans le contexte de la situation d'attente dans l'abribus (caché dessous).	+fermée
Cont. de formation	Schéma actantiel + contenus antérieurs (idem qu'à la séance 7)	+multiformes
Public	Sur une proposition de l'enseignante : choix du binôme de partenaires de l'interaction par affinité	+autonomes
→ Dominante prescriptive et effets dans domaines métacognitif et psycho-social		

Tableau 3 : résultats permettant de comparer les configurations d'activités entre les 2 séances

- 50 La comparaison des configurations selon les cinq composantes en couple de tension laisse apparaître une différence de domaines impactés : la séance 7 d'entraînement, à dominante tutorale, produit des effets dans les domaines méthodologique et social. La

séance 8 d'évaluation, à dominante prescriptive (sans surprise) produit paradoxalement des effets dans les domaines métacognitif et psycho-social.

- 51 Une régularité s'observe pour les deux composantes ressources humaines et contenus de formation, ces deux composantes se caractérisant par leur tendance commune à l'autonomie. En ce qui concerne la dominante ressources humaines, des *verbatim* extraits des questionnaires se font l'écho de la qualité relationnelle héritée de la posture facilitatrice et bienveillante de l'enseignante²². La régularité de la composante contenus de formation traduit une valeur exprimée par l'enseignante liée à la notion d'alignement pédagogique (Biggs, 1995)²³.
- 52 Une variation concernant la composante organisation : la durée des improvisations n'a pas été strictement régulée en séance 7 d'entraînement alors qu'elle l'a été strictement en séance 8 d'évaluation²⁴. Les effets de cette variation ont été documentés dans l'US « *On n'a pas réussi à respecter la consigne du temps* » obtenue de l'analyse des *verbatim* issus des questionnaires remplis par les étudiants ainsi que lors de l'entretien de remise en situation réalisé avec l'enseignante : « *il est important de gérer le temps des impros pendant l'évaluation, par souci d'équité* ». Des signes de nervosité chez les étudiants sont également observés à propos de l'organisation chronométrée.
- 53 Enfin une configuration nouvelle distingue la séance 8 de la séance 7 concernant le public : les étudiants ont eu le loisir de choisir leur binôme au moment de l'évaluation de la compétence « improviser en interaction ». Cette gradation vers le pôle autonomie a constitué *a priori* un élément facilitateur pour le développement de la compétence à improviser en interaction, notamment par le fait que les étudiants se connaissaient relativement bien, au terme de cette formation de 24 heures.

Possibles d'action et développement de compétences

- 54 L'analyse des données de configuration d'activité sur l'empan des deux dernières séances de la formation PIT traduit un résultat saillant : les domaines d'instrumentation des apprentissages sont bien ceux repérables dans l'activité des étudiants même si « *ça ne s'est pas passé comme prévu* » du point de vue de l'enseignante. Les intentions de l'enseignante n'ont pas toujours rencontré la construction de l'expérience des étudiants. Ainsi la fluctuation des configurations traduit un processus mouvant et dynamique, au cours duquel, néanmoins et parce que l'enseignante a su créer un lien de confiance avec les étudiants, la formation PIT a généré le développement de compétences, notamment socio-comportementale. C'est potentiellement le signe que quelque chose s'est transformé, *a minima* la compétence à improviser qui « *réclame à l'acteur une prise de risque supplémentaire dans le lâcher-prise* » (Johnstone et Galliot, 2013), prise de risque fondatrice du point de vue de l'enseignante au point d'être retenue comme un critère d'évaluation à part entière.
- 55 Le travail réalisé sur les configurations d'activité traduit l'engagement des étudiants dans un processus de développement de la capacité à lâcher-prise et à la prise en compte de l'altérité, comportements relatifs à la connaissance de soi (domaine métacognitif) et la maîtrise de soi (domaine psycho-affectif). Ainsi, c'est à partir de la dimension vécue du dispositif qu'il est possible de percevoir une pluralité d'appropriations chez les sujets et des actualisations de potentiels d'action.

Éléments de conclusion

- 56 Cette enquête a permis de mettre à jour qu'il y a bien un écart entre les intentions émancipatrices de l'enseignante et le vécu des étudiants en ce qui concerne l'évaluation de la capacité à improviser. Soucieux de se conformer aux attentes énoncées *in situ* par l'enseignante, les étudiants ont eu tendance à perdre de vue le principe de lâcher-prise propre à l'action d'improviser, principe pourtant répété de façon récurrente au cours de la formation. Ils minorent aussi la démarche de contractualisation réalisée par l'enseignante relativement aux critères d'évaluation retenus. L'enseignante, quant à elle, a fait le choix de suspendre son jugement sur la qualité des prestations réalisées au cours de l'évaluation finale pour considérer davantage les transformations relatives à la compétence socio-comportementale visée, transformations repérées au fil des 24 heures du module PIT.
- 57 Inscrite dans un programme de recherche en analyse des environnements de formation et de l'activité, cette étude contribue à démontrer l'instrumentation des domaines métacognitif et psycho-social comme une possible dimension formatrice de l'évaluation, ceci à la condition que la relation pédagogique entre l'enseignant et les étudiants porte l'empreinte de la confiance.
- 58 L'appareillage conceptuel utilisé a permis de rendre compte de la variabilité des dominantes d'une formation (prescriptive, tutorale, coopérative, auto-directive) à partir d'une régularité structurelle de cinq composantes qui organisent les environnements de formation (organisation, ressources humaines, ressources matérielles, contenus de formation, publics) sur un continuum principal en tension entre deux pôles (instruction / autonomie).
- 59 Cet appareillage permet la prise en compte de la construction de l'expérience de sujets selon différentes échelles d'analyse et dans une double perspective. La première perspective est épistémique : elle vise l'intelligibilité des contextes et des processus en jeu dans leur complexité. La seconde perspective est pragmatique par l'intérêt et l'usage des analyses produites pour et par les acteurs des métiers de la formation.
- 60 Cette dynamique d'enquête vise à rendre compte, selon de multiples paramètres, des conséquences de l'instrumentation des apprentissages selon l'espace et le temps de la formation. Ainsi, la diversité des concepts employés permet d'accumuler des résultats permettant de documenter une articulation de domaines (technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif) ouvrant ainsi des possibles d'enrichissement en matière d'intelligibilité scientifique.
- 61 L'usage de ce programme scientifique traduit pourquoi les tensions et conflits inhérents à l'activité humaine font que *rien ne se passe jamais comme prévu en formation* (Albero, 2010a). Il permet de démontrer que cet état de fait est structurel et non pas occasionnel ou accidentel. Cela redonne de l'importance à la dimension vécue de l'activité humaine, à la prise en compte des aspects existentiel, intersubjectif, relationnel, socio-affectif de l'activité des sujets ; cette dimension étant parfois négligée dans certaines approches scientifiques techno-centrées en Sciences de l'Éducation et de la Formation.
- 62 Au plan de l'enquête scientifique de type empirique, ce programme permet de repérer et de construire des données, tout en soutenant les analyses.

- 63 Au plan de l'action, il engage à ne pas occulter les tensions inévitables, à les reconnaître et les traiter en tant qu'éléments symptomatiques du fonctionnement ordinaire en formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Archieri, C., (sous presse). Exploiter des conceptualisations existantes selon une approche déductive : comprendre et transformer des environnements de formation, in Albero, B., Thievenaz, J., (coord par), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation*. Octares.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. L'Harmattan.
- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 1(4), 7-24
- Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier, B., Henri, F. (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. PUF.
- Albero, B., Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Éducation-Formation*, e-296, 13-29.
- Berthiaume, D., David, J., David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <http://journals.openedition.org/ripes/524> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Biggs, J. (1995). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32,3, 347-364.
- Carré, Ph. (1994). « Autoformation ». Dans Champy, P. ; Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan Université.
- Johnstone, K., Galliot, G. (2013). *Impro : Improvisation & théâtre*. Ipanema.
- Manach, M., Archieri, C., Guérin, J., (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation permanente*. 218, 31-42.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et Formation*. 57, 39-50.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Octares.

NOTES

1. Le masculin est employé de manière générique par souci de lisibilité d'un texte relativement long. Il s'agit ici d'un choix pragmatique qui n'ignore pas et ne souhaite pas minimiser les

travaux du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (cf. son site : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr>).

2. L'APC a été accompagnée par la publication d'un « Référentiel de compétences des mentions de licence » édité par le Ministère de l'Éducation Nationale de Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) qui rappelle le cadre réglementaire de l'arrêté du 1er août 2011 et formalise expressément le fait que l'étudiant doit pouvoir « *développer son esprit critique et l'acquisition du raisonnement adapté à sa discipline et, d'autre part, la double vocation du diplôme : insertion professionnelle et poursuite d'études* ».

3. Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits ou ECTS pour *European Credit Transfer and Accumulation System*, est un système de points développé par l'Union européenne dans le cadre du processus de Bologne et de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les crédits sont répartis en unités d'enseignements (UE).

4. Selon l'acception d'objets techniques.

5. Il s'agit d'un couplage asymétrique individu/environnement donnant lieu à une construction d'un monde propre de l'individu.

6. Il s'agit de considérer les configurations de couplage d'activité interindividuelle ainsi que la médiation des artefacts.

7. Du fait qu'elle construit de l'expérience et transforme les habitudes d'activité.

8. En référence aux travaux d'Elias (1983) repris par Albero (2010a).

9. L'analyse cherche à dépasser la description des occurrences singulières pour atteindre divers degrés de généralisation, c'est-à-dire une typicalisation de cette activité.

10. 19 réponses ont été obtenues sur 20 étudiants présents.

11. L'acception retenue par l'enseignante de la pratique d'improvisation, comme « art de l'éphémère » est empruntée à la traduction française de Galliot qui définit l'improvisateur dans sa préface de l'ouvrage « *Impro, improvisation & théâtre* » de Johnstone (2013).

12. « *Par essence, l'improvisateur est un acteur-auteur puisqu'il produit, en même temps que sa prestation scénique, un texte nécessaire à l'incarnation d'un personnage ainsi qu'un développement d'une situation pour aboutir enfin - si possible - à la construction d'une histoire. (...) outre les conventions de base telles que la gestion de l'espace, la présence scénique ou la construction du récit qu'il faut savoir maîtriser, l'improvisation, par définition, réclame à l'acteur une prise de risque supplémentaire dans le lâcher-prise... Il faut donc travailler sur deux niveaux à la fois : sur le conscient - je suis sur scène en train de bâtir une histoire, et l'inconscient - je laisse mon imagination s'exprimer à haute voix.* » Ibid. pp. 9-10

13. Cette définition de l'improvisation correspond à celle retenue par l'enseignante qui cite ce « *fameux lâcher-prise et son corollaire : la libération de l'inconscient, grand producteur d'imaginaire* ». (Johnstone et Galliot, 2013).

14. Ces contenus ou artefacts seront détaillés dans l'article.

15. Il s'agissait des six dernières heures (séances 7 et 8) du module PIT. Ces six heures ont fait l'objet d'une observation participative et c'est à propos de ce temps de formation qu'a été mené l'entretien de remise en situation auprès de l'enseignante et des étudiants.

16. Le schéma actantiel est une ressource proposée dès le début du module PIT. Il consiste à respecter une organisation précise et générique en improvisation : 1. situation initiale, 2. élément perturbateur, 3. succession de péripéties, 4. éléments de résolution et 5. situation finale (en référence aux travaux de Greimas).

17. Les critères pris en compte par l'enseignante pour l'évaluation du développement de la compétence « improviser en interaction » étaient : Application du schéma actantiel (5 points) Sens de l'écoute (5 points) Netteté des propositions (5 points) Prise de risque (5 points).

18. Extraits issus des notes ethnographiques prises en séance 8.

19. Autrement dit, quand les contraintes de lieux, de temps, de contexte, etc. rendent impossibles d'autres dominantes.

20. Ce résultat est issu d'une synthèse de travaux consacrés à plusieurs types de formation de l'enseignement supérieur : a) l'enseignement en format classe ; b) le cours magistral en amphithéâtre ; c) l'atelier de pratique théâtrale ; d) l'apprentissage par la simulation ; e) l'animation pédagogique en FabLab. (Archieri, sous presse)

21. Cette fois encore, les données mobilisées sont issues des analyses sémiologiques produites (cf. entretiens de remise en situation avec l'enseignante, avec les six étudiants volontaires, et réponses au questionnaire renseigné l'ensemble de la promotion). Des notes ethnographiques prises par le chercheur pendant les deux séances, notamment concernant le moment des feedbacks individuels réalisés par l'enseignante à l'attention des binômes d'étudiants, ont également été utilisées.

22. Extrait *verbatim* d'un questionnaire, représentatif des propos tenus par le groupe des étudiants : « la prof est toujours positive, encourageante, non jugeante... il est souvent répété qu'il faut cultiver la bonne humeur générale ».

23. « On n'évalue que ce que l'on a fait expérimenter et en relation avec les objectifs d'apprentissage », extrait de l'entretien de remise en situation mené avec l'enseignante.

24. Ce point a été observé par le chercheur et consigné dans les notes ethnographiques.

RÉSUMÉS

Cet article expose les résultats d'une enquête scientifique menée sur la manière dont une formation consacrée au développement de la compétence à improviser peut faire l'objet d'une évaluation sans que soit retenue la qualité de l'improvisation (il ne s'agit pas de former des comédiens mais des étudiants de STAPS) mais bien l'engagement dans un processus de lâcher-prise et de prise en compte d'autrui, tel que préconisé en improvisation. La question de recherche est la suivante : quels rapports existent entre les intentions de l'enseignante et le vécu des étudiants en ce qui concerne l'évaluation ? Le parti-pris hypothético-théorique mobilisé pour mener cette étude a permis de mettre à jour les régularités en termes de configuration dont les résultats saillants sont qu'il est possible d'évaluer le développement d'une compétence aux conditions de prioriser la métacognition et la qualité de la relation psycho-affective entre les individus.

This article presents the results of a scientific investigation into the way in which a training course devoted to the development of improvisation skills can be evaluated without taking into account the quality of the improvisation (the aim is not to train actors but STAPS students) but rather the commitment to a process of letting go and taking others into account, as recommended in improvisation. The research question is: What relationships exist between teacher intentions and student experiences with assessment? The hypothetical-theoretical approach used to conduct this study has made it possible to uncover regularities, in terms of configuration, whose salient results are that it is possible to evaluate the development of a skill, provided that metacognition and the quality of the psycho-affective relationship between the individuals are prioritized.

INDEX

Keywords : Higher education, improvisation, assessment, skill, hypothetical-deductive approach, psycho-affective relationship.

Mots-clés : Formation universitaire, improvisation, évaluation, compétence, approche hypothético-déductive, relation psycho-affective.

AUTEUR

CATHERINE ARCHIERI

Université de Bretagne Occidentale, CREAD (ED 3875)