



## Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience

Jérôme Guérin, Catherine Archieri

### ► To cite this version:

Jérôme Guérin, Catherine Archieri. Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience. Recherche & formation, 2012, p 75. <hal-01068102>

**HAL Id: hal-01068102**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01068102>**

Submitted on 24 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.

# Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience

Jérôme GUERIN

Université de Brest, IUFM de Bretagne, CREAD, EA, 3875

---

Catherine ARCHIERI

Université de Brest, IUFM de Bretagne, CREAD, EA, 3875

---

**RÉSUMÉ** • Cette recherche rend compte de la dynamique de construction de l'expérience d'une étudiante d'un master enseignement participant à un dispositif de formation utilisant la pratique du jeu dramatique. Les résultats présentent différents phénomènes participant à une transformation des composantes de l'expérience de l'étudiante concrétisant l'émergence d'une disposition à agir privilégiant la recherche de contact avec l'autre. Les résultats mettent également en évidence les incidences de la participation à la recherche et de la pratique de l'accompagnement des formateurs sur la construction de l'expérience.

**MOTS-CLÉS** • expérience, théâtre, disposition à agir, transformation

---

Une enquête menée auprès d'enseignants stagiaires issus de l'IUFM de Bretagne a révélé que leur participation à un module de préparation à la certification complémentaire Théâtre leur avait semblé provoquer des effets bénéfiques tant sur leur construction identitaire que pour leur entrée dans le métier. Ces appréciations positives renforcent l'idée relativement répandue de similitudes entre la pratique de comédien et celle de professeur (Runtz-Christian, 2000), chacun se mettant en scène pour agir face à un public, cherchant, par la qualité de sa présence, à capter l'attention. Cette idée de proximité fait que l'enseignement est d'ailleurs parfois considéré comme un art de la scène où il s'agit de plaire et éduquer. Ces arguments ont été étayés par le travail empirique de Visioli (2009) portant sur l'activité d'enseignants experts. Cet auteur a montré la manière dont les enseignants théâtralisaient des émotions en classe en utilisant une gestuelle pour forcer le trait, montrer leur satisfaction ou leur insatisfaction, à la manière d'un comédien de théâtre.

Toutefois, il existe peu de travaux en sciences de l'éducation permettant de valider et d'expliquer les incidences de la pratique du théâtre en formation sur les modalités d'adaptation des enseignants novices au contexte de la classe.

Le but de cet article est de rendre compte de la construction de l'expérience d'une étudiante en deuxième année de master « EPS et métiers de l'enseignement » participant à un dispositif exploitant la pratique du théâtre comme objet de formation. Outre cette visée épistémique, la recherche a aussi été construite dans la perspective d'aider à la conception de situations de formation à visée professionnalisante. Cette conception est guidée par l'hypothèse qu'à certaines conditions, l'activité dans un contexte différent de l'enseignement, peut participer à la construction d'expérience susceptible d'aider à agir en classe.

### **Terrain de la recherche : un dispositif de formation**

Ce dispositif était organisé en trois sessions de deux jours aux cours desquelles une quinzaine d'étudiants volontaires de master 2 « métier de l'enseignement et de la formation » (MEF) pratiquaient des exercices individuels et collectifs : relaxation, éveil corporel, exercices de diction, mise en voix de textes, mise en espace, improvisation à partir de scénario proposé, etc. La formation était encadrée par un formateur enseignant et une comédienne professionnelle dont les intentions en termes de relation éducative d'accompagnement étaient différentes. La comédienne<sup>1</sup> cherchait à contribuer à l'émancipation des personnes (en induisant des notions comme la mémoire affective, l'acceptation des états d'émotions, la sincérité dans l'interprétation, etc.) sans rechercher pour les étudiants ni la perfection du geste, ni celle de l'imitation, mais en les incitant à un comportement lucidement élaboré à l'intérieur d'une situation. Quant au formateur, il visait à aider les étudiants à s'approprier différentes techniques telles que la prise en compte du silence dans l'énonciation, la notion d'adressage et les déplacements susceptibles d'être mobilisés dans leur pratique professionnelle.

#### ***Le jeu dramatique***

Parmi l'ensemble des situations proposées, ce sont les épisodes de jeu dramatique qui ont été retenus comme des moments privilégiés d'observation pour pister la trajectoire de développement de l'expérience

---

<sup>1</sup> Elle se réfère à la méthode Stanislavski de la formation de l'acteur (1936) « Peu importe que votre jeu soit bon ou mauvais, l'important c'est qu'il soit vrai ».

de l'étudiante. Ce choix a été motivé par plusieurs raisons. Le jeu dramatique partage avec la pratique professionnelle d'enseignant une prise de parole individuelle face à un collectif. Il répond également à la plupart des attentes des étudiants souhaitant progresser dans l'acte de communiquer lors des épreuves orales des concours de recrutement et en classe. Enfin cet exercice a été choisi car il faisait partie des épisodes les plus documentés en termes de données d'observation et d'entretien.

Ryngaert (1991) a précisé que le jeu dramatique : a) ne vise pas une reproduction exacte de la réalité ; b) n'est pas subordonné au texte. Celui-ci est remplacé par une parole improvisée ou établie à partir d'un canevas ; c) est une activité collective ; d) le groupe est le lieu où l'individu s'élabore pour soi et pour les autres, devant les autres et pour les autres ; e) ne réclame pas des acteurs virtuoses rompus à toutes les techniques d'expression théâtrales.

### **Approche enactive de l'activité et aide à la conception de situation de formation**

Cette étude s'inscrit dans un programme d'ergonomie des situations de formation (Guérin, 2011 ; Zeitler, 2011) qui poursuit un double objectif : tout d'abord comprendre les phénomènes et les processus induits dans la construction de l'expérience lors de l'activité et ensuite aider à la conception de formation à partir de l'identification des conditions permettant de transformer l'activité des étudiants. Ce programme s'inscrit dans une épistémologie enactive de l'activité humaine (Durand, 2008 ; Guérin, Péoc'h, 2011) qui part du postulat que l'individu fait émerger son monde propre en relation avec son engagement dans l'environnement de formation. Celui-ci sélectionne certains éléments de l'environnement pour construire sa propre situation de formation et se transformer. L'expérience est définie comme le niveau d'organisation de l'activité qui donne lieu à la construction de sens pour l'acteur. C'est un niveau d'activité qui peut être raconté, commenté et mimé à un autre (Theureau, 2004) à certaines conditions sociales et contractuelles. L'accès à son vécu et sa compréhension permet alors de reconstruire le cours de l'expérience, c'est-à-dire la dynamique de sentiments, d'actions, de focalisations, d'interprétations, et de connaissances mobilisées par l'acteur au cours du jeu dramatique.

Selon le postulat ontologique d'autonomie de l'activité humaine, l'aide à la conception de situation de formation est guidée par les résultats relatifs à la modélisation des relations entre l'acteur et son environnement et l'identification des incidences positives de la situation de formation sur

l'apprentissage. Ceux-ci sont exploités comme ressources pour modifier certaines caractéristiques des situations de formation en relation avec des critères d'apprentissage.

### ***Observatoire de l'activité de l'étudiante***

Les étudiants ont tous été intéressés pour participer à cette étude et par l'idée que les résultats relatifs à leur pratique puissent contribuer à l'amélioration du dispositif de formation pour une seconde génération d'étudiants à suivre. Quant aux formateurs, ils ont manifesté leur intérêt pour connaître les incidences du dispositif et du jeu dramatique en particulier sur l'apprentissage et le développement des étudiants. Cette collaboration a été définie par un ensemble de règles négociées relatives au recueil et à l'usage des matériaux empiriques.

Ici on s'intéresse plus particulièrement à une étudiante (Clara) qui a accepté que sa pratique soit analysée tout au long de la formation. Elle s'est engagée dans ce dispositif pour gagner en assurance afin de surmonter des situations anxiogènes telles que les épreuves orales au CAPEPS. Elle était inscrite au concours du CAPEPS<sup>2</sup> pour la deuxième année consécutive. Elle évoquera à plusieurs reprises ses difficultés à regarder son interlocuteur « dans les yeux » notamment lorsqu'il s'agit d'un adulte.

### ***Recueil des données***

L'intégralité des actions et communications de Clara a été enregistrée à l'aide d'une caméra numérique. A la fin de chaque journée et parfois à la pause méridienne, Clara a participé à des entretiens d'autoconfrontation collectifs et individuels. A partir des traces vidéo, elle a été invitée par le chercheur à commenter les images de ses propres prestations, à exprimer son ressenti et à autoestimer son état de confort / inconfort (utilisation de l'échelle d'estimation des états affectifs (échelle EEA Ria, 2001). Au travers d'un questionnement centré sur les traces de son activité en jeu dramatique, le chercheur a aidé Clara à verbaliser ses préoccupations, ses sentiments, ses focalisations, ses interprétations émergeant en situation.

### ***Traitement des données***

Les verbalisations provoquées et les enregistrements vidéo ont ensuite été analysés en référence à un cadre sémiologique (Theureau, 2006) afin de caractériser les phénomènes sous-tendant la construction de l'expérience. Quatre étapes ont été suivies. Dans un premier temps, à

---

<sup>2</sup> Certificat Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

partir des données d'entretien et d'observation, les six composantes du signe hexadique ont été identifiées : l'unité élémentaire, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel, le représentamen et l'interprétant (tableau 1). Leur enchaînement au sein de la conscience d'un acteur, lors de son contact au monde, constitue la semiosis, c'est-à-dire la structuration locale de l'expérience. Dans un deuxième temps, une analyse synchronique des composantes des signes hexadiques de différents cours d'expérience a été menée afin de rendre compte de la dynamique de construction de l'expérience lors de la pratique de jeux dramatiques. Un troisième temps a été consacré à une analyse diachronique des composantes notamment l'engagement et l'interprétant afin de rendre compte des transformations de l'activité sur la durée de la formation. Deux chercheurs ont réalisé séparément puis confronté leur analyse des données. Les points de désaccord ont été discutés jusqu'à l'obtention d'un consensus.

Les six composantes	Description	Documentation du cours d'expérience de Clara
L'engagement (e)	Il constitue un faisceau de préoccupations passées qui ont encore cours dans la situation et délimite ainsi un champ des possibles signifiants pour l'acteur à un moment donné	Ecouter la comédienne pour comprendre ce qu'il y a à faire Observer la prestation des étudiants EPS
L'actualité potentielle (a)	Ce composant s'identifie également sous le terme d'attentes. Il correspond aux anticipations que l'acteur peut effectuer dans l'action au regard de la délimitation de la situation créée par l'engagement	Etre prête pour sa prestation
Le référentiel (s)	Il constitue l'ensemble restreint de connaissances réutilisables par l'acteur dans la situation. Il est le produit des expériences similaires vécues par l'acteur	J'ai horreur de m'adresser à des gens que je ne connais pas
Le représentamen (r)	C'est ce qui fait signe pour l'acteur à un moment donné	« vous passez seul sur le plateau »
L'interprétant (i)	Ce composant correspond au processus de stabilisation des connaissances inhérentes à chaque action.	Renforcement de la connaissance : La comédienne ne donne aucune technique pour être neutre
L'unité significative (u)	Elle est la résultante du processus sémiotique et peut constituer une action, une communication, une pensée ou un sentiment	Ecoute la présentation du jeu dramatique

Tableau 1 : exemple d'un signe hexadique du cours d'expérience de Clara

## Construction de l'expérience et dispositions à agir

Les résultats portent sur la construction de l'expérience de Clara lors de jeux dramatiques. Ils rendent compte d'une transformation au cours de

l'activité des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles de l'expérience et participent à l'émergence d'une disposition à agir (Lahire, 1998) plus viable en jeu dramatique. Afin de caractériser ce changement, les résultats mettent en évidence les phénomènes sous jacents à la construction de l'expérience lors de deux jeux dramatiques en début et fin de formation.

### ***Une disposition à agir : masquer son inconfort et ses émotions face aux autres***

Le jeu dramatique « je ne veux pas boire de café » consiste à entrer sur le plateau pour venir adresser aux spectateurs un message simple : « je ne veux pas boire de café ». La comédienne demande aux étudiants de respecter quatre temps : 1) entrer sur le plateau avec une tasse de café à la main ; 2) poser la tasse sur le sol ; 3) adresser le message au public : « je ne veux pas boire de café » ; 4) sortir du plateau. Elle précise qu'il ne faut pas chercher à « signifier » quelque chose, à « jouer un rôle ».

Pendant quarante minutes, Clara observe chaque prestation, écoute attentivement les commentaires de la comédienne et du formateur avant de se lever pour passer à son tour. Son passage dure vingt quatre secondes.

L'activité relative au jeu dramatique « je ne veux pas boire de café » est typique de la disposition à agir dans un environnement perçu comme anxiogène. L'analyse de l'expérience a montré que l'engagement se caractérise par une intention de construire des solutions qui permettent de « jouer », un état d'inconfort important, des émotions déstabilisantes, et des actions mal assurées. Les données montrent qu'en début de formation Clara se sent démunie pour répondre aux demandes de la comédienne et du formateur et vit très mal les instants où elle est invitée à jouer face au groupe.

### ***Exploration et interprétation de l'activité des étudiants et de la comédienne***

L'analyse du cours d'expérience de Clara met en évidence quatre phénomènes : décrypter les attentes de la comédienne ; rechercher dans la prestation des autres des techniques pour jouer ; réduire l'écart entre son point de vue et celui de la comédienne ; « survivre » sur le plateau.

#### ***Décrypter les attentes de la comédienne***

L'engagement de Clara est sous-tendu par deux préoccupations : comprendre les attentes de la comédienne en termes d'exécution des consignes, rechercher des solutions pour construire sa prestation.

Lorsque la formatrice annonce que les étudiants se produiront seuls, Clara sent monter une angoisse : « *Quand j'entends seuls, ça me fait peur, je n'écoute pas la suite* » ; avant d'être rassurée par la suite de la présentation de l'exercice : « *elle a redit plein de fois, il n'y a rien à faire, juste normal. Je me suis dit : c'est bon, c'est un truc normal* ». Elle appréhende de se retrouver seule face au collectif, collectif dont elle ne connaît qu'une partie (6 personnes sur 16 participants). Elle sait qu'elle risque de mal vivre ce moment. Cette attente est due au souvenir d'expériences vécues de façon négative : « *quand je me retrouve seule face à des personnes que je ne connais, je suis mal à l'aise* ». Néanmoins, à cet instant, elle estime que la demande n'est pas insurmontable : « *je trouve ça plutôt simple en fait* ».

### ***Rechercher dans la prestation des autres des techniques pour « jouer »***

La suite de son engagement en tant que spectatrice est organisée par la préoccupation d'anticiper son passage sur le plateau. C'est ainsi qu'elle observe le passage d'autres étudiants pour découvrir comment ils répondent à la commande. Sa préoccupation est alors d'identifier une manière de réaliser l'exercice qu'elle pourrait s'approprier. Elle focalise plus particulièrement son attention sur l'action des étudiants en master EPS qu'elle considère connaître suffisamment bien en dehors de la formation pour interpréter l'écart entre « le vrai et le semblant ». Elle observe plus particulièrement leur déplacement, les postures et la manière dont est énoncée la phrase « je ne veux pas boire de café ». Elle construit ainsi des connaissances sur la manière d'occuper l'espace, de poser le verre sur le sol, de sortir du plateau.

Cette activité d'enquête visant à construire un plan d'action pour respecter les consignes et être neutre est contrariée par les commentaires de la comédienne relatifs aux passages de Laëtitia et Kilian. Clara se sent en désaccord avec ces appréciations : « *Kilian passe, elle trouve ça super bien ! Et moi je trouve ça surjoué ! Et Laëtitia « joue », n'est pas naturelle... et la comédienne trouve ça bien ! Je n'étais pas du tout du même avis* ». A plusieurs reprises son interprétation diverge de celle de la comédienne. Elle Clara valide alors les connaissances : « *Quand elle a dit neutre, franchement, moi, je trouve que c'est joué..* » ; « *la comédienne cherche à nous déstabiliser* ».

### ***Réduire l'écart entre son point de vue et celui de la comédienne***

L'enquête (Dewey, 1993) qui devrait conduire à l'élaboration d'un plan d'action rassurant est sans cesse contrariée par les commentaires et



consignes de la comédienne interprétés comme contradictoires. Clara affirme être de plus en plus dans l'incapacité de planifier son passage sur le plateau. Les comparaisons entre ses interprétations de l'activité de ses pairs (ses amis qu'elle ne « reconnaît » pas), et les commentaires de la formatrice (qu'elle juge « mensongers ») s'accompagnent d'un inconfort de plus en plus important (EEA = -3). Elle dit ne plus savoir ce qu'il faut faire : « *Je n'ai pas du tout la même vision qu'elle, je crois... enfin, je ne sais pas... franchement, j'ai l'impression de n'avoir rien compris* ». Clara entreprend alors de comprendre les critères de jugement de la formatrice pour réduire l'écart entre leurs points de vue. Cette préoccupation ne se concrétise pas par la construction d'interprétations partagées avec la comédienne. Selon l'étudiante, il lui manquait des critères objectifs stables pour comprendre ce qu'est une bonne prestation. Clara décide alors d'abandonner l'intention de trouver des solutions pour résoudre ce problème. Elle estime qu'elle ne pourra pas définir précisément la manière dont elle va jouer : « *plus le temps passe moins je sais finalement comment je vais m'y prendre* ». Elle perçoit que le temps se resserre ; qu'elle va devoir bientôt passer. Cette perception affecte de manière négative la construction de l'expérience. Elle indiqua -3 sur l'échelle EEA. Elle perçoit et reconnaît les indices d'une configuration de situation susceptible de faire émerger une forme d'expérience redoutée.

Alors qu'il ne reste plus que cinq étudiants à passer, elle interrompt son activité d'observation qu'elle juge finalement « stérile » et précipite sa prestation en se portant volontaire pour se produire. A cet instant, sa préoccupation est d'en finir au plus vite de « se débarrasser » de la tâche à réaliser. Elle sait qu'elle ne pourra pas éviter ce qu'elle redoute depuis 40 minutes : « *je me suis dit qu'il fallait provoquer mon passage comme ça je ne passerais pas dernière ; j'ai fait mine de me lever, et j'ai vu qu'elle me regardait... elle m'a dit vas-y* ».

### ***Survivre sur le plateau***

Le passage sur le plateau est vécu par Clara comme une épreuve : « *c'est atroce* ». La préoccupation sous jacente à son engagement est de faire rapidement l'exercice tout en masquant son trouble. Elle veut également éviter de repasser. Elle récupère la tasse pour ensuite rejoindre la porte vitrée par laquelle se fait l'entrée sur le plateau : « *rien qu'en allant chercher le verre, je me disais que je n'étais pas bien... j'avais trop envie de le reposer, de retourner m'asseoir... je me suis dit, il faut que je retourne jusqu'à la porte et que je refasse ça en parlant* ». Au moment d'entrer sur le plateau, elle croise le regard d'autres étudiants et prend conscience qu'elle ne peut plus reculer : « *c'est atroce, j'ai envie de*

*partir* ». Elle prend conscience que tous les regards sont tournés vers elle et décide de se diriger vers le pilier situé au centre du plateau pour s'y appuyer : « *là, j'ai commencé à marcher, j'ai vu le pilier, je me suis dit arrête toi là* ». Elle mobilise la connaissance « vous devez prendre votre temps, dissocier les temps ». L'activité de Clara s'organise par rapport au pilier qui est perçu comme une bouée utilisée comme une ressource pour « survivre » : « *là je m'appuie [au pilier], c'est réconfortant... je ne sais plus quoi faire* ». Puis, elle pose la tasse sur le sol et appréhende le moment où elle va se redresser. Elle redoute le regard des étudiants qu'elle ne connaît pas. Elle sait qu'elle ne pourra pas les regarder : « *là, je vais relever la tête, je me dis, là c'est fini quoi ! Je vois tout le monde* ». Sa préoccupation est de rapidement trouver un soutien parmi ses pairs pour réussir à prononcer la phrase. En se redressant, elle cherche le regard de ses ami(e)s : « *là je lève la tête et je regarde Gautier* ». D'une voix mal assurée, elle prononce la phrase, récupère la tasse et quitte le plateau. Son état d'inconfort est maximal au moment de prononcer la phrase « je ne veux pas boire de café ». Son action et le récit de son propre vécu traduisent un mode d'engagement métaphorique<sup>3</sup> (Lakoff et Johnson, 1980/1999) relatif à celui d'un nageur débutant qui se lance pour réaliser une courte distance dans une zone où il n'a pas pied. Après avoir lâché le pilier, elle cherche un appui dans le regard des pairs qu'elle connaît ; en quelque sorte de l'oxygène pour finir sa prestation.

Elle revient ensuite pour écouter les commentaires relatifs à l'effet provoqué par sa prestation. La comédienne lui dit que son corps semblait résister à son intention de décomposer les quatre temps. En entretien, elle commentera ce moment : « *Pendant 5 minutes après [la prestation] je regrette ! J'avais trop envie de m'en aller ! Ca m'a rappelé Vichy<sup>4</sup>, dans le bungalow, avant d'aller à l'oral du CAPEPS* ».

### **Un environnement de formation peu propice à la transformation de sa pratique**

La reconstruction de l'expérience de Clara lors de cet épisode de jeu dramatique à partir du contenu des significations met en évidence que cette étudiante recherche sans succès dans l'action des autres des solutions pour se préparer à vivre une épreuve où on lui demande de s'exposer. En tant que spectatrice, pendant 40 minutes elle interprète les prestations des autres étudiants, les commentaires de la comédienne et du formateur dans la perspective de construire une stratégie de « survie ».

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'une mise en relation de propriétés d'interactions fondées sur des dimensions perceptive, motrice, émotionnelle et symbolique.

<sup>4</sup> Lieu où se déroulent les épreuves orales du concours du CAPEPS.

Cette activité est vécue comme le prolongement d'expériences négatives vécues lors d'épreuves orales ou d'intervention en classe. Au-delà du caractère idiosyncrasique de l'expérience, cette analyse montre à quel point un état affectif négatif empêche ou bloque la transformation de certaines composantes de l'expérience.

Dans ce début de formation, les différents jeux dramatiques apparaissent comme une suite d'épreuves. Clara n'est pas prête à se dévoiler, à s'exposer comme personne et a choisi de masquer son mal être en se repliant sur elle-même. La situation de jeu dramatique apparaît pour Clara comme un exercice inadapté voire empêchant l'émergence d'une nouvelle forme d'activité. Le décalage entre ce qu'on lui demande et ce que ça lui demande apparaît trop important. Elle est confrontée à son incapacité à mettre en pratique son intention de changer.

La description de cette expérience en train de se faire n'est pas sans rappeler les épreuves éthiques (Moreau, 2009) que vivent les enseignants débutants lors de leur métier. Cet auteur rappelle que pour que la relation éducative avec l'autre prenne sens, il faut « s'exposer comme personne ». En ce début de formation, l'engagement de Clara est davantage organisé par la préoccupation de donner du sens aux situations de formation et d'y trouver un intérêt pour apprendre à être plus à l'aise et plus efficace dans le cadre d'épreuves orales au CAPEPS ou d'interventions en classe face à un public d'élèves difficiles que par la recherche d'une transformation par et dans le jeu dramatique.

La construction de l'expérience en jeu dramatique n'a donc pas permis à Clara de construire des connaissances pragmatiques lui permettant d'entrevoir de nouveaux scénarii pour agir plus efficacement dans sa pratique d'enseignante ou lors de concours.

### **Quelle forme d'accompagnement en formation ?**

L'épreuve vécue par l'étudiante lors de cette formation interroge en creux la pratique d'accompagnement éducatif des formateurs et notamment de la comédienne. L'intention de la comédienne est d'encourager chacun à se dévoiler, à s'exposer comme personne sans pour autant donner d'indication sur le quoi faire et comment faire. Elle privilégie ainsi une forme d'étayage la moins impositive possible et est peu centrée sur la transmission de savoir (Vial & Mencacci, 2007). Or à plusieurs reprises, en début de formation, Clara critique les interventions et les choix de la comédienne en expliquant ne pas comprendre l'intérêt de lui demander de jouer alors qu'elle ne dispose pas de connaissances spécifiques et notamment d'habiletés techniques pour le jeu dramatique. Clara attend qu'on lui dise quoi faire et comment le faire pour l'aider à

surmonter ses difficultés.

Cette divergence de point de vue entre étudiants et formateurs relative à la pratique d'accompagnement n'est pas surprenante. En effet, Simondi et Perrenoud (2011) ont déjà montré que les formateurs sont systématiquement soumis à la problématique des savoirs et de l'éthique dans l'accompagnement en posant le dilemme d'un accompagnement davantage soumis à l'une ou à l'autre. Si les analyses présentées ici ne permettent pas de répondre de manière précise, elles autorisent toutefois à plaider pour la prise en considération par les formateurs des significations données par l'étudiante à son activité pour réguler et ajuster leur pratique d'accompagnement. Il apparaît en effet difficile d'encourager l'apprentissage développement des étudiants si les formateurs n'ont pas quelques idées/connaissances sur les préoccupations et les attentes des étudiants. En effet s'il semble que les formateurs intègrent souvent les attentes des étudiants dans la conception de leurs dispositifs de formation, ils ont, en revanche, tendance à négliger le repérage et la prise en compte des préoccupations des étudiants qui émergent dans le flux de leur activité. Il ne s'agit pas d'alourdir le dispositif en organisant systématiquement des entretiens balisant la formation mais simplement de s'inspirer des modalités de questionnement de l'autoconfrontation pour appréhender et enrichir l'expérience et faire ainsi, pour les formateurs, d'une méthode de connaissance, une méthode d'action.

### **Le dispositif d'entretien, un espace privilégié pour des transformations potentielles**

A ce stade de la formation, il apparaît que l'aide à la transformation de l'activité déployée en jeu dramatique a essentiellement émergé de la situation d'entretien post-formation. Lors des premiers entretiens, la confrontation de Clara à sa propre pratique a été douloureuse. A la fin de la première journée, elle annonce ne pas souhaiter poursuivre la formation. Selon elle, la pratique du jeu dramatique n'est d'aucune utilité pour l'aider à résoudre la difficulté à s'adresser à des formateurs expérimentés dans le cadre d'une épreuve orale, ou du moins est trop douloureuse. Pourtant, l'entretien et notamment le visionnage des traces audiovisuelles vont se présenter comme une opportunité pour engager une réflexion sur sa pratique de formation et induire des transformations potentielles. La situation d'entretien est progressivement perçue comme une structure de confiance (Williams, 1990) permettant de se mettre à distance, et mener une réflexion située sur son activité (Theureau, 2010). C'est par cette mise à distance (temporelle -suspension de l'urgence-, affective -suspension du jugement-, émotionnelle -suspension de la

pression sociale-...) que Clara va construire de nouvelles significations relatives à son activité théâtrale et au dispositif de formation. Lors de ce moment, elle prend conscience de nouveaux indices relatifs à sa prestation « *là on voit que mon corps me trahit, on peut deviner mon envie d'en finir, je n'ai pas totalement fini de prononcer la phrase que je suis déjà en train de reprendre la tasse* » et développe de nouvelles interprétations à propos de ce qu'elle aurait pu faire « *Là, j'aurais dû attendre de trouver le regard de Laëtitia ou Gautier avec de prononcer la phrase* ». C'est aussi à travers le développement de ces chaînes interprétatives (Adé & Sève, 2003), que Clara va trouver les ressources pour entrevoir des transformations potentielles de son activité en fonction de ses propres critères de pertinence. Sa réflexion située sur l'activité de jeu dramatique permet de mettre en mouvement l'expérience de l'exposition de soi-même en tant que personne pour faire des projections relatives à une expérience attendue dans le contexte du concours ou de la classe. Clara a ainsi ouvert son horizon expérientiel (Theureau, 2004).

### **Emergence d'une disposition à agir dans une situation indéterminée**

L'analyse de l'expérience de Clara en fin de formation met en évidence l'émergence d'une nouvelle disposition à agir en jeu dramatique. Elle se concrétise par une perception et une interprétation différentes de la situation de formation. Clara révèle une capacité à s'adresser aux autres, à maintenir une relation avec certains étudiants spectateurs, à dévoiler ses émotions malgré un état affectif négatif (EEA -1). Ces transformations sont mises en évidence à travers la description du processus de construction de l'expérience lors d'un exercice intitulé « improvisation libre ou silence ». Deux scénarii sont proposés aux étudiants : soit demeurer immobile, en silence, pendant trois minutes, mais en interaction avec le public, soit parler pendant cette même durée, sans s'arrêter, sans s'enfermer en soi-même, mais en adressant son propos tant par le verbe que par le regard. Ce jeu dramatique intervient le dernier jour de la formation soit cinq séances après l'épisode « café ».

#### ***Résoudre un dilemme par défaut pour diminuer l'inconfort***

Dans sa première phase, l'activité de Clara consiste à observer plusieurs prestations d'étudiants dont une majorité choisit l'« improvisation libre ». Sa préoccupation est alors d'écouter les monologues afin de prendre sa décision entre les deux options possibles : « ... *j'hésite... je me dis : qu'est-ce que je vais leur dire ? Je ne vois pas trop quoi dire* ».

Clara profite des périodes entre les prestations pour discuter avec des pairs, pour connaître leur choix et éventuellement leur thème. C'est l'écoute d'un monologue qui oriente sa décision : *« je suis la dernière à passer... je vois Lucie passer sur le discours... je me suis pris un gros coup de stress et je me suis dit que je n'y arriverais pas. Je n'écoutais pas vraiment... c'est là que je me suis dit que j'allais prendre le silence »*. L'écart entre ce qu'elle 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 des jeux dramatiques de début de formation : *« je me suis rappelé 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 3 minutes avec la gorge nouée, je n'y arriverais jamais »*. Cet état affectif conduit Clara à renoncer au monologue. A 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... et du coup ça me dérange aussi parce que je me dis que dans l'un ou dans l'autre, je vais être coincée »*.

### ***Etablir une relation de connivence avec certains spectateurs***

Lorsqu'elle se retrouve sur le plateau face aux spectateurs, la préoccupation de Clara est de porter son regard sur chacun : *« je me force à regarder tout le monde »* en prenant le temps de s'arrêter plus longuement sur certains étudiants avec lesquels elle entretient des relations amicales. Il s'agit de nouer par le regard une relation de connivence. Elle sourit à Sophie puis à Cédric et retient son rire : *« parfois j'ai failli rire avec Sophie, et Cédric, j'ai failli rire... parce qu'on rigole souvent ensemble. »*. A cet instant Clara indique une valeur de +2 sur l'échelle EEA. Mais le fait de croiser certains regards est immédiatement suivi d'un sentiment de malaise : *« 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. Clara précisera en entretien qu'elle se force à se dire qu'elle ne doit pas avoir peur : *« Je n'ai plus trop peur de leurs regards parce que je les connais mieux »*. Puis progressivement, en fixant ces différentes personnes, elle retrouve un état affectif positif (+2) et s'imagine en train de

leur parler, de les questionner à propos de leur monologue : « *pourquoi Agnès, tu as parlé en portugais, tu as des origines brésiliennes ? À Kilian, je m'imagine lui demander : pourquoi tu es encore parti sur des histoires politiques ?* ». Clara précise que ce dialogue intérieur lui permet de soutenir leurs regards. Quand elle pose son regard sur Justine, elle la revoit silencieuse : « *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 termine son exercice détendue (EEA = +2).

### **Modification significative de l'activité de Clara lors du jeu dramatique**

L'analyse de l'expérience de Clara lors de cet épisode met en évidence une modification significative de la relation entre l'étudiante et le jeu dramatique se concrétisant par une façon d'agir différente. En effet celle-ci construit et entretient un contact visuel avec plusieurs spectateurs en leur adressant son silence. Cette modification n'est pas seulement un trait de surface, elle traduit des transformations de l'engagement, des attentes et des relations avec les spectateurs. Malgré un état affectif parfois négatif et l'émergence d'émotions telles que la peur, Clara a actualisé de nouvelles préoccupations (rechercher l'adhésion des spectateurs ; s'interroger sur les motifs des certains étudiants pendant le jeu dramatique par exemple). Dans l'interaction avec les autres, elle construit de nouvelles significations qui témoignent d'un réel apprentissage. Elle accepte de faire avec son état d'inconfort, ce qui lui permet d'être présente ici et maintenant, d'être plus réceptive à l'action des spectateurs. La relation entre l'étudiant et l'environnement de formation s'organise à partir de nouveaux indices (le sourire de Cédric par exemple) et mobilise des connaissances construites lors d'expériences passées dans le dispositif de formation et autour de celui-ci. Les connaissances construites sont : « *L'improvisation en atelier théâtre relève du même processus de communication que la prise de parole dans un cercle familial* » ; « *Les autres participants de l'atelier ne me jugent pas et ont montré qu'ils sont aussi vulnérables* » ; « *mes émotions peuvent m'aider à communiquer avec les autres* ». Cette modification de l'activité se concrétise alors par une augmentation de son territoire d'action : son réseau d'interactions interpersonnelles. Elle saisit désormais les opportunités que lui offrent les effets de son action sur les autres (les rires des pairs). Disponible, elle laisse émerger des possibles

opportunités de jeu et oriente son action en fonction du couplage avec l'environnement. Si dans les faits elle contrôle son rire, elle envisage de ne pas le masquer et de le laisser venir. Le fait d'envisager ce scénario est également un indice supplémentaire d'une transformation.

### **D'une disposition à agir à une autre**

A l'échelle temporelle de la formation, Clara a construit des connaissances relatives aux expériences partagées avec d'autres étudiants en termes d'émotions, de difficultés, d'échanges sur les « façons de faire », que ce soient des échanges médiés par les formateurs ou des échanges informels y compris en dehors du temps et de l'espace de théâtre. Progressivement, les autres pairs et les formateurs sont devenus des membres de son monde d'expérience ; des membres qui l'incitent à se dévoiler, à être soi-même mais aussi à faire preuve d'empathie et de bienveillance à l'égard de certains étudiants.

Toutefois cette modification se réalise aussi en relation avec une certaine continuité dans l'activité. Le changement se fait sur un fond de conservatisme. Clara a agi différemment mais dans certaines circonstances (monologue face au public par exemple) elle n'envisage pas de fixer la comédienne. Ces résultats sont en continuité avec les travaux sur l'analyse d'étudiants confrontés à la plateforme néopass@action et renforce l'idée que les transformations professionnelles se réalisent à partir du couple « modification-continuation » (Julien, 2009). Elles confirment aussi la place prépondérante des artefacts mobilisés pour la recherche comme vecteurs des transformations (entretiens, vidéo etc.).

### **Conclusion**

Cette étude dont l'objectif était de rendre compte des phénomènes et des processus sous-jacents à la construction de l'expérience d'une étudiante a montré l'émergence de transformations lui permettant d'agir différemment dans un contexte perçu comme anxiogène. Au cours de la formation, celle-ci a construit une nouvelle disposition à agir lors de jeux dramatiques caractérisée par l'acceptation de « faire avec son état ici et maintenant », de « faire avec ses émotions lors de face à face » en acceptant que les émotions s'immiscent au cœur de son activité. Désormais elle maîtrise mieux sa relation émotionnelle à l'environnement, relation qui a évolué lors de la formation dans la mesure où elle est passée d'une intention de masquer ses émotions à la possibilité de les partager avec les autres. D'une certaine manière on peut faire l'hypothèse qu'elle s'est ralliée à l'idée que la transformation de son rapport au monde



était autant liée à sa capacité à partager ses émotions qu'à l'acquisition de techniques d'adressage.

S'il est très difficile d'identifier avec certitude ce qui engage Clara à se transformer, les résultats mettent cependant en évidence que la modification de son engagement en formation, et donc l'apprentissage, sont en partie liés à sa participation à l'étude. En dehors de l'activité théâtrale, celle-ci a pu, à partir d'un travail réflexif sur ses premières expériences négatives, envisager de nouveaux scénarii 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 jeu dramatique. La réflexion sur sa pratique théâtrale a aussi contribué à ce qu'elle perçoive et interprète différemment l'activité des autres étudiants et considère progressivement le jeu dramatique comme un espace protégé d'apprentissage (Bourgeois, Nizet, 1997) pour dépasser ses difficultés à faire face à un public, à communiquer, et d'en accepter les effets. Le dispositif est alors perçu comme un lieu privilégié où elle peut prendre des risques, ce qui, en termes d'incidences sur les effets produits, serait difficile, voire impossible, à envisager en situation d'enseignement.

Cette étude montre que si la formation demeure toujours un pari sur les transformations de l'activité qu'elle souhaite générer, et qu'il ne suffit pas que les situations de jeu dramatique aient un air de famille avec les situations de classe pour encourager des transformations potentielles. Celles-ci sont en effet apparues comme davantage liées à la ressemblance entre l'activité déployée en jeu dramatique et les activités susceptibles d'être vécues dans la pratique professionnelle. Toutefois les analyses montrent que l'apprentissage-développement de Clara est lié au travail sur son expérience avec le chercheur en marge de la formation et ne se limite donc pas à l'activité vécue dans les situations de formation. La construction de nouvelles dispositions est encouragée par la cristallisation dans et par la personne de Clara de trois micro-mondes (ou de sa faculté à passer de l'un à l'autre) : le monde du théâtre, le monde de la formation et le monde de la recherche en tant que « participant ». Pour que l'expérience qui accompagne le flux de l'activité devienne une opportunité pour se transformer, encore faut-il que le formé se sente reconnu (Ricoeur, 2004) et protégé par une structure de confiance (Moreau, 2009). C'est aussi la reconnaissance de soi-même comme agent capable d'agir qui est déterminante dans la transformation de l'individu.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURGEOIS E. & NIZET J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- 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. *Revue Education & Didactique*, vol. 2, N°2, p. 69-93.
- GUERIN J. (2011). *Activité collective et apprentissage : contribution à un programme de recherche en ergonomie cognitive sur le terrain de l'enseignement et de la formation*. Note de synthèse non publiée pour l'HDR. Université de Brest.
- GUERIN J, & PEOC'H, J. (2011). Des artefacts en formation. *Recherche et Formation*, n°66, p. 23-36.
- JULIEN F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Editions Nathan.
- LAKOFF G. & JOHNSON M. (1999). *Philosophy in flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- MOREAU D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants: à la recherche de structures de confiance. *Recherche et Formation*, n°60, p. 75-86.
- RIA L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aide à la formation*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montpellier 1.
- 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. *@ctivités*, vol. 2 n°8, p. 150-172.
- RICOEUR P. (2004). *Parcours de reconnaissance*. Paris : PUF.
- RYNGAERT J.P., (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

- SEVE C. & ADE D. (2003). Les effets transformatifs d'un entretien d'autoconfrontation : une étude de cas avec un enseignant stagiaire. 5° journées d'étude Act'Ing « l'observatoire des objets d'analyse de l'activité humaine », St Pierre de Quiberon, France.
- SIMONDI E & PERRENOUD B. (2011). Savoirs et éthique dans l'accompagnement. *Recherche et Formation*, n°66, p. 79-92.
- 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*, n°2 vol. 4, p. 287-322.
- THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- VARELA F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ?* Paris : La Découverte.
- VIAL M. & MENCACCI N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- WILLIAMS B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- ZEITLER A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs. Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.