

ANALYSE DE L'ACTIVITE D'ENSEIGNANTS STAGIAIRES ENGAGES DANS UNE FORMATION THEATRE : UN DISPOSITIF PRIVILEGIE POUR ENTRER DANS LE METIER ?

Catherine Archieri*, Jérôme Guérin, Jacky Péoc'h***, André Zeitler******

* UBO

IUFM de Bretagne
8, rue d'Avranches
29200 BREST
catherine.archieri@bretagne.iufm.fr

** UBO

IUFM de Bretagne
8, rue d'Avranches
29200 BREST
jerome.guerin@bretagne.iufm.fr

*** UBO

IUFM de Bretagne
8, rue d'Avranches
29200 BREST
jacky.peoch@orange.fr

**** UBO

IUFM de Bretagne
8, rue d'Avranches
29200 BREST
andre.zeitler@bretagne.iufm.fr

Mots-clés : *ergonomie cognitive ; formation des enseignants ; théâtre*

Résumé. *En France, la forme et le contenu de la formation professionnelle des enseignants occupent une place centrale dans les négociations relatives à l'organisation des masters « métiers de l'enseignement ». C'est dans ce contexte que notre programme de recherche s'est orienté vers l'analyse de l'activité des enseignants et de leurs formateurs au sein des dispositifs de formation avec l'objectif principal d'identifier et de mesurer les effets de ces dispositifs conçus afin de former pour ailleurs et plus tard. De manière plus précise, notre préoccupation consiste à tenter d'identifier les conditions favorables à l'émergence de dispositions à agir susceptibles d'être mobilisées en classe. Dans le cadre de cette communication nous traitons cette question auprès d'enseignants novices ayant choisi de suivre une formation théâtre à l'IUFM de Bretagne.*

1. Introduction

A l'heure où les universités françaises endossent la responsabilité de la formation des futurs enseignants du premier et second degré, d'aucuns s'interrogent sur les dispositifs à construire ou à pérenniser pour préparer au mieux les étudiants à exercer leur profession. En effet, si le législateur a choisi de privilégier une formation universitaire de haut niveau adossée sur les savoirs scientifiques des disciplines scolaires à transmettre, et de différer et réduire la formation professionnelle des futurs enseignants, il est important d'identifier/repérer et de construire les

dispositifs de formation qui pourraient être particulièrement prometteurs dans ce nouveau contexte en termes d'apprentissage/développement des futurs enseignants.

Cette question relative à l'impact des situations de formation sur le développement professionnel des enseignants occupe une place de plus en plus importante dans de nombreux travaux de recherche en sciences de l'éducation. On repère entre autres des travaux qui portent sur l'évolution des préoccupations des professeurs stagiaires au gré de leur formation (Serres, Ria, 2007). Cet intérêt grandissant pour optimiser la formation professionnelle par alternance s'est concrétisé par des travaux portant sur les effets des ingénieries de formation sur la professionnalisation des étudiants (Ria, Serres et Leblanc, 2010).

Dans le cadre de notre communication, nous présentons une étude empirique portant sur une approche compréhensive de l'activité d'enseignants stagiaires participant à une mention théâtre à l'IUFM de Bretagne. Dans la continuité des travaux évoqués ci-dessus, nous avons entrepris de décrire les effets des situations de théâtre sur la professionnalisation des stagiaires. Ce programme de recherche consiste à décrire et comprendre l'activité des stagiaires dans des situations de théâtre. Les questions de recherche étaient les suivantes : Comment les enseignants stagiaires vivent-ils les situations de jeu dramatique ? Quelles sont les préoccupations qui organisent leur activité ? Construisent-ils des dispositions pragmatiques susceptibles d'être mobilisées dans un autre contexte, la classe par exemple ? Quels sont les effets des situations théâtre sur la transformation de leur activité d'enseignants ? Des effets sur la pratique professionnelle sont-ils observables sur la durée de l'année de formation initiale ? En quoi les résultats de la recherche peuvent-ils nourrir la conception d'aide à la formation des enseignants stagiaires ?

2. Le cadre théorique et méthodologique

Le choix d'une approche enactive de l'activité pour mener cette étude se réfère à notre volonté de décrire et comprendre l'organisation globale de l'activité et ses transformations lors de la pratique du théâtre.

Dans la mesure où nous cherchons à rendre compte de la dynamique des expériences subjectives générées et organisées par la pratique du théâtre, nous avons adopté l'approche théorique de l'ergonomie cognitive (Theureau, 2004, 2006) qui permet de modéliser les interactions entre l'acteur et son environnement. Pour comprendre les modalités d'adaptation individuelle, nous accordons le primat à la signification que donne l'acteur de son activité. Celle-ci est alors considérée comme une construction et une articulation progressives de significations qui se déploient au fil du déroulement de l'action (Theureau, 2009).

Parmi les objets théoriques du programme du cours d'action développés par Theureau, nous nous référerons aussi pour cette étude au « cours de vie », qui permet une synthèse de l'hétérogène en reliant des épisodes d'activités discontinus et pouvant être éloignés dans le temps. Le « cours de vie » permet d'identifier les évolutions du flux global des préoccupations des sujets au cours du temps de leur formation avec l'hypothèse de la cohérence et d'une autonomie relative à l'ensemble des épisodes de l'activité en lien à la pratique.

Notre programme de recherche empirique entretient une relation organique avec un programme de recherche technologique dont l'objectif est de construire des dispositifs de formation pour améliorer les pratiques d'enseignement et de formation. Cette relation consubstantielle entre visée épistémique et transformative vise à dépasser les conceptions « applicationnistes » ou « prescriptives » des résultats de la recherche sans renoncer aux exigences de la rigueur scientifique. Selon cette perspective, c'est à travers une démarche itérative, évolutive et dynamique, alternant des phases d'analyse de l'activité des formés et formateurs en situation et des phases de conception des situations de formation, que les dispositifs de formation ont, selon nous, un impact positif sur la professionnalisation des futurs enseignants.

3. Le terrain d'étude

3.1 La « mention Théâtre »

Ce module prépare à la certification complémentaire théâtre. Il s'agit d'un parcours optionnel et facultatif, d'une durée de 60 heures, réparties sur 7 mois environ, en session de 12 heures groupées sur 2 jours par mois. Le but de ce programme est de permettre le développement de compétences à encadrer des activités liées au théâtre avec des élèves de collège ou de lycée. Le parti pris de la formation est d'interroger, de rendre énigmatique, l'air de famille couramment souligné entre le « métier » du professeur et celui du comédien (Runtz-Christan, 2000). On s'interroge aussi sur l'expérience de la « théâtralisation », souvent évoquée par les enseignants experts. Notre perspective accorde le primat à la dimension incarnée de l'intervention, et plus particulièrement sur la place des signes corporels et vocaux en tant que repères signifiants dans et pour l'action. Depuis la mise en place de ce dispositif (2006), 46 stagiaires PLC2 ont eu l'occasion de suivre ce parcours. Pour l'année 2010, la promotion compte 15 stagiaires.

3.2 Encadrement de la formation

La « mention théâtre » est co-animée par une comédienne et une formatrice. Les domaines d'intervention de chacune ne sont pas rigoureusement répartis, les circonstances font loi..., mais il ressort très culturellement que les apports typiquement dramaturgiques sont de la compétence de la comédienne. La formatrice tente de pointer ce qui pourrait ressortir de la migration des pratiques du théâtre dans le contexte professionnel. Elle incite souvent aussi les stagiaires à verbaliser leur ressenti à la suite d'expériences théâtrales, les engage à mettre à distance, et à s'interroger sur l'impact de ces expériences à des moments et en des lieux différents. Son rôle est de prendre en notes pour le groupe le récit des différents épisodes des ateliers, les prescriptions de la comédienne.

3.3 L'observatoire d'étude

Nos données portent sur l'analyse de l'activité de deux professeurs stagiaires volontaires dans le cadre de situations proposées lors de la mention théâtre. Ces situations se veulent être caractéristiques de l'activité déployée lors de l'initiation à des pratiques référencées aux arts dramatiques.

La méthode de recueil consiste principalement à rassembler des traces de l'activité, sous forme de notes ethnographiques, sous forme de recueils issus d'entretiens explicatifs (semi directifs) *a posteriori* et sous la forme d'enregistrement en continu de l'activité des acteurs, et leurs verbalisations *a posteriori* lors d'entretien d'autoconfrontation à partir de ces traces.

L'objectif est d'explicitier avec les stagiaires la signification des expériences vécues, en s'intéressant aux événements jugés saillants par elles dans l'activité. Le chercheur a documenté les épisodes en mobilisant des questions et des relances visant à identifier les préoccupations, les attentes, les éléments de la situation significatifs, les connaissances mobilisées.

4. Présentation d'une étude

Cette étude a pris en compte le contexte de formation mention théâtre sur une période de 6 semaines. Elle a visé à identifier les transformations de certaines dimensions de l'activité de Marie au sein du dispositif de formation, notamment les préoccupations et connaissances mobilisées/construites et la dynamique du couplage entre Marie et le contexte.

Une question de recherche structure plus précisément cette étude : quelle construction ou stabilisation de connaissances sont inhérentes à l'activité d'interprétation d'un monologue au sein d'un atelier de pratique artistique ?

L'observatoire pour cette étude consiste en 3 entretiens entre Marie et le chercheur à l'issue des séances de la mention théâtre. Le choix de l'épisode du monologue a été fait parce qu'il constitue un élément saillant dans les données recueillies auprès de Marie, notamment comme élément de rupture par rapport à la programmation du dispositif de formation.

4.1 Analyse du cours d'action de Marie

Il porte sur 4 situations successives ayant chacune trait au travail sur un monologue.

La première est issue de la séance 7 du dispositif de formation, au cours de laquelle Marie expérimente pour la première fois l'exercice du monologue devant le groupe [Situation 1].

La seconde [Situation 2] et la troisième [Situation 3] sont des situations qui se déroulent à la séance 9. La quatrième [Situation 4] est issue de la séance consacrée à l'évaluation du dispositif.

4.1.1 Situation 1 : description de l'activité lors de la séance 7

Il s'agit de la séance au cours de laquelle les stagiaires présentent l'extrait « *Du luxe et de l'impuissance* » de Jean-Luc Lagarce proposé pour un travail individuel par la comédienne à la séance précédente. La matinée de cette séance a été consacrée au visionnage d'un DVD de témoignages de pratiques de théâtre en milieu scolaire, puis de la présentation de l'Espace Numérique de Travail (ENT) où les stagiaires sont invités à déposer des travaux et des commentaires en lien avec le théâtre. L'après-midi débute par un exercice individuel d'improvisation sur un sujet banal avec la contrainte de progresser par digressions successives. Puis commence le travail sur le monologue, extrait du journal de Lagarce.

Extrait 1 de l'entretien séance 7 - Situation 1

M – Cette activité du monologue aujourd'hui, ça a été très dur en émotions, c'est une activité que je n'ai pas du tout aimée...

C - Est-ce que tu as une idée des attentes, on va dire de la fonction de ce type de situation ?

M - Je pense, d'après ce que dit Natalia, que c'est une façon que l'on se découvre un peu nous-mêmes, qu'on travaille aussi sur nous-mêmes, on ait davantage confiance en nous. Moi avant qu'elle ne s'exprime, je ne voyais pas le but de cet exercice. Surtout parce qu'au début, on nous a dit « vous allez apprendre un monologue pour le réciter ». Dit comme ça, sincèrement, je me suis dit ça va nous mener à quoi, je ne voyais pas trop de sens à ce texte, il ne m'a pas parlé en fait.

C - Est-ce qu'au sortir de cette situation, tu t'es dit finalement, je me connais mieux, j'ai acquis de la confiance ?

M – Non. Moi non. (...). Je pense dans tous les cas que je suis partie avec un *a priori* négatif. Du coup, j'ai l'impression de me mettre une barrière moi-même... finalement j'apprends un peu sur moi-même enfin non... je sais que je suis comme ça ! (...)

C - Avant la mise en activité, Natalia, a évoqué l'idée que chacun a des besoins particuliers pour réussir cet exercice. Est-ce que tu as réussi à te raccrocher à ce qu'elle appelait « des besoins » ?

M - Au moment où j'ai réalisé l'activité, non. C'est juste avant, quand je suis arrivée sur le plateau, je me suis dit « *bon, elle nous a bien dit qu'on pouvait suivre nos besoins* » - faire comme nous on ne sentait pour faire bien - Mais au moment où j'étais assise dans l'activité, sincèrement, je ne pensais plus à rien sauf à l'idée de dire mon texte - forcément j'ai oublié des passages - donc dire mon texte et en finir. C'était vraiment ça !

C - Est-ce que tu es capable, *a posteriori*, de dire à quoi tu te raccrochais pour arriver au bout, puisque j'ai l'impression que c'était ta préoccupation...

M - Oui, c'était d'en finir avec ça. Que je ne sois plus là, en train de réciter mon texte ! Et à quoi je me raccrochais ? Je crois que j'ai repris ce qu'on a vu ce matin dans la vidéo : l'idée du secret accroché au fond de la salle. Voilà, moi, j'ai regardé les projecteurs qui se trouvent au fond. Je me suis vraiment accrochée à ça, sans penser aux autres, sans penser : j'étais, simplement à mon texte.

En fait, je n'avais que l'image de mon texte dans la tête ! Et pourtant ça ne m'a pas aidée à le faire forcément bien...

Construction locale – séance 7 – signe 1
Engagement (E) - s'engager dans la situation malgré le rejet ressenti.
Représentamen (R) - l'annonce de devoir réciter un monologue. - l'inconfort dans ce genre de situation. - le doute quant à la pertinence de la tâche.
Engagement (eR) - en finir avec cette activité déplaisante. - assumer son rejet et faire quand même le travail demandé. Actualité Potentielle (aR) - Attentes liées à la récitation du texte. - Référentiel (sR) - la connaissance d'un texte n'est pas suffisante à la réalisation de l'activité. - il faut donner du sens à un texte pour bien le réciter. - des pistes de travail sont données par la comédienne. - des pistes ont aussi été données dans le DVD de présentation des activités de théâtre en classe : utilisation de la technique du « secret ».
Unité Élémentaire (U) - mal à l'aise, Marie s'acquitte de l'activité avec déplaisir en oubliant la présence des autres.
Interprétant (I) - validation du type : « Marie se met des barrières à elle-même lorsqu'elle ne trouve pas de sens à l'activité proposée ». - construction du type : « le secret est une technique efficace pour oublier le public ». - construction du type : « la connaissance d'un texte est insuffisante pour une prestation face à un public ».

Marie s'engage dans le travail du monologue malgré le rejet fort qu'elle éprouve face à cette situation (E). Sa préoccupation est d'en finir le plus vite possible (eR). Elle s'acquitte de l'activité dans l'inconfort (U) et se rend compte que la connaissance du texte ne suffit pas pour ce type d'exercice (I). Elle dispose néanmoins de quelques pistes de travail (sR), notamment l'utilisation du « secret ».

4.1.2 Situation 2 : description de l'activité lors de la séance 9

La seconde séance de travail du monologue a lieu lors de la séance 9. Elle intervient après une matinée consacrée à un training axé sur la relaxation et la maîtrise de soi et un exercice d'improvisation par binôme¹.

Extrait 2 de l'entretien séance 9 – Situation 2
C – Qu'est ce qui te préoccupait pendant cet exercice ? M - L'idée de devoir le refaire devant tout le monde (...) L'autre fois on l'avait juste récité - enfin certains avaient commencé à l'interpréter - là c'était l'idée qu'on allait passer à l'étape au-dessus. On n'allait plus seulement devoir réciter, on allait devoir l'interpréter ! Et ça, je ne savais pas trop comment le faire. Même si j'y avais pensé, en ayant parlé avec toi [chercheur], avec Gabrielle [stagiaire], j'avais des petites pistes (...) J'ai l'impression qu'on nous lançait dans l'arène avant d'avoir le temps de s'entraîner. C'est pour ça que j'ai demandé à Natalia : pourquoi ne pas passer par petits ateliers pour commencer à s'entraîner face à quatre ou cinq ? C - Ta préoccupation, est-ce qu'elle était liée à l'image que tu allais donner de toi, à la crainte du

¹ L'exercice « le conférencier et son traducteur » permet de travailler la qualité de relation entre partenaires, l'adresse au public, la prise en compte du langage corporel de l'autre et le jeu avec le silence.

trou de mémoire, à la peur du ridicule, de jouer faussement ?
M - Oui je pense que ça vient de là. Parce que déjà, l'idée de faire du théâtre, c'était pour moi me mettre face au regard des gens. Et puis jouer un rôle face au regard de tout le monde ! Déjà c'était une première étape qui était dure. Et là, c'est d'interpréter seule, sous le regard des autres !
C - Et qu'est ce qui te préoccupait ?
M - Ce qui me préoccupait, je ne sais pas si c'est l'image que j'allais renvoyer, ou la peur du ridicule (...) Donc je ne sais pas pourquoi, sur ce monologue, j'ai peur du regard des gens.

Construction locale – séance 9 – signe 2
Engagement (E) - passer de la récitation à l'interprétation du texte. - se préparer à passer seule devant les autres. - proposer une autre modalité de travail.
Représentamen (R) - le souvenir de la notion d'appuis de jeu proposés par la comédienne à la séance 7. - la différence d'engagement entre « récitation » et « interprétation » d'un texte. - la différence d'engagement entre jeu individuel et jeu collectif. - l'inconfort déjà vécu lors de situations similaires (seule face à un groupe).
Engagement (eR) - assumer le regard des autres participants au cours de cet exercice. - comparer sa propre prestation à celles des autres participants. - donner du sens à cet extrait de monologue. Actualité Potentielle (aR) - attentes liées à la mise en œuvre des pistes de travail envisagées avec sa collègue Gabrielle, elle aussi participante à la mention théâtre. - attentes liées à une mise en situation face à un petit groupe de collègues. Référentiel (sR) - réciter un texte n'est pas l'interpréter. - jouer seul est plus impressionnant que jouer à plusieurs sur le plateau. - faire du théâtre, c'est jouer avec d'autres.
Unité Élémentaire (U) - faire l'exercice en appréhendant le regard des autres participants sur sa propre prestation.
Interprétant (I) - construction du type : « le jeu individuel relève d'un autre engagement que le jeu collectif ».

Le projet de Marie au cours de ce second épisode est de passer de la récitation à l'interprétation du monologue (E). Sa préoccupation se centre sur le fait d'assumer le regard des autres (eR), situation qu'elle a déjà eu l'occasion d'expérimenter dans l'inconfort (R).

4.1.3 Situation 3 : description de l'activité lors de la séance 9

Quelques minutes seulement séparent les prestations lors de la séance 9.

A l'issue de la première prestation la comédienne propose à Marie de manifester du dégoût pour les paroles qu'elle prononce. Cette consigne est censée l'aider à faire l'exercice du monologue.

Extrait 3 de l'entretien séance 9 – Situation 3
C - Et qu'est-ce que tu sentais dans leurs regards [au second passage] ? M - (...) J'ai senti une différence entre mon premier passage et le deuxième... dans le regard des gens... C'est comme s'ils me disaient : « là c'est mieux ! Tu es sur la bonne voie ! Ça marche mieux ! ». C - Est-ce que tu jouais le même personnage ? M - Non. Je pense que dans le deuxième, j'ai essayé de prendre le rôle de la personne ivre, qui vient déblatérer son truc... Alors que dans le premier passage, j'étais encore Marie tétanisée... Avec un texte à raconter... C - Est-ce que tu t'es vraiment sentie dans l'ivresse ? M - Oh non ! Parce qu'en plus, ce n'est pas ça que je voulais faire moi, au début ! (...)

<p>C - Tu étais partie sur quoi ? M - Moi j'étais surtout partie sur du mépris face au texte, sur un semblant de discussion avec quelqu'un que l'on prend avec dérision... Être décalée... En décalage ! C - Ce n'est pas ça que Natalia t'a proposé au deuxième passage ? Est-ce qu'elle t'a proposé la même chose au premier et au deuxième passage ? M - Je ne m'en souviens plus. Je me souviens lui avoir dit : Ivre ? Sur le coup, le mot m'a un peu interpellée... Je n'avais pas du tout pensé à ça... C - Elle t'a demandé pour le deuxième passage, de montrer ton dégoût du texte. Tu n'étais plus sur l'ivresse mais sur le dégoût. M - Mais là, c'était fort aussi... Dans tous les cas, je trouvais que c'était trop fort ce qu'elle me demandait (...) Mais ce n'est pas non plus ce que je ressens face au texte... Ce qui me dégoûte c'est plutôt la situation que le texte...</p>
--

Construction locale – séance 9 – signe 3
<p>Engagement (E) - faire évoluer sa prestation du monologue. - anticiper son inconfort, éviter une situation trop angoissante. - s'engager dans une modalité d'interprétation non choisie.</p>
<p>Représentamen (R) - les consignes de jeu données par la comédienne - l'approbation dans le regard du public</p>
<p>Engagement (eR) - proposer une interprétation du monologue en rapport avec son ressenti immédiat. Actualité Potentielle (aR) - attentes liées à la reprise de l'activité avec une intention de jeu : « en décalage ». Référentiel (sR) - le regard du public est un critère pour évaluer sa prestation.</p>
<p>Unité Élémentaire (U) - fait le monologue en jouant un rôle.</p>
<p>Interprétant (I) - construction du type : « jouer un rôle contribue à la réalisation du monologue ». - validation du type : « le regard des observateurs est un bon critère d'observation pour évaluer sa prestation ». - construction du type : « c'est la situation qui la rend mal à l'aise, pas le texte à dire ».</p>

Au cours de cette reprise du monologue, Marie suit les consignes de jeu données par la comédienne (R) afin de faire évoluer sa prestation (E). Elle cherche à incarner un personnage (U) et constate dans le regard du public que son travail progresse (I). A la suite de ce second passage, la comédienne propose à Marie de reprendre la scène une troisième fois, avec cette fois une entrave physique faite par deux partenaires.

Cette expérience n'aura pas lieu (l'exercice sera rapidement interrompu) ; Marie quitte le plateau, en pleurs. A propos de ce temps fort, elle dira au cours d'un entretien : « *Je ne pensais pas que ça me ferait cet effet. En m'inscrivant à la mention théâtre, je savais pertinemment que je serais peut-être obligée d'en arriver là. (...) C'est tout ce que je redoutais dans le théâtre ! (...) En même temps, c'est bien... (...) Ça ne pourra que m'aider, s'il faut recommencer, je recommencerai (...). J'ai fini par voir, quoi !* »

4.1.4 Situation 4 : description de l'activité lors de la séance d'évaluation

L'épisode 4 se déroule au moment de la soutenance qui vient valider le parcours de formation.

Extrait 4 de l'entretien séance d'évaluation – Situation 4
<p>M - Et ce matin quand je suis arrivée, je me suis dit : « je vais le faire comme je le sens, sans me poser de question ! ». J'avais envie de relever le défi, d'essayer ! (...) J'ai essayé même si je ne trouve pas très bien ce que j'ai fait, mais... Natalia a trouvé bon mon travail ! Elle s'en fout de la</p>

<p>prestation comme elle disait, ce qui compte : c'est le travail. C - Qu'est-ce qu'elle appelle le travail ? M - Le fait de tenter des choses, de continuer, de ressentir le texte, d'essayer d'évoluer avec ce monologue. (...) Moi j'ai l'impression de ne pas avoir réussi à dépasser mon angoisse, que le texte me bloque toujours... Natalia me disait que par rapport au premier moment où j'étais passée, elle voyait que j'avais travaillé sur moi, sur ma façon de dire le texte. C - Si tu penses à ton état d'angoisse... M - Il est moins fort... Quand je suis arrivée, je me suis dit : « je vais le faire, ça ne dure pas très longtemps ». C - Comment tu étais quand tu es arrivée ? M - Quand je suis arrivée, j'étais stressée. Alors que ce n'était pas la soutenance de théâtre qui me stressait, c'était le monologue... Après, ça a été. J'ai réussi à me détendre, complètement. J'étais tellement stressée (...) que je me rappelais à peine mon texte ! Du coup je l'ai repris deux fois ! (...) Quand j'ai dit le texte pour la deuxième fois, ce n'était plus de l'angoisse mais des émotions qui venaient... Comme si le texte, il me redonnait envie de pleurer, quoi ! Je me suis dit : « <i>c'est quand même dingue ! Pourquoi il me fait cet effet ?</i> ». C'est peut-être pour ça que Natalia me disait que j'avais réussi à le dire et à ressentir des émotions, et à continuer à faire avec... Puis ça s'est arrêté.</p>
--

Construction locale – séance d'évaluation – signe 4
<p>Engagement (E) - interpréter le monologue à partir de son état « ici et maintenant ». - prendre sur soi pour faire le monologue. - relever un défi. - accepter de vivre les émotions.</p>
<p>Représentamen (R) - la comédienne souligne le pas en avant fait par Marie sur ce travail du monologue. - la comédienne s'intéresse au travail, pas à la prestation.</p>
<p>Engagement (eR) - volonté d'assumer sa prestation sans appuis de jeu. Actualité Potentielle (aR) - attentes liées à la brièveté de la situation. - attentes liées à l'interprétation du texte. Référentiel (sR) - Marie s'autorise à reprendre sa prestation en sachant qu'elle ne sera pas jugée. - le stress a un effet négatif sur la mémoire.</p>
<p>Unité Élémentaire (U) - Marie interprète le monologue en ressentant des émotions nouvelles.</p>
<p>Interprétant (I) - validation du type : « mon stress est lié au contenu du monologue, pas à la situation d'évaluation ». - construction du type : « l'angoisse peut se muer en émotion au service du jeu de l'acteur » - construction du type : « le travail théâtral, le chemin parcouru par les participants, est plus important que leur prestation finale ». - construction du type : « j'ai construit la discrimination angoisse et émotion ».</p>

Au moment de l'évaluation finale du dispositif, Marie est toujours angoissée par la situation (U) mais relève le défi et interprète le monologue en utilisant son état émotionnel « ici et maintenant » (I). Elle dit ne pas être satisfaite de sa prestation (U) mais est sensible au fait que la formatrice reconnaisse la qualité de son travail (R).

5. Discussion

L'analyse de l'activité de Marie nous a permis de décrire et comprendre la manière dont cette enseignante stagiaire s'organisait pour interpréter le monologue. La reconstruction de l'organisation de son cours d'action lors des quatre épisodes étudiés, a mis en évidence une évolution de son engagement en relation avec la transformation des connaissances mobilisées ou construites et, parallèlement un état d'inconfort relativement stable. La discussion des résultats est

organisée sur trois objets : (a) les ressources pour agir au sein du dispositif théâtre en vue de la réalisation du monologue (b) les interactions sociales comme processus d'accès à un « micro-monde » singulier (c) le défi personnel, la construction du sens et la place des émotions dans l'activité.

(a) Les ressources pour agir au sein du dispositif théâtre en vue de la réalisation du monologue

Les résultats ont montré que l'état d'inconfort de Marie a été une contrainte forte pour réaliser le monologue avant et pendant sa prestation face au groupe. Dès la première séance, elle ressent le décalage entre ses attentes à propos de la pratique du théâtre, et ce que la comédienne lui demande de faire. Outre cette non-congruence concernant la tâche, elle évoque le contenu du texte qui lui semble sans intérêt. Les conseils et suggestions de la comédienne, qui auraient pu être une ressource pour réaliser l'exercice, se révèlent être un obstacle supplémentaire à surmonter. Ainsi, ces ressources potentielles ne parviennent pas à s'actualiser pour Marie et agissent comme facteurs inhibants. Malgré tout, on observe une nouvelle forme d'engagement chez elle qui s'apparente à une activité d'enquête (Dewey, 1993). Face à la situation, Marie a recherché la manière de canaliser son angoisse et de s'acquitter au mieux de sa prestation. Elle s'est transformée notamment en interprétant l'activité des autres membres du groupe. Cette transformation lui permet de s'ouvrir à cette nouvelle communauté de pratique, où la question de la norme culturelle dans l'activité de création est posée. Elle va aussi repérer, lors du visionnage d'une vidéo, une pratique de théâtre en contexte scolaire qui lui permettra de construire des connaissances pour réaliser les monologues suivants. Ces résultats sont à mettre en lien avec les travaux de Ria, Leblanc et Serres (sous presse) sur les effets de l'observation vidéo dans le développement des professeurs stagiaires. A partir du moment où les séquences visionnées recoupent les préoccupations immédiates des stagiaires, l'outil vidéo est un artefact pertinent en formation pour apprendre le métier. Au-delà de l'apprentissage du métier, la vidéo est une ressource pour entrer dans un nouveau monde. Ainsi, c'est l'ouverture sur différents champs de possibles qui occasionne l'évolution de l'engagement de Marie dans l'exercice.

(b) Les interactions sociales comme processus d'accès à un « micro-monde » singulier

Les résultats ont montré que cet exercice est perçu par Marie comme une épreuve personnelle (Jeu, 1977) qu'elle aborde en cherchant et trouvant des ressources dans les interactions sociales. En effet, à de nombreuses reprises, les stagiaires échangent à propos de leurs prestations respectives. Ces interactions entre stagiaires ont d'ailleurs permis à Marie d'utiliser le regard des autres comme un point d'appui pour aller jusqu'au terme de son monologue. Par conséquent, nous faisons l'hypothèse que les interactions sociales entre stagiaires participent de l'apprentissage-développement de Marie en termes de construction de connaissances. Le monologue s'actualise pour elle comme un « micro-monde » construit sur la base de significations et d'émotions récurrentes (Varela, 1996). Les effets des interactions sociales sur l'engagement de Marie nous permettent de rejoindre les conclusions de Serres (2006) qui considère le processus de développement professionnel comme une participation à un collectif, à une communauté sociale dans son analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des situations de formation initiale des enseignants. La question sera de savoir si les interactions identifiées, ce « micro-monde » du plateau de théâtre - articulé au « micro-monde » du monologue - contribuent à l'apprentissage - développement pour un contexte professionnel.

(c) Le défi personnel, la construction du sens et la place des émotions

L'activité du monologue actualise le défi que Marie s'est lancé en s'inscrivant dans ce dispositif de formation et cristallise les inquiétudes : l'exercice ne correspond pas du tout à son attente, même si elle n'est pas étonnée de devoir affronter ce type de contraintes ; néanmoins elle n'a pas l'intention d'abandonner son parcours de formation. C'est le traitement de cette ambiguïté qu'il est intéressant d'observer, notamment du point de vue de l'importance de la quête du sens chez Marie. La recherche du sens à laquelle elle se livre dès le départ correspond au besoin de tout individu de connaître le motif de l'activité qui l'engage. Pour reprendre la terminologie de Strauss (1992), la trajectoire de Marie relève de différentes négociations qu'elle initie dans le contexte et notamment

avec Natalia : au départ à propos de l'appétence vis-à-vis de la tâche, puis de la validité de cet exercice, la pertinence du texte, enfin les modalités de travail... Cette recherche du sens va finalement migrer sur une question plus personnelle : pourquoi cette résistance au cours de cette expérience à épisodes ? Quelles négociations Marie est-elle prête à faire vis-à-vis des limites qu'elle s'est elle-même posées ?

Ce constat est à mettre en lien avec les travaux de Ria et Chaliès (2003) sur la dynamique émotionnelle et l'activité des enseignants débutants où il est question de « sauver la face » en situation d'inconfort. L'anxiété éprouvée par Marie au cours de cet exercice a des airs de famille avec celle éprouvée en contexte professionnel, quand elle dit user, sur son terrain d'exercice, de stratégies pour masquer ses émotions, pour « faire semblant » en produisant un jeu de pertinence sociale en trompe-l'œil, en ménageant les apparences quand bien même elle pourrait se sentir parfois dépassée par les événements. Le plateau d'un théâtre a ceci de fondamentalement différent du devant de la classe : au théâtre, on peut reprendre plusieurs fois l'exercice et tester différentes directions de jeu ; devant les élèves, on doit jouer son rôle et assumer d'être bon ou mauvais parce qu'on ne peut pas rejouer la même scène plusieurs fois. Néanmoins, force est de constater que l'enjeu et sa violence symbolique (Bourdieu, 1970) ne sont pas identiques pour Marie entre jouer une partition qu'elle connaît, devant un public d'élèves, et interpréter ce monologue sous le regard de collègues du dispositif théâtre...

Nos résultats montrent que l'angoisse initiale s'est muée en émotions qui ont permis au final de « servir le texte ». La question est de savoir maintenant si l'activité théâtrale permet d'envisager des possibles en termes de « faire avec » les émotions, de mettre en œuvre une trajectoire de négociation avec ses propres émotions.

Cet observatoire de l'activité de Marie a permis la mise en perspective des effets de la pratique d'une situation théâtrale - le monologue - sur la durée du dispositif de formation. Il nous faut poursuivre par l'analyse de l'activité de la seconde stagiaire volontaire. Il conviendra ensuite d'explorer un champ plus large de situations traversées pendant la formation puis d'envisager les migrations éventuelles, entre la pratique dans le dispositif théâtre et des activités menées en classe.

6. Références et bibliographie

- Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : les Editions de Minuit.
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- Ria, L., Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Ria, L., Serres, G., Leblanc, S. (sous presse). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.
- Serres, G., Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, vol 6, 99-119.
- Serres, G. (2006). Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré. Thèse de doctorat sciences de l'éducation. Université de Clermont Ferrand.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.

Varela, F.J. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Le Seuil.

Varela, F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.