

LA PRATIQUE THEATRALE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS : CONSTRUCTION D'UNE EXPERIENCE EMOTIONNELLE ET CORPORELLE

*Catherine ARCHIERI,
Docteure en sciences de l'éducation,
Université européenne de Bretagne - Université de Bretagne Occidentale,
Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique,
(CREAD-EA 3875),
France*

RESUME

En prenant appui sur une enquête empirique, cet article rend compte de la dynamique de construction de l'expérience de trois étudiants inscrits en master métiers de l'enseignement, participant à un dispositif de formation utilisant la pratique théâtrale. Les résultats pointent les proximités que les apprentis enseignants reconnaissent entre la pratique théâtrale et la relation pédagogique. Ils illustrent en quoi l'expérience corporelle et émotionnelle permise par la pratique théâtrale peut contribuer, potentiellement, à la construction de l'identité professionnelle d'apprentis enseignants.

MOTS-CLES

Pratique théâtrale / construction identitaire professionnelle / mémoire émotionnelle et corporelle / retour réflexif / formation des apprentis enseignants

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années déjà, l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Bretagne a fait le pari de l'intérêt d'un module optionnel de pratique théâtrale dans le plan de formation des étudiants se préparant au métier d'enseignant. Ce parti pris est renforcé par 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 peut parfois être considéré comme un art de la scène où il s'agit de plaire pour éduquer. Des travaux de recherche en psychologie clinique (Théberge, 2006), en philosophie du corps (Andrieu, 2001, 2003) ainsi qu'en sciences de l'éducation (Pujade-Renaud, 1983) démontrent la pertinence d'une pratique théâtrale dans le champ de la formation des enseignants. Ces travaux relèvent d'une analyse extrinsèque de l'activité d'étudiants engagés dans ce type de pratique, activité observée du point de vue du chercheur. En complément de ces approches ethnographiques, il s'agissait de proposer une analyse de type intrinsèque, dont le parti est de prendre en compte le point de vue de l'étudiant sur sa propre activité dans la construction de son expérience. L'approche proposée reposait sur une collaboration étroite et contractualisée entre le chercheur et trois étudiants¹. L'enjeu de l'étude empirique consistait à savoir si une pratique théâtrale en formation initiale pouvait potentiellement contribuer à la construction identitaire (Kaddouri, 2000) d'apprentis enseignants du point de vue des étudiants eux-mêmes. Il s'agissait par conséquent de savoir à quelles conditions une pratique théâtrale en formation peut aider des étudiants à entrer dans leur "rôle" de futurs enseignants novices et donc, potentiellement, les aider à agir ultérieurement en classe? La production de connaissances objectivées était orientée par l'enjeu praxéologique qui consistait à aider les concepteurs de dispositifs de formation à visée de professionnalisation. Afin d'en présenter les résultats, cet article se compose des parties suivantes :

- la description du terrain de l'étude empirique ;
- l'exposé du cadre théorique et méthodologique utilisé pour cette étude ;
- l'observatoire mis en place pour le recueil des matériaux ;
- le traitement des données ;
- les résultats ;
- la discussion.

¹ Deux en deuxième année de master "EPS et métiers de l'enseignement", un en première année de master "professeur des écoles".

Les résultats sont discutés selon deux axes : les similitudes identifiées entre un état émotionnel consécutif à la pratique de l'improvisation et certaines caractéristiques de la relation pédagogique ; le nécessaire retour réflexif par l'étudiant pour encourager la dynamique de construction de l'identité professionnelle.

LE TERRAIN DE L'ETUDE EMPIRIQUE

Le dispositif de formation, compris selon l'acception de l'approche ternaire et trilogique (Albero, 2010), était organisé en trois sessions de deux jours au cours desquelles des 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 menée par un formateur enseignant et une comédienne professionnelle. L'analyse de leurs intentions n'est pas abordée dans le cadre de cette étude.

Parmi l'ensemble des situations proposées, nous avons retenu les exercices de jeu dramatique (Figure 1) comme des moments privilégiés d'observation de la construction de l'expérience des étudiants. Les raisons de ce choix relèvent du fait qu'il s'agit des exercices les plus souvent évoqués, voire plébiscités, par les trois étudiants qui ont accepté de participer à notre observatoire de recherche.

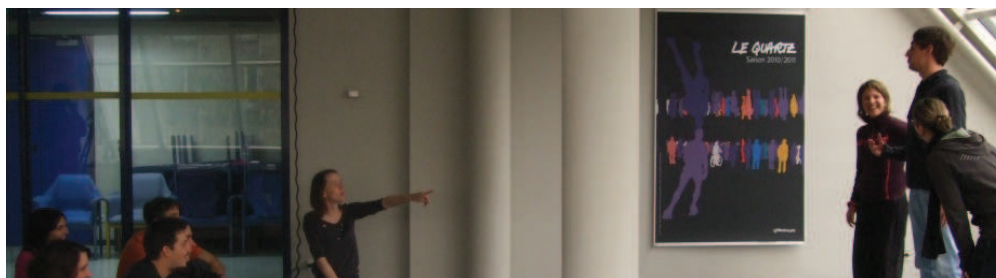


Figure 1. *Photo de jeu dramatique.*

Utilisé en formation depuis les années 1970, le jeu dramatique consiste à se livrer à une improvisation individuelle ou collective, à partir d'une trame proposée, sur une durée précise. Le jeu dramatique est suivi d'un échange collectif : acteurs, public composé des pairs et qui auront, à leur tour, à proposer une prestation, et formateurs. Ce n'est pas la portée dramaturgique qui est débattue mais le ressenti des acteurs pendant l'activité, les effets sur le public, les processus corporels mobilisés.

Ryngaert (2009) définit le jeu dramatique selon les critères suivants :

- il ne vise pas une reproduction exacte de la réalité ;
- il n'est pas subordonné au texte qui est remplacé par une parole improvisée ou établie à partir d'un canevas ;
- le jeu dramatique est une activité collective ;
- le groupe est le lieu où l'individu s'élabore pour soi et pour les autres, devant les autres et pour les autres ;
- enfin le jeu dramatique ne réclame pas des acteurs virtuoses rompus à toutes les techniques d'expression théâtrale.

Notre choix de centration sur le jeu dramatique s'explique également par sa proximité avec la pratique professionnelle cible : en classe, comme sur le plateau de théâtre, l'enseignant est amené à prendre la parole seul, sous le regard d'un public d'élèves. De la même manière l'étudiant qui se prépare à passer les épreuves d'oraux d'admissibilité des concours, devra se mettre en scène et convaincre le jury auquel il fait face. Les situations de jeu dramatiques invitent donc les individus à vivre des situations au cours desquelles, potentiellement, ils seront amenés à improviser, c'est-à-dire développer une parole libre à partir d'un sujet donné par un tiers. Ils seront aussi amenés à s'éprouver émotionnellement et corporellement et le fait de l'expérimenter en formation constituera peut-être une ressource ultérieure. C'est sur cette hypothèse que se fonde l'enquête.

LE CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Cette étude est inscrite dans un programme d'ergonomie des situations de formation (Guérin, 2012 ; Zeitler, 2011) qui poursuit un double objectif : tout d'abord comprendre les phénomènes et les processus induits dans la construction de l'expérience en formation pour ensuite aider à la conception de formation à partir de l'identification des conditions permettant de transformer l'activité des apprentis. Il faut souligner l'importance des recherches-actions menées dans ce cadre en vue de contribuer à l'amélioration du caractère professionnalisant et par voie d'alternance de la formation initiale au métier d'enseignant.

PRESUPPOSES THEORIQUES RELATIFS A L'ACTIVITE HUMAINE

Cette étude s'inscrit également dans un programme théorique qui développe une conception enactive de l'activité humaine (Durand, 2008) à partir des propositions conceptuelles de Varela (1996). Les travaux sont conduits à partir du postulat qui

consiste à considérer que l'individu fait émerger son monde propre en relation avec son engagement dans l'environnement de formation. Autrement dit, l'étudiant sélectionne certains éléments de l'environnement de la formation qui lui permettent de se transformer. On dit alors que cette sélection ou "couplage entre l'acteur et son environnement" (Varela, 1996) constitue ce qu'on appelle "l'expérience de l'acteur". Celle-ci est alors définie comme le niveau d'organisation de l'activité qui donne lieu à la construction de sens pour l'étudiant, considéré comme acteur de sa formation. C'est un niveau d'activité qui peut être raconté, commenté et mimé à un autre (Theureau, 2006) à certaines conditions sociales et contractuelles mises en place avec le chercheur. L'accès au vécu et à la compréhension de l'étudiant permet alors de reconstruire son cours d'expérience (Theureau, 2006), 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.

OBSERVATOIRE DE L'ACTIVITE DES ETUDIANTS

Les étudiants engagés dans le dispositif de formation étaient volontaires pour participer à cette étude et motivés par l'idée que les résultats relatifs à leur pratique puissent contribuer à l'amélioration du dispositif de formation pour la promotion suivante d'étudiants. 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. Il a été acté que les résultats seraient uniquement utilisés à des fins de recherche.

Cet article se centre sur l'activité de trois étudiants (Adèle, Gaëtan, Kent) qui ont accepté que leur pratique soit analysée tout au long de la formation. Ils se sont engagés dans cette formation selon des motifs différents : Adèle, plus âgée que la moyenne des étudiants préparant le concours PE², avait déjà une pratique théâtrale dans une compagnie d'amateurs et souhaitait renouveler ses pratiques ; Gaëtan et Kent préparant tous les deux le CAPEPS³ pour la deuxième année, après avoir été admissibles une première fois, abordaient cet atelier pour améliorer leur communication orale.

² Professeurs des écoles.

³ Certificat Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive.

RECUEIL DES MATERIAUX

L'intégralité des actions et communication des étudiants au cours de la formation a été enregistrée à l'aide d'une caméra numérique. A la fin de chaque journée et parfois à la pause méridienne, les étudiants ont participé individuellement à des entretiens d'auto-confrontation à partir des traces vidéo de leur activité en formation (Figure 2). Le principe de ce type d'entretien consiste à inviter l'étudiant à commenter les images de son action. Equipé d'une télécommande, il peut à tout moment stopper le déroulement de la vidéo pour expliciter un point de son choix. Le chercheur peut aussi attirer l'attention de l'étudiant sur des points précis sur lesquels il souhaiterait un éclairage. L'enjeu de cette méthode est d'encourager la verbalisation par l'étudiant de la signification de son action en situation.



Figure 2. Séance d'entretien d'auto-confrontation.

ESTIMATION DE L'ETAT DE CONFORT OU D'INCONFORT

En complément du principe de verbalisation de l'étudiant à partir des traces de son activité grâce à l'auto-confrontation, chaque participant a pu exprimer son ressenti et a pu estimer son état de confort ou d'inconfort à partir de l'échelle d'estimation des états affectifs (EEA) (Ria, 2001). Cette méthode permet à l'étudiant d'exprimer synthétiquement le caractère positif ou négatif de son expérience. L'échelle est constituée de sept points : de +3 (très agréable ou très confortable) à -3 (très désagréable ou très inconfortable). L'estimation sur cette échelle de la tonalité des états affectifs correspond à l'intensité de l'expérience émotionnelle, à un ressenti synchrétique et immédiat. Il s'agit du niveau montrable (et non racontable) des émotions. L'estimation par les étudiants du caractère positif ou négatif de leur expérience se déroule en visionnant la vidéo. Les participants peuvent à tout instant modifier les valeurs estimées sur l'échelle EEA sans avoir à les justifier. Cette centration sur l'estimation de l'état de confort ou d'inconfort relève du projet de discriminer des moments de formation sans pour autant conjecturer de leur efficacité⁴.

⁴ La notion d'efficacité est considérée du point de vue de l'acteur. Elle est dissociée des intentions de formation.

CENTRATION SUR L'ACTIVITE CORPORELLE

De plus, par un questionnement centré sur les traces de l'activité en jeu dramatique, le chercheur a aidé les étudiants à verbaliser leurs préoccupations, sentiments, focalisations, interprétations émergeant en situation. La centration s'est faite sur la dimension corporelle de l'expérience : le corps et la voix. Ce parti pris répondait aux hypothèses reprises des travaux de Pujade-Renaud (1983) sur l'importance du corps de l'enseignant dans l'exercice de son métier.

TRAITEMENT DES DONNEES

Les verbalisations provoquées sur les enregistrements vidéo ont ensuite été analysées en référence au cadre sémiologique de Theureau (2006) afin de caractériser les phénomènes qui sous-tendent la construction de l'expérience. Trois étapes ont été suivies.

CONSTRUCTION DES RECITS REDUITS ET ANALYSE SEMIOLOGIQUE

Dans un premier temps, à partir des matériaux d'entretiens en auto-confrontation et d'observation du chercheur, un récit réduit de l'activité des étudiants, partenaires de la recherche, a été rédigé. Le récit réduit est le résumé chronologique de l'activité du point de vue de l'acteur en contexte. Il est composé des unités significatives élémentaires (USE)⁵, à partir desquelles le chercheur peut se livrer à la construction des cours d'expérience des acteurs (Theureau, 2006). Par souci de lisibilité, le choix a été fait de retenir seulement la documentation de deux éléments de l'approche sémiologique :

- l'engagement ou préoccupations mises en œuvre au cours de l'action⁶ ;
- la construction ou mobilisation de types à l'occasion de l'expérience vécue⁷.

MISE EN PARALLELE DE COURS D'EXPERIENCE

Dans un deuxième temps, une analyse synchronique⁸ ou comparée des composantes des différents cours d'expérience a été menée afin de rendre compte de la dynamique de constructions de l'expérience lors de la pratique d'un jeu dramatique. L'objectif

⁵ Une unité significative élémentaire (USE) peut constituer une action, une communication, une pensée ou un sentiment de l'acteur pendant l'action.

⁶ L'engagement ou préoccupations constituent 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.

⁷ Les types correspondent au processus de construction, invalidation ou stabilisation des connaissances ou compétences inhérentes à chaque action.

⁸ L'analyse synchronique permet une analyse comparée d'activité de plusieurs étudiants dans une situation donnée.

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

DESCRIPTION DE LA SITUATION ANALYSEE : L'IMPROVISATION "CAFE"

Une situation de formation s'avère être particulièrement révélatrice pour plusieurs raisons :

- elle relève de la catégorie des jeux dramatiques ;
- c'est le premier exercice de cette catégorie proposé dans l'atelier⁹ ;
- les trois étudiants partenaires de l'enquête ont tous tenu à s'exprimer sur cet exercice ;
- la dimension de la mise en scène de soi y est prégnante. La transcription *verbatim* de la présentation de l'exercice de jeu dramatique telle qu'elle a été faite par la comédienne permet d'appréhender la situation (tableau 1).

Maintenant un petit exercice, où vous allez être mis en jeu, seuls, direct très simple ! Il n'y a rien à réussir ! J'ai fait du café. Il s'agit juste de rentrer par la porte, vous avez une tasse à la main, vous avez, on va dire, quatre choses à faire :

Première action : rentrer avec une tasse à la main.

Deuxième action : poser la tasse, où vous voulez.

Troisième action : dire "je ne veux pas boire de café".

Quatrième action : sortir.

Dans l'ordre que vous voulez, sauf la fin, bien sûr (rires).

Dans les temps que vous voulez ! C'est juste venir dire quelque chose. Ce qui va nous intéresser, c'est juste la manière - dans les temps que vous prenez et l'ordre dans lequel vous faites la chose – cette manière va nous raconter des histoires, malgré vous... Vous, vous ne voulez rien signifier de particulier¹⁰.

Tableau 1. Transcription de la consigne donnée pour le jeu dramatique "café".

Cette consigne de jeu a été reformulée à plusieurs reprises par la comédienne, notamment au cours des moments consacrés au commentaire des prestations de chaque participant. Le propos s'est développé autour du fait qu'il ne fallait pas chercher à *signifier* quelque chose, à *jouer un rôle*. Ce qui a été commenté, c'est ce que le corps a exprimé par exemple par le rythme du déplacement, la circulation du regard

⁹ Le jeu dramatique "café" a été proposé l'après-midi du premier jour de formation.

¹⁰ Transcription réalisée à partir de l'enregistrement réalisé avec la caméra numérique.

sur le groupe, la tonalité de la voix, l'utilisation des temps de silence. Cette consigne de jeu a été reçue de façon très variable selon les joueurs ; elle a suscité des émotions, un état, des interrogations que l'analyse sémiologique a permis d'appréhender.

RESULTATS

L'étude a permis d'identifier les points suivants :

- les étudiants s'engagent dans l'activité malgré un état émotionnel négatif ;
- la situation de jeu dramatique "café" est perçue comme énigmatique par les étudiants ;
- la situation de jeu "café" incite à une centration sur le corps.

AGIR MALGRE L'INCONFORT

Les valeurs exprimées sur l'échelle EEA par les participants au cours de l'entretien d'auto-confrontation traduisent de l'inconfort¹¹. Il s'avère donc que la situation de jeu "café" a été perçue de façon plutôt déplaisante par les participants à l'étude. Pour la plupart des étudiants, il s'agissait de la première expérience de ce type. Ils n'étaient pas en situation de connaissance, ni vis-à-vis de leurs pairs, ni vis-à-vis des formateurs, ni face à ce qui allait leur être proposé¹². Aucune habitude d'action théâtrale n'était encore stabilisée à ce stade de la formation¹³, ce qui justifie sans doute l'estimation de l'état affectif qui tend vers des valeurs négatives.

Le panel de cas étudiés montre qu'aucune des prestations n'a dépassé la durée de trente secondes¹⁴. Autrement dit, aucun étudiant n'a saisi l'opportunité d'utiliser le facteur temps comme variable de jeu, tel que l'avait suggéré la comédienne. Cette rapidité d'exécution est le signe d'une volonté de se débarrasser de la tâche prescrite¹⁵. Pourtant, aucun des étudiants n'a pris le parti de refuser de réaliser l'exercice, malgré le rejet ressenti : même déstabilisés par la tâche à réaliser, même dans l'inconfort, ils ont réalisé l'exercice demandé. A la question de savoir s'il/elle avait envisagé de ne pas

¹¹ La moyenne des valeurs exprimées par les trois participants est de -1 sur l'échelle EEA.

¹² *"Sur le moment, je n'ai pas bien compris ce qu'il fallait faire pour cet exercice... j'étais préoccupé par le fait d'être exposé, comme ça, face aux autres"* (Gaëtan).

¹³ *"C'était bizarre ... ça ne ressemblait pas à ce qu'on s'imagine être du théâtre"* (Kent).

¹⁴ Adèle : "30" ; Gaëtan : "27" ; Kent : "26".

¹⁵ *"Je me suis acquittée de la tâche... dans la précipitation... c'est maintenant que je le constate, en me voyant sur le film"* (Adèle).

réaliser l'exercice, aucun des participants n'a répondu par l'affirmative. Concernant leur engagement lors de ce premier exercice, les participants mentionnent "les règles de la formation" et précisent qu'ils sont prêts à tout expérimenter¹⁶, "même si ça pouvait mettre mal à l'aise".

La dimension collective de l'activité a eu des incidences sur l'engagement de chacun, c'est en effet ce que traduisent les préoccupations des participants. En l'occurrence, les deux étudiants de master 2 EPS se sont, à plusieurs reprises, exprimés en utilisant le "on" collectif et considèrent la formation comme une épreuve collective¹⁷, voire un défi. Ainsi, l'engagement similaire et partagé des étudiants de ce petit collectif¹⁸, orienté vers le soutien mutuel, est à retenir comme un élément fondateur de ce type d'expérience. L'analyse de la construction d'expériences sur cet exercice de jeu dramatique incite à considérer la motivation des participants comme un paramètre à privilégier dans ce type de formation.

IDENTIFIER LA SIGNIFICATION DE L'EXERCICE POUR SOI-MEME

La situation de jeu proposée par la comédienne répond à des contraintes explicites : le découpage en quatre temps, le fait de devoir prononcer la phrase : "je ne veux pas boire de café". Les résultats pointent une préoccupation relative à la compréhension des consignes de la comédienne par les étudiants¹⁹ pour qui la difficulté ne réside pas dans le scénario à interpréter mais dans l'identification de comment s'y prendre, par exemple, pour ne rien induire par un comportement démonstratif et prendre du temps pour agir. Les commentaires successifs de la comédienne ont contribué à conforter certains étudiants dans l'idée qu'ils n'agissaient pas de manière adéquate par rapport à ses attentes. Ils ont été ainsi sensibles aux communications relatives à leur comportement : "Ne faites pas de mimiques, on cherche le jeu 'neutre'. C'est votre corps, vos silences, votre allure qui racontent une histoire. Ne cherchez pas à signifier quelque chose" a précisé la comédienne à l'issue de la prestation d'Adèle.

L'absence de signification partagée entre les étudiants et la comédienne a donné lieu à une forme de désarroi dans la phase d'anticipation de l'action. A titre d'exemple, Gaëtan rapporte en entretien d'auto-confrontation son inquiétude pendant le commentaire de la comédienne sur la prestation d'Adèle qui a, pourtant, une pratique du théâtre amateur. "A ce moment, je me demandais : que faut-il faire alors, s'il n'y a rien à jouer?".

¹⁶ "On est déstabilisé par ce genre d'activité parce qu'on n'a pas l'habitude qu'on nous demande ça en formation... mais en même temps... on se doute qu'il y aura des choses étonnantes" (Gaëtan) ; "C'est pour ça qu'on a choisi de venir !" (Adèle).

¹⁷ "On a commencé ensemble... on se disait qu'on irait tous jusqu'au bout" (Kent).

¹⁸ Six étudiants sur les seize présents étaient en master 2 EPS.

¹⁹ "Il a fallu que je décède ce que la comédienne attendait de nous" (Adèle).

Kent précise que l'accès à la signification de l'exercice est d'autant plus difficile à identifier que les commentaires de la comédienne lui semblaient parfois contradictoires : "*A chaque passage et en fonction de ce qui était présenté, les consignes évoluaient*".

Les résultats permettent de repérer le caractère récurrent d'une forme de désarroi des participants. Même quand ils ne sont pas novices en matière de pratique théâtrale, il n'en demeure pas moins que la situation de jeu proposée a suscité de l'étonnement, de la surprise, voire un trouble important. Au-delà du désarroi ressenti lié à l'absence de signification partagée avec la comédienne concernant l'exercice proposé, les étudiants soulignent que cette expérience les a éclairés également sur eux-mêmes²⁰. Les résultats soulignent l'importance du caractère introspectif de l'expérience vécue.

SE CENTRER SUR LE CORPS

Les résultats de cette étude montrent que le corps occupe une place importante dans l'activité des étudiants du fait même de l'importance qui lui est accordée dans la conception du dispositif. L'exercice "café" est le premier jeu dramatique proposé dans la formation, après un temps de *training* important centré sur l'échauffement corporel. Au cours de ce jeu, les étudiants, en pied, se trouvent exposés aux regards de leurs pairs. Au moment de la présentation de l'exercice, la comédienne précise : "*ce qui va nous intéresser, c'est juste [...] ce que votre corps donne à voir... L'enjeu, c'est de ne rien chercher à signifier de particulier. Votre corps dans l'espace du plateau, sur un parcours scénarisé au minimum, c'est tout*". Cet exercice, si simple en apparence, est vécu difficile par les étudiants et finalement comme une découverte²¹.

Au moment des commentaires sur les prestations des étudiants, la comédienne est intervenue à plusieurs reprises sur ce que le corps des acteurs est capable d'exprimer. Le corps, les silences, l'allure racontent une histoire selon elle et c'est bien ce message qu'elle a cherché à transmettre, à plusieurs reprises, au point de le rendre central aux yeux des étudiants. L'analyse sémiologique a permis de pointer les préoccupations et focalisations des acteurs liées au caractère incarné de l'activité : la vitesse de déplacement sur le plateau, l'orientation du corps par rapport aux spectateurs, l'utilisation qui est faite du gobelet, des mains, sont, par exemple, des préoccupations constantes. Les étudiants s'interrogent tous sur l'impression qu'ils donnent aux autres, sur les gestes qu'ils ont nommés *parasites*. Ils ont cherché à décoder ce point en

²⁰ "*ça m'a étonnée d'être désarçonnée à ce point*" (Adèle) ; "*je suis timide et je crois que cette forme d'exposition de moi-même ne pourra que me faire du bien*" (Kent) ; "*je ne comprends pas pourquoi ça m'a paru si difficile..., vraiment, avec le recul, il n'y a pas de quoi... il faudra que j'y réfléchisse*" (Gaëtan).

²¹ "*Comme on n'avait rien à faire, on avait l'impression que notre corps se voyait davantage*" (Kent) ; "*on était vraiment livré à notre corps... dans le sens d'être livré à soi-même*" (Adèle) ; "*là, on ne voit que ça : la dégaine, l'allure, le corps qu'on a*" (Gaëtan).

accordant une attention particulière aux images vidéo consacrées à cet exercice. Enfin, les résultats soulignent un point qui leur est commun : ce jeu dramatique fait écho à des situations d'histoires personnelles liées à l'image corporelle.

DISCUSSION

Les résultats de cette étude sont discutés à la lumière de deux orientations :

- le rôle des émotions en situation d'improvisation et les liens possibles avec la relation pédagogique ;
- le retour réflexif comme élément de transformation identitaire.

LE ROLE DES EMOTIONS EN SITUATION D'IMPROVISATION (THEATRALE ET PEDAGOGIQUE)

Ce jeu dramatique individuel suscite, comme le soulignent les résultats, des émotions fortes, plutôt de l'ordre de l'inconfort, proches de celles que les enseignants novices éprouvent au cours des premières expériences de classe (Ria, 2005). Les contextes sont effectivement très proches : être exposé au regard d'inconnus, se livrer à des actions nouvelles (Kent, Gaëtan), mal maîtrisées ou ne correspondant pas aux représentations antérieures (Adèle).

Les étudiants sont dans la construction d'une mise en scène de soi (Goffman, 1956) prescrite par un univers de référence, qu'il s'agisse du monde du théâtre, de l'institution scolaire, du contexte des oraux de concours. Ils peuvent alors se percevoir comme isolés, livrés et réduits à eux-mêmes, engagés plus ou moins dans une stratégie de masquage d'inconfort, "surmontant l'épreuve" avec une assurance de succès toute relative. Dans les trois cas, c'est leur corps qui est exposé en premier lieu.

Au-delà d'une situation similaire de surface (se présenter seul sous le regard d'un groupe pour se livrer à une expérience inédite, mettre en œuvre des stratégies de masquage d'inconfort), une similitude secondaire est perceptible seulement dans, par et grâce à l'expérience de la mise en scène de soi : l'émergence de l'imprévu intrinsèque que constitue l'émotivité. Cette émergence est plus ou moins patente selon le degré d'expertise de chacun (Adèle, plus aguerrie que ses deux camarades en matière de pratique théâtrale, appréhende moins de se livrer à l'exercice du scénario improvisé), en revanche, elle n'échappe pas à l'imprévu extrinsèque que constitue le commentaire de la comédienne sur sa prestation, imprévu accompagné d'un sentiment d'inconfort.

Le plateau du théâtre peut alors constituer une métaphore efficace relative à l'émergence d'imprévus (Perrenoud, 2001), un champ d'expérimentation en termes de savoir-être, précieux complément à l'acquisition de savoirs plus spécifiquement disciplinaires et didactiques ayant cours dans les ESPE. Certes, la formation professionnelle dispensée aux étudiants les incite à planifier, justifier, déployer des dispositifs pour faire advenir leur action professionnelle. Pourtant, en dépit de toute cette préparation, c'est dans les moments d'urgence et d'imprévu que les individus sont convoqués dans leur humanité (Cifali, 2012), autrement dit émotionnellement, et c'est précisément là que la pratique de l'improvisation peut s'avérer une ressource pour agir de manière adéquate²². De nombreux enseignants novices soulignent leur désarroi en mesurant l'écart entre leur prévision de cours et sa réalité. Au moment des retours réflexifs en formation, Adèle, Gaëtan et Kent ont eu l'occasion d'utiliser des références à leurs situations de stage, notamment pour établir des liens de signification entre différentes expériences émotionnelles, même déstabilisantes. Ainsi, on ne peut que se réjouir de ce maillage - émotionnel et cognitif - qu'établissent les apprentis enseignants dans ce contexte d'alternance qui caractérise leur formation professionnelle.

LE RETOUR REFLEXIF COMME ELEMENT DE DEVELOPPEMENT

A la suite des travaux menés sur l'expérience corporelle (Andrieu, 2011), les résultats de cette enquête invitent à penser qu'une conception de la formation qui prendrait en compte le retour réflexif, notamment au cours d'une pratique théâtrale, pourrait constituer une expérience déterminante pour de futurs enseignants. En effet, le théâtre *travaille* intrinsèquement la matière corporelle : le *training* (exercice d'échauffement corporel, d'ancrage corporel, de respiration, de modulation du souffle, etc.), la mise en scène de soi sous ses différentes formes (interprétation d'un monologue à partir d'un texte préexistant, improvisation ; performance individuelle ou collective) mobilisent indéniablement le corps et corollairement la mémoire corporelle et émotionnelle. Cette centration sur le corps comme instrument de la mise en scène de soi relève sans conteste d'une disposition constitutive de la construction identitaire (Barbier, 2006). Par ailleurs, le retour réflexif issu de la pratique théâtrale permet de faire en sorte que les participants prennent conscience de certains pans dans leur comportement. Les résultats indiquent des moments d'inconfort certes, mais on peut faire l'hypothèse que cet inconfort n'oblitére pas la démarche de construction identitaire entreprise par les étudiants. C'est pourquoi les questionnements des étudiants sur la signification des exercices contribuent-ils

²² "Je réalise que pour une impro c'est comme en classe, pendant le stage... ça ne se passe jamais comme prévu... souvent à cause d'un événement inattendu ... il faut alors que je lâche ma fiche de prép' et que j'improvise, que j'arrive à 'faire avec' mes émotions... comme ici quoi ... (rires)" (Adèle).

potentiellement à amorcer la dynamique qui consiste à s'interroger sur soi-même, son histoire personnelle, notamment en relation à la conscience de son image corporelle. Dans certains cas, l'expérience théâtrale peut inciter à une relecture d'expériences corporelles passées par l'étudiant. Dans tous les cas, on peut penser qu'un retour réflexif lié à l'expérience théâtrale contribue au projet de faire de l'enseignant un praticien réflexif (Schön, 1994).

CONCLUSION

Les résultats de cette étude empirique incitent à confirmer qu'une pratique théâtrale suivie dans la formation d'un retour réflexif par les étudiants sur leur pratique, contribue à la construction professionnelle des apprentis enseignants. Ils permettent également de penser²³ qu'introduire la pratique théâtrale dans le *curriculum* de formation des apprentis enseignants participerait *a priori* à les sensibiliser à la problématique de la prise en compte du corps, le leur mais aussi celui des élèves et de leurs émotions dans les apprentissages²⁴.

Les travaux de Métra (2010) engagent l'enseignant à développer une forme d'empathie vis-à-vis de ses élèves²⁵. La pratique théâtrale devrait pouvoir y aider en rendant possible l'émergence de ce savoir-être. Sans doute faut-il oser, dans les ESPE et ailleurs, la construction de l'expérience par la pratique théâtrale afin d'inciter les enseignants de demain à aborder la relation pédagogique en prenant en compte l'élève dans sa globalité, c'est-à-dire englobant l'expérience corporelle, émotionnelle et cognitive dans la construction de son identité.

²³ Cette hypothèse constitue le point de départ d'une poursuite à cette étude, sur le terrain de stage de l'enseignant novice.

²⁴ "La motricité permet à l'enfant tout un déploiement de possibilités pour entrer en relation, communiquer et révéler sa vie émotionnelle" (Métra, 2010, p. 127).

²⁵ "L'activité corporelle appartient à l'espace de communication et constitue pour l'enseignant et pour ses élèves une source de compréhension possible... Il nous faut être à l'écoute de tous les signes physiques et comportementaux et de l'expression des sentiments" (Métra, 2010, p. 131).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. (2010). 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* (p. 47-59). Paris, France : Puf.
- Andrieu, B. (2001). La place du corps dans la formation des enseignants. *Actes du colloque de Nancy* (p. 76-89), IUFM de Lorraine. Nancy, France : Eurédit.
- Andrieu, B. (2003). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. Nancy, France : SCEREN-CRDP Lorraine.
- Andrieu, B. (2011). *Les avatars du corps : une hybridation somatechnique*. Montréal, Canada : Liber.
- Barbier, J.M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2012). Ethique et éducation : l'enseignement, une profession de l'humain. *Interações*, 8(21). [En ligne] <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1519>
- 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. *Education & Didactique*, 2(3), 97-121.
- Goffman, E. (1956). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*. Paris, France. Editions de Minuit.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective de l'apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In Gohier C., Alin C. (dir.) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 195-212). Paris, France : L'Harmattan.
- Métra, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole... Le langage oral à l'école maternelle*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay L., Altet M., Charlier Perrenoud P. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* (p. 181-207). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris, France : ESF.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat (non publiée), Montpellier, France : Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2005) (dir.). *Les émotions*. Paris, France : Edition Revue EPS.

- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris, France : ESF.
- Ryngaert, J.P. (2009). *Jouer, représenter : pratiques dramatiques et formation.* Paris, France : Armand Colin.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal, Canada : Editions Logiques.
- Théberge, M. (2006). *Habiter son corps et sa parole : théâtre pour une formation clinique.* In Cifali M., Giust-Desprairies F. (dir.) *De la clinique.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire.* Toulouse, France : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée* Toulouse, France : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie.* Toulouse, France : Octarès.
- Varela, F.J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives.* Trad par P. Lavoie (Cognitive Science). Paris, France : Seuil.
- Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs : interprétation en action et construction de l'expérience.* Paris, France : L'Harmattan.