

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Le théâtre-forum, un artefact pour le développement professionnel des enseignants ?

Hervé DANGOUMAU

Université Lyon 2 Lumière – Laboratoire ECP, France

Herve.dangoumau@ac-reunion.fr ; h.dng012@gmail.com

Types de communication

Recherche collaborative

Axes de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence

Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

Résumé

Au sein d'une institution en crise marquée par un sentiment de délégitimation partagé par de nombreux enseignants, la question de la (re)connaissance du travail de ces enseignants se pose de façon aiguë aux acteurs de la formation professionnelle. La compréhension des situations professionnelles, pour le chercheur, le formateur mais aussi pour le praticien lui-même, passe par l'accès au réel de l'activité, c'est-à-dire au prescrit, mais aussi aux intentions, préoccupations, dilemmes et choix caractérisant les gestes professionnels des sujets (Bucheton, 2020). L'accès à ces gestes passe ici par un usage détourné du théâtre-forum (Boal, 1980), utilisé en formation comme artefact (Rabardel, 2005) destiné à élargir le rayon d'action des enseignants et comme méthodologie de recueil de données. La recherche collaborative permet ainsi d'accéder à la conceptualisation dans l'action des acteurs (Vergnaud, 1996) en reliant les gestes professionnels et les schèmes déployés par les enseignants.

Mots-Clés : Théâtre-forum ; formation des enseignants ; artefact ; développement professionnel

Introduction

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'un projet doctoral en cours sur l'activité des enseignants du second degré. La thèse, intitulée « Le théâtre-forum comme artefact en formation : accompagner le développement professionnel des enseignants au 21^{ème} siècle », se situe dans le paradigme de l'entrée Activité et mobilise la théorie et les concepts de la didactique professionnelle.

La communication rend compte du travail effectué sur un terrain dit zéro, destiné à mesurer la robustesse de la méthodologie avant de la déployer sur deux autres terrains, dans l'académie de La Réunion puis au Québec.

Démarche et méthodologie

Il s'agit donc d'une recherche collaborative menée à l'occasion d'une formation d'enseignants et formateurs d'arts plastiques du second degré de l'enseignement public dans l'académie de La Réunion. L'objectif était d'aider les enseignants-formateurs à accompagner les enseignants débutants et non titulaires afin de favoriser les apprentissages des élèves.

Le protocole de recherche s'est organisé en cinq phases. Nous avons commencé par trois observations de classes de collègues : deux enseignants novices volontaires parmi les personnels accompagnés par les formateurs et un enseignant-formateur. Ces observations de séances, qui ont duré chacune une heure, ont donné lieu à un découpage opéré par le chercheur en lien avec ce que nous nommerons, à la suite de Dominique Bucheton, « le texte du cours » (Bucheton, 2008, p.293).

Une séance d'enseignement-apprentissage est avant tout structurée en fonction d'objectifs didactiques et donc directement liée à la tâche proposée aux élèves. Le texte du cours est ainsi anticipé par l'enseignant mais n'est jamais réductible à cette anticipation. Ce texte complexe ne relève pas seulement du pilotage mais subit de multiples formes d'ajustements réciproques, liés à la coactivité avec les élèves. Néanmoins, on observe des épisodes typiques pouvant tenir lieu de « situations de référence » (Mayen, 2021), comme l'accueil des élèves, la passation des consignes, la mise en commun ou encore l'institutionnalisation des savoirs.

Ces observations ont été filmées et ont fait l'objet d'entretiens d'autoconfrontation simple avec chaque professionnel. L'objectif était de déterminer des problèmes de métier communs aux enseignants d'arts plastiques du secondaire, d'identifier des gestes professionnels partagés ou non et de repérer des schèmes d'action.

La phase suivante consistait en une journée de formation regroupant dix-huit enseignants-formateurs d'arts plastiques, avec un objectif d'analyse des pratiques enseignantes. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser la technique du théâtre-forum – outil innovant que nous présentons plus loin – afin que les stagiaires mettent en scène des situations de cours problématiques vécues. Deux séances de théâtre-forum suivies de débriefings ont permis de faire apparaître ou réémerger des préoccupations communes, des problèmes de métier, des dilemmes mais aussi des gestes professionnels divers susceptibles de répondre à ces difficultés. Les séances de théâtre-forum ont été filmées et les débriefings enregistrés.

Suite à cette journée, nous avons procédé aux entretiens d'autoconfrontation simple des deux protagonistes, c'est-à-dire les deux enseignants dont les situations ont été choisies par le collectif et rejouées en forum. Ces entretiens ont permis de confirmer la validité des gestes observés et des schèmes postulés par le chercheur en accédant à la « forme prédicative » (Vergnaud, 2013, p.132) de la conceptualisation dans l'action opérée par les enseignants.

Nous avons également adressé à l'ensemble des participants des questionnaires sur l'expérience du théâtre-forum en formation. Ces questionnaires avaient pour objectif de contribuer à répondre aux deux principales questions de recherche sur l'artefact :

Le théâtre-forum a-t-il permis de rapatrier l'activité réelle en formation malgré la dimension

simulée ?

Cet outil a-t-il constitué une source d'apprentissage, voire de développement pour les stagiaires et a-t-il élargi leur rayon d'action ?

Une deuxième journée de formation un mois plus tard a permis une analyse réflexive collective des traces recueillies lors de cette recherche, à savoir des extraits vidéoscopiques des cours et du théâtre-forum, ainsi que des extraits des verbatims des entretiens d'autoconfrontation et des débriefings.

Nous avons auparavant opéré une analyse de ces traces, qui a abouti à identifier treize thèmes pouvant être abordés comme des objets privilégiés dans une perspective de réflexion sur l'accompagnement des enseignants débutants. Ces thèmes réfèrent aux pratiques usuelles et aux problèmes de métier ordinaires rencontrés par tous les enseignants.

Parmi eux, deux focales ont été retenues pour être analysées lors de cette journée de formation. Ce choix a été effectué selon trois critères : une forte présence dans les traces, témoignant d'une préoccupation partagée par la communauté des enseignants ; l'émergence de ces thèmes lors des séances de théâtre-forum ; leur intérêt praxéologique au sein de cette recherche-formation répondant à une commande institutionnelle.

La première de ces focales concerne l'évaluation des élèves, dans ses aspects pratiques et éthiques. La seconde interroge l'influence de la formation académique sur les pratiques des enseignants. En effet, un protocole de travail précis avec les élèves de collège a été mis en place sous l'égide de l'inspection pédagogique et il est diffusé et préconisé par les formateurs lors des visites-conseils et formations académiques.

D'autres thèmes issus des observations ont également été abordés lors des échanges mais de façon moins systématique. Ainsi, la gestion du temps didactique, les gestes techniques ostensifs de l'enseignant ou encore le statut du Beau dans les représentations des enseignants et des élèves en arts plastiques ont fait l'objet d'échanges au sein du collectif.

Le théâtre-forum, un artefact pour la formation

Le théâtre-forum est une forme théâtrale inscrite dans les pratiques du Théâtre de l'opprimé (Boal, 1980). Cet ensemble d'approches et de techniques a été expérimenté et théorisé à partir des années 1970 par le dramaturge brésilien Augusto Boal, d'abord au Brésil puis en Europe. Le projet de Boal se situe dans la mouvance de la pédagogie des opprimés de Paolo Freire (Freire, 1974), avec qui il partage le souci de donner la parole aux populations dominées et d'accompagner celles-ci vers l'émancipation.

Le théâtre-forum a pour objectif initial d'aider une communauté ou un groupe social à lutter contre l'oppression qu'ils subissent en leur faisant rejouer des scènes vécues pour trouver des alternatives transposables ensuite dans la réalité et favoriser ainsi une révolution sociale.

Sont mis en scène le protagoniste, qui subit l'oppression, l'opresseur ou antagoniste, et les membres de la communauté qui étaient présents dans la situation réelle.

Dans le cadre de la recherche, nous avons conservé le protocole du théâtre-forum tel qu'on le trouve à l'origine. La situation professionnelle problématique racontée par l'un des participants et choisie collectivement est jouée jusqu'au bout par quelques-uns des stagiaires, dont celui qui l'a vécue, le protagoniste. On re-produit alors le réel ; le problème n'est pas résolu, comme cela a été le cas dans la situation réelle.

Le joker (« curinga », Boal, 1980), qui anime le théâtre-forum, invite ensuite les spectateurs à

réfléchir à la situation et à envisager des solutions. Puis il explique que l'on va rejouer la scène à l'identique mais que le public pourra intervenir à tout moment pour proposer une autre façon d'agir, en prenant la place de l'un des acteurs. Nous précisons que nous avons occupé lors de la formation la fonction de joker en même temps que celle de formateur.

Les mêmes acteurs rejouent alors et les membres du public deviennent **spect-acteurs**. Ils peuvent dans cette phase stopper le jeu et monter sur scène pour remplacer un personnage ou en ajouter un nouveau, qui pourrait être présent dans ce type de situation. On rejoue donc la scène à partir du moment choisi et les acteurs improvisent pour répondre aux propositions des spect-acteurs.

On envisage ainsi lors des rejeux des alternatives au réel, qui permettent non seulement d'observer des **solutions-en-actes** mais aussi de constater les effets concrets de ces propositions. Les scènes sont ensuite débriefées collectivement : les raisons d'agir, les interactions langagières, les corps parlants, les émotions provoquées par le jeu sont questionnés.

La simulation théâtrale constitue ici un moyen de remettre en jeu des situations critiques vécues par les enseignants, d'interroger ces expériences et de faire émerger les difficultés rencontrées dans l'action, les dilemmes et les compromis opératoires à l'œuvre.

Le théâtre-forum devient ainsi en formation un lieu d'actualisation des possibles, à travers les prises de risque autorisées par l'agir dramaturgique. Ces possibles sont ensuite discutés lors du débriefing avec la médiation du joker-formateur pour provoquer des controverses de métier et faire émerger des gestes professionnels efficaces, afin d'augmenter la capacité d'agir des participants.

Le théâtre-forum est ainsi constitué en artefact proposé aux acteurs qui peuvent en faire un instrument psychologique source de développement, à l'occasion d'un processus de « genèse instrumentale » (Rabardel, 2005). Nous entendons ici par artefact « toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine » (Rabardel, 1995, p.49). L'artefact est envisagé comme le « médiateur » d'un usage et possède « une signification incorporée dans une pratique sociale » (Rabardel, 1995, p.49), modifiant l'activité individuelle et collective qui elle-même le modifie. Le théâtre-forum comme artefact a dans ce cadre pour ambition de constituer, « une solution à un problème ou à une classe de problèmes socialement posés » (Rabardel, 1995, p.49). Le postulat est que l'usage du théâtre-forum va modifier la dimension opératoire de l'activité, c'est-à-dire dans un premier temps l'analyse du travail, mais aussi les fonctions psychologiques des participants, c'est-à-dire leur rapport au travail et leur rapport à eux-mêmes et à leurs pairs dans le travail. La question du transfert, qu'il serait trop long d'évoquer ici, sera envisagée dans la suite de la recherche.

Enfin, le théâtre-forum comme outil de recueil de données a pour objectif d'identifier les façons d'agir des acteurs, à partir de l'hypothèse qu'il constitue un moyen de convoquer l'activité réelle en formation, malgré la dimension simulée de la pratique.

Des gestes professionnels aux schèmes : d'une notion heuristique à un concept praxique

En basculant de la posture de formateur à celle de chercheur, nous nous sommes rendu compte que la recherche des invariants de l'activité devait aller au-delà de l'observation des gestes professionnels. Ceci justifie le recours à la théorie de la conceptualisation dans l'action de Gérard Vergnaud, afin d'explorer les liens entre gestes et schèmes. En effet, « l'activité gestuelle contient beaucoup d'opérations de pensée » (Vergnaud, 2013, p.137), la pensée étant elle-même « un geste » (Vergnaud, 2011).

Nous nous proposons d'abord de préciser rapidement ce que nous entendons par gestes

professionnels, afin d'éviter les malentendus sur cette notion qui peut apparaître flottante et est parfois assimilée aux seuls gestes corporels ou encore confondue avec les gestes de métier. Suite à une revue de littérature sur les gestes professionnels (Jorro, 2016, Bucheton, 2020), nous les définissons comme un ensemble d'opérations mentales, de postures, de façons de faire intégrant corps et langage, construites, adressées et mobilisant des ressources en situation. Ces gestes, situés dans un contexte donné, répondent à des codes communs ancrés dans une culture scolaire. Nous avons dans un premier temps distingué de façon exploratoire des gestes didactiques et des gestes pédagogiques mais cette distinction ne résiste pas à l'observation de l'activité. Dans l'action, ces gestes s'entrecroisent, se complètent, se combinent et parfois se confondent. De même, la caractérisation précise d'un geste peut être pertinente d'un point de vue heuristique mais la complexité des interactions en situation d'enseignement-apprentissage fait qu'il est impossible d'isoler et de borner les gestes professionnels, qui s'organisent au sein de configurations de gestes.

Le lien entre les gestes professionnels et les schèmes semble pertinent mais il ne vaut pas équivalence. Nous pourrions postuler intuitivement que les gestes relèvent de l'apparence alors que les schèmes demeurent sous-jacents à l'activité, mais cette distinction a ses limites...

Nous souscrivons au caractère non directement observable des schèmes, qui ne sont pas réductibles à des actions. Cependant, nous ne pouvons pas non plus envisager les gestes professionnels uniquement d'un point de vue empirique, c'est-à-dire explicites par une simple description extérieure des actions et paroles de l'enseignant, et des effets produits sur les élèves. Le schème n'est pas synonyme du geste mais l'identification des schèmes à l'œuvre dans l'activité permet d'éclairer la complexité des gestes. Nous partons donc de l'hypothèse que la seule description des gestes ne suffit pas pour envisager la complexité de l'activité professionnelle et qu'il faut pour cela accéder à « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée » (Vergnaud, 1996), c'est-à-dire aux schèmes.

Les gestes, comme les schèmes, sont construits dans l'expérience. De ce fait, la manifestation des routines, observées ou verbalisées par le sujet, renvoie à des formes stabilisées de l'activité. En outre, les gestes manifestent l'intentionnalité de l'acteur et également sa capacité à prélever des indices en situation pour s'adapter et ajuster son action.

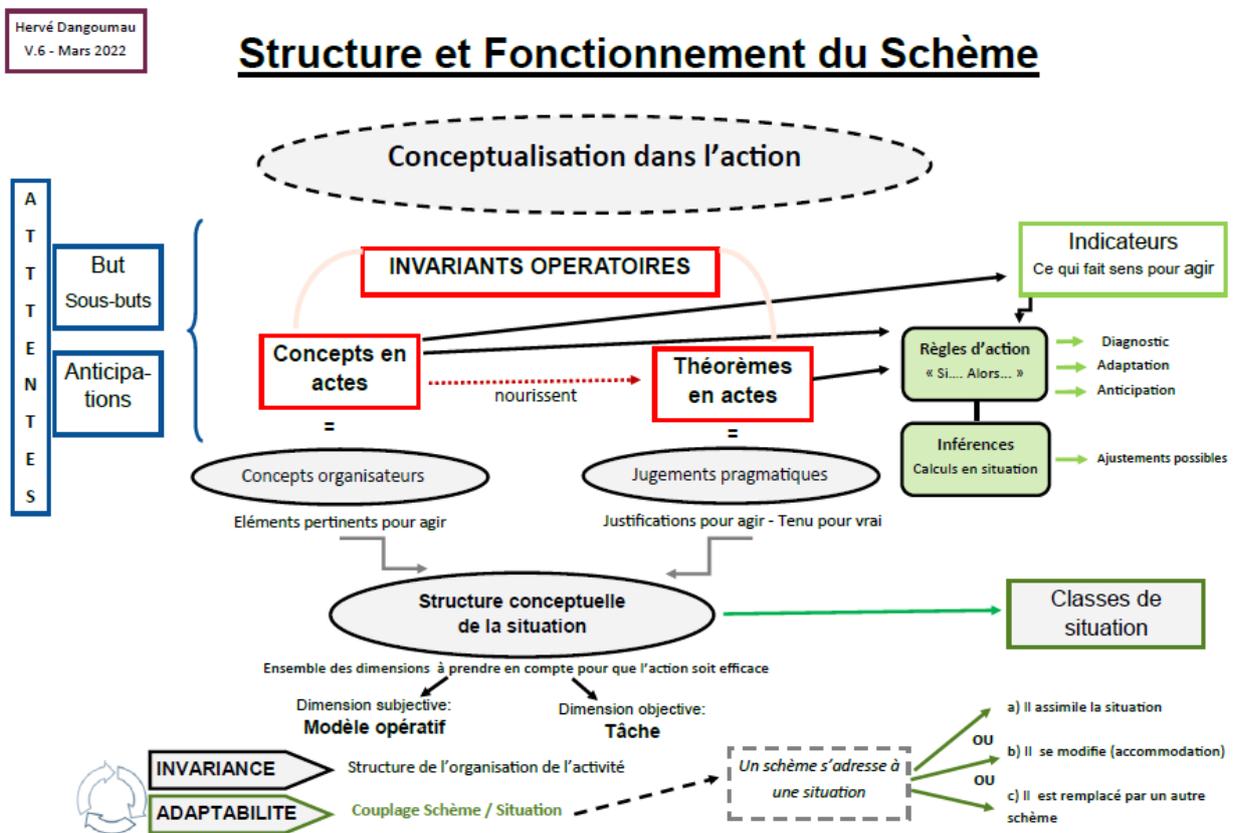
L'analyse des gestes professionnels, qui relèvent d'une forme opératoire de la connaissance, permet ainsi d'inférer les invariants opératoires des acteurs, ces « instruments de la pensée qui servent aux humains à s'adapter dans le monde et qui rendent celui-ci compréhensible pour eux » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.155). Ces éléments donnent accès à la compréhension de l'invariance et de la variabilité des pratiques au sein des situations éducatives. En reliant les gestes professionnels aux schèmes, on va pouvoir accéder à la « structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 2011) et donc aux modes d'organisation de l'activité.

Structure et fonctionnement du schème

Dans ce cadre, nous proposons une modélisation du concept central de schème tel qu'il est envisagé en didactique professionnelle, principalement à partir des nombreux travaux de Pastré, Mayen et Vergnaud. Cette modélisation provisoire contribue à identifier des façons d'agir en lien avec des classes de situations. Son caractère forcément statique ne peut rendre compte de la dynamique du concept, mais a pour but d'identifier les éléments à prendre en compte pour comprendre la façon dont s'organise l'activité des professionnels.

Comme l'ont confirmé Vergnaud et Goigoux dans une étude sur une professeure des écoles en Cours préparatoire, les schèmes permettent, de par leur « fonction assimilatrice » (Goigoux,

Vergnaud, 2005, p.9), de comprendre comment un.e enseignant.e s'adapte aux difficultés, notamment aux gestes d'étude produits ou non par les élèves, en s'appuyant sur son expérience pour identifier la classe de situation et produire des gestes professionnels ajustés. L'observation de l'activité et les questionnements lors des entretiens d'autoconfrontation et des débriefings ont donc été orientés afin d'identifier des schèmes d'action et de faire émerger et caractériser leurs différentes composantes. Nous avons essayé de représenter ces composantes et d'indiquer leurs relations. Une première analyse des séances de cours et de théâtre-forum a permis d'identifier des classes de situation typiques. Nous avons ensuite pu postuler dans les gestes produits en situation par les enseignants des invariants opératoires – concepts en actes ou « jugements pragmatiques » (Pastré, 2011, p.192) - des règles d'action, des inférences en situation et les indicateurs pris en compte pour agir.



Les entretiens d'autoconfrontation ont contribué à valider ces observations, en permettant aux acteurs de commenter leur activité et de passer ainsi d'une conceptualisation en acte à une conceptualisation verbalisée. Des schèmes professionnels liés à des classes de situation ont ainsi été décrits, comme le montrent les premiers résultats.

Résultats (1) : Des gestes professionnels ajustés (ou non) et des schèmes adressés à des classes de situation

L'analyse des données recueillies a donc permis d'identifier un ensemble de gestes professionnels relevant de la didactique disciplinaire, de la didactique transversale ou encore liés à la volonté de

contrôle du climat scolaire. Ont été également repérés des schèmes liés à des classes de situations constituant l'ordinaire des séances d'enseignement-apprentissage.

Nous proposons ici un exemple d'une classe de situation observée dans toutes les séances de cours et dans la deuxième scène du théâtre-forum. Il s'agit d'une situation typique de l'activité enseignante, à savoir l'accueil des élèves.

Le premier tableau correspond à l'observation d'un professeur en classe. Il s'agit d'un enseignant novice (E2) en difficulté, tant au niveau pédagogique que didactique. On constate ici que la conceptualisation est très limitée. Nous avons d'ailleurs observé tout au long de l'entretien une déliaison entre le « modèle opératif » observé (Pastré, 2011, p.46), caractérisé par des gestes souvent inefficaces, et le « modèle cognitif » verbalisé. Celui-ci, est apparu à travers l'évocation à visée justificative d'autres modalités d'action non actualisées lors de l'observation.

RESULTATS (1) - Exemple : L'accueil des élèves

Situation et gestes professionnels	Composantes du schème
<p>Séance 2: E2. A la porte. Les élèves entrent en désordre, sans s'être mis en rang. L'installation prend du temps, disputes pour les places. E2 tente de gérer le placement et d'accélérer, en commençant l'appel : geste de gestion du temps. Objectif perturbé par ses interventions pour faire cesser les disputes : Gestes de rappel à l'ordre. Dilemme de préoccupations.</p>	<p>Règle d'action énoncée comme usuelle [« D'habitude, ils sont sur les rangs et je les fais entrer »] VS Règle d'action mise en œuvre en lien avec un indicateur [« Là, ils étaient en retard et donc je les ai fait rentrer »] et un but [« Je voulais qu'ils soient vite installés »].</p>

Tableau 1. Une conceptualisation limitée

L'observation de la situation souligne les difficultés rencontrées. La transition entre l'extérieur et la salle de classe, entre le temps récréatif et le temps didactique, n'est pas maîtrisée par l'enseignant. Les gestes de maintien du climat sont inefficaces et l'enseignant ne parvient pas à atteindre le but recherché, à savoir une entrée rapide dans la tâche. Nous observons un hiatus entre les deux règles d'action énoncées : la première se réfère à un modèle opératif idéal empêché, la seconde est actualisée en lien avec un indicateur (processus de diagnostic et ajustement). Un dilemme en acte apparaît. Il n'est pas résolu et l'activité est empêchée.

Pour cette même classe de situation, les éléments de conceptualisation produits par les autres enseignants observés, l'une en classe (E1) et l'autre lors de la deuxième scène de théâtre-forum (P2) ont été bien plus élaborés, comme le confirme le tableau suivant.

RESULTATS (1) - Exemple : L'accueil des élèves – 2 autres modèles opératifs

<p>Séance 1: E1. Au centre, attend le calme. Geste de la main pour faire relever les élèves déjà assis.</p> <p>Geste d'obtention du calme. Silence. Les élèves sont invités à s'asseoir.</p> <p>Appel fait par un élève désigné aléatoirement par la tablette.</p> <p>Geste de préservation du climat (geste artefactuel) : préservation de la face des élèves.</p>	<p>-Règle d'action: contrôle de la phase d'accueil.</p> <p>Le but institutionnel (appel) est modulé par les attentes et l'éthique.</p> <p>-Concept en acte [« J'aime bien les mettre en responsabilité »] -Théorème en acte [« L'horreur c'est de devoir désigner »] -Règle d'action en appui sur les valeurs [« la tablette choisit, comme ça tout le monde est content »]</p>
<p>Séance Théâtre-forum 2: P2. Debout face aux élèves, les mains dans le dos.</p> <p>Geste d'obtention du calme. Elle attend puis dit « bonjour » et insiste pour qu'ils disent « bonjour » .</p> <p>Geste de contrôle. « Vous pouvez vous asseoir. Sortez vos affaires, je vais faire l'appel. »</p> <p>Geste de métier classique (l'appel).</p>	<p>Concept en acte [« La phase d'accueil, c'est important »] lié à un but [« pour créer une ambiance propice au travail »].</p> <p>Règle d'action [«avoir un certain rituel par rapport aux élèves »] liée à un sous-but [« ça me rassure aussi, je pense »].</p> <p>Inférence [« sinon ils peuvent être à droite et à gauche en train de discuter »].</p> <p>Règle d'action [« J'insiste que j'aie bien le visuel avec mes élèves »]. Anticipation liée au sous-but [« Je souhaite les recentrer sur moi »] et au but [« et qu'on puisse commencer le cours »]</p>

Tableau 2 : Des schèmes au service de l'efficacité de l'action

Pour ces deux enseignantes, l'une relativement novice (vacataire préparant le CAPES afin d'être titularisée) et l'autre plus expérimentée, l'accueil des élèves est une phase du cours davantage maîtrisée. Les schèmes construits dans l'expérience leur permettent d'accomplir des gestes professionnels efficaces pour favoriser une atmosphère de classe propice aux apprentissages. Un sas didactique est mis en place entre l'extérieur et l'espace de la classe et permet aux élèves d'entrer assez vite dans l'activité. Pour l'enseignante non titulaire (E1), c'est la préoccupation éthique qui domine et sa reconstruction de l'intrigue souligne la volonté de considérer les élèves en tant que personnes, ce qui ne l'empêche pas d'affirmer son autorité. La conceptualisation liée au projet didactique est davantage développée pour l'enseignante-formatrice qui relie la préoccupation de contrôle du climat de classe et l'intention d'enrôler les élèves dans l'activité. Les gestes produits sont corrélés à ce qu'elle tient pour vrai, motif des règles d'action mises en œuvre.

Résultats (2) : l'émergence de concepts organisateurs de l'activité

L'analyse a donc contribué à caractériser des concepts organisateurs de l'activité, c'est-à-dire les éléments tenus pour pertinents par les acteurs pour agir et justifiant à leurs yeux les gestes produits. Nous différencions ici deux types de ces concepts.

Les premiers sont les concepts organisateurs de l'activité que nous avons qualifiés de communs car ils ont été observés de façon régulière quel que soit l'enseignant. Ils ont en outre émergé comme des objets pragmatiques partagés lors des échanges, ouvrant sur des controverses de métier.

Quatre de ces concepts sont apparus. Le premier est la préoccupation du respect du protocole académique de travail. Cette préoccupation est partagée par les formateurs, qui ont à charge de le prescrire aux enseignants, et par les enseignants vacataires qui doivent faire correspondre leur activité à la prescription. Le second est la question de l'évaluation. Il s'agit d'une préoccupation transversale de tous les enseignants mais elle acquiert, du fait de la dimension artistique de l'activité, une acuité particulière en arts plastiques. Les deux autres concepts organisateurs, que

nous ne développerons pas ici, sont la maîtrise du temps et le contrôle de l'atmosphère de la classe, concepts génériques du métier d'enseignant.

L'analyse a aussi fait émerger des concepts organisateurs personnels observés chez les individus. Ces concepts manifestent les logiques d'arrière-plan des acteurs. Ils relèvent selon nous de ce qu'Isabelle Vinatier nomme les « invariants du sujet » (Vinatier, 2009) qui manifestent croyances, valeurs, motivations... à travers une certaine constance dans les actes.

Ainsi, deux concepts organisateurs dominant l'activité de l'enseignante novice observée en classe. D'une part, le souci d'alléger les activités des élèves pour éviter une surcharge cognitive. D'autre part, la volonté de faire de l'espace de la classe un cocon protecteur pour que les élèves s'y sentent en sécurité et conservent leur « face » (Goffman, 1974).

RESULTATS (2) - Emergence de concepts organisateurs

Concepts organisateurs (CO) communs à toutes les observations	Concepts organisateurs personnels (COp) - Exemple : E1
<p>CO1: Le respect du protocole didactique</p> <p>« C'est le deuxième temps de la séance. Après une expérimentation on fait une mise en commun. » « On a réussi à observer les travaux des élèves, donc mission accomplie! »</p> <p>CO2: L'évaluation, entre pratiques et éthique</p> <p>« Les notes, c'est pas le plus important, c'est vraiment les compétences que je cherche à évaluer ». « l'élève porte un regard sur son travail, et pas se contenter de ce que moi je pense. »</p>	<p>COp1: La décharge</p> <p>« Il faut au maximum que ce soit fluide, d'où la préparation de petits trucs. » « ça décharge. » « je les décharge de ça, parce qu'à un moment ils sont saturés. »</p> <p>COp2: Le cocon</p> <p>[Accroupie à une table] « Ben ça, ça me fait un cocon avec les élèves à qui je m'adresse. » « Je chuchote pour ne pas déranger. »</p>

Tableau 3 : Concepts organisateurs communs et personnels

Résultats (3) : Le théâtre-forum comme artefact

Enfin, les entretiens d'autoconfrontation consécutifs au théâtre-forum et les questionnaires adressés à l'ensemble des participants ont permis de confirmer assez largement les hypothèses.

En premier lieu, malgré le fait que les situations sont jouées, les participants ont pour la plupart réussi à se projeter dans ce réel simulé. Ils ont joué le jeu et les problèmes et dilemmes professionnels ont pu être rapatriés pendant la formation, activant ou réactivant les préoccupations, les intentions, les émotions ressenties face aux élèves. Par ailleurs, l'observation de gestes partagés ou singuliers et la discussion autour de ces gestes lors du débriefing a favorisé une posture réflexive chez les stagiaires sur leurs propres gestes. Cela leur a aussi permis d'envisager de nouvelles façons d'agir en classe et, au-delà, des pistes pour conseiller les enseignants accompagnés lors des formations.

RESULTATS (3) - Le théâtre-forum comme artefact?

I) Extraits des autoconfrontations simples des deux protagonistes :

-P1 « J'avais vraiment l'impression d'être devant la classe et je me disais Ouah, c'est plus vrai que nature! »
« il y a un agacement chez moi qui est réel dans la mesure où je vis cette situation chaque semaine. »

-P2 « après cette séance, comme c'est une question que je me posais, c'est vrai que là j'ai une attention particulière sur ça, sur l'évaluation avec mes élèves depuis cet instant-là. »

II) Extraits du questionnaire adressé aux autres participants :

-Est-ce que les situations représentées ont évoqué une situation (ou un type de situation) que tu as vécue dans ton expérience?

« Oui, les situations représentées ont eu un écho face à des situations vécues en cours. »

« Nous sommes souvent confrontés à ce genre de situation. »

-Est-ce que le fait de voir jouer cette situation a réactivé des émotions que tu avais ressenties dans ta situation?

« En jouant le rôle de l'enseignant, les émotions m'ont paru aussi fortes que dans la situation réelle. Mon esprit savait que j'avais face à moi des collègues acteurs mais mes ressentis physiologiques [...] et mon activité cérébrale [...] ont été les mêmes que face à des vrais élèves »

Tableau 4 : Effets du théâtre-forum en formation

Discussion conclusive

En conclusion, le théâtre-forum comme artefact semble confirmer son potentiel pour mettre en place en formation une « pédagogie des situations » (Pastré, 2005, p.355). L'analyse des données du terrain zéro a permis d'établir des liens entre les gestes professionnels déployés par les enseignants et la conceptualisation dans l'action, et de faire émerger des schèmes et des concepts organisateurs de l'activité.

Le théâtre-forum s'est révélé comme un possible instrument psychologique permettant une double médiation, « épistémique » et « pragmatique » (Rabardel, 1995, p.72).

Il a permis aux membres du collectif de mieux comprendre le régime de leur activité, de conceptualiser leur façon d'agir et celles de leurs pairs mais aussi pour certains d'envisager un élargissement de leur rayon d'action. L'opportunité de réinterroger des situations typiques de classe et d'envisager différents gestes professionnels adressés à ces situations a alimenté la réflexion sur la formation des novices. Un processus de « genèse instrumentale » (Rabardel, 2004) s'est produit, dans la mesure où une majorité des participants s'est emparé de l'outil, en faisant ainsi une ressource potentielle pour se développer. La formation a été notamment l'occasion d'un processus d'« instrumentation » (Rabardel, 1999, p.13), dans la mesure où les stagiaires ont fait de l'artefact un instrument pour soi. Ceci a contribué à interroger les situations d'enseignement-apprentissage et à réfléchir collectivement à la structuration de l'activité.

Cette double médiation n'est cependant pas systématique et des limites sont apparues.

Ainsi, la protagoniste de la scène 2 a éprouvé des difficultés à se projeter dans le jeu et à oublier la dimension simulée, en étant davantage préoccupée par la gestion de la scène jouée et l'image qu'elle renvoyait à ses pairs que par la posture réflexive sur son activité réelle. Ceci du moins dans un premier temps. En effet, d'une part elle est revenue sur scène après avoir été remplacée afin de reprendre son rôle et de proposer une autre façon de faire, procédant par là à une

« instrumentalisation » (Rabardel, 1999) de l'artefact. Nous pouvons même parler ici de conception continuée dans l'usage, dans la mesure où elle a associé à l'outil un schème d'usage qui n'avait pas été envisagé lors de la conception. D'autre part, la phase d'autoconfrontation à son activité a montré la présence chez elle d'un processus réflexif qui a trouvé dans le théâtre-forum une source de renouvellement.

Pour le protagoniste de la scène 1, la simulation a bien joué son rôle d'instrument psychologique mais il a affirmé lors du débriefing qu'il avait déjà testé en classe les alternatives proposées lors des rejeux. Par ailleurs, certains gestes proposés par les spect-acteurs ne lui ont pas paru endossables, pour des raisons de style professionnel, en lien notamment avec des valeurs exprimées à travers des jugements pragmatiques.

L'application de la méthodologie sur les deux principaux terrains d'étude à venir, à La Réunion puis au Québec, offrira à cette recherche une perspective contrastive et permettra de poursuivre la mise à l'épreuve du théâtre-forum comme artefact permettant de constituer collectivement un conservatoire des possibles d'action à des fins de développement professionnel.

Bibliographie

- Boal, A. (1980). *Théâtre de l'opprimé*. La Découverte.
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit.
- Goigoux, R., Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels : *La Lettre de l'AIRDF*, n°36, 2005/1.7-10. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1639>
- Jorro, A. (2016). Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? Chaire UNESCO-IFé, 05 février 2016, <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des>
- Lenoir, Y., Pastré, P., Habboub, E., Tardif, M., Raisjy, C., Mayen, P., Chatigny, C., Vézina, N., Maubant, P., Bouillier, M.H., Asloum, N., Veyrac, H., Couturier, Y., Chouinard, I., Vanhulle, S., Lebaume, J., Magneron, N., Dezutter, O., Bucheton, D. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. Octarès.
- Mayen, P. (2021). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Puf.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (janvier – mars 2006), 145-198, <http://rfp.revues.org/157>
- Pastré, P., Leplat, J., Savoyant, A., Béguin, P., Caens-Martin, S., Guibert, S., Boucheix, J.-M., Vidal-Gomel, C., Camusso, D., Klein, D., Simoëns, P., Theurier, J.-P., Samurçay, R., Nyssen, A.-S., Jouanneaux, M., Rogalski, J., Mellet d'Huart, D., Michel, G. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Octarès.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue. Dans Clot, Y. (Dir.). *Avec Vygotsky*, 241-265. La Dispute.
- Rabardel, P. (2005) - Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans

- Rabardel, P., Pastré, P., *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*, 11-29, Octares.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M., Barbier (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275-292. PUF.
- Vergnaud, G. (2011) La pensée est un geste : Comment analyser la forme opératoire de la connaissance, *Enfance* 2011/1, 37-48.
- Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels ? *Infancia y Aprendizaje*, 36:2, 131-161. DOI:[10.1174/021037013806196283](https://doi.org/10.1174/021037013806196283)
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. PUR.