



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Archive ouverte UNIGE**

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

La théâtralité dans l'enseignement : rêve ou réalité : étude comparative de formateurs d'adultes, d'instituteurs et de professeurs

---

Schelbach, Christophe

**How to cite**

SCHELBACH, Christophe. La théâtralité dans l'enseignement : rêve ou réalité : étude comparative de formateurs d'adultes, d'instituteurs et de professeurs. Master, 2009.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3936>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

**UNIVERSITE DE GENEVE**  
**FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

Section des Sciences de l'Education  
Mention Formation des Adultes

**La théâtralité dans l'enseignement : rêve ou réalité : étude comparative de formateurs d'adultes, d'instituteurs et de professeurs**

**Mémoire de licence**  
Christophe Schelbach

Septembre 2009

**Commission de mémoire :**

Directeur : M. Jean-Paul BRONCKART  
Mme Caroline DAYER  
Mme Ecaterina BULEA

## Remerciements

Mes remerciements s'adressent à mon directeur de mémoire, Jean-Paul Bronckart, qui m'a soutenu, encouragé et conseillé tout au long de la rédaction de ce mémoire. Sans lui, je ne sais pas si j'y serais parvenu. Un grand merci à Madame Caroline Dayer ainsi qu'à Madame Ecaterina Bulea qui ont très gentiment accepté de faire partie de la commission d'évaluation.

Ce mémoire dont la gestation fut longue et douloureuse n'aurait jamais pointé le bout de son nez sans le soutien sans faille de ma femme Carmen et de ma famille qui m'ont encouragé durant tous les moments difficiles que j'ai traversés.

Enfin, je tenais aussi à remercier les personnes qui, lors des différents entretiens, se sont dévoilées sans y mettre de fausse pudeur.

## SOMMAIRE

### CHAPITRE 1 : INTRODUCTION ..... 5

1.1 UNE QUESTION PERSONNELLE .....	6
1.2 UNE QUESTION DE RECHERCHE .....	8

### CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ..... 10

2.1 LA THÉÂTRALITÉ .....	11
2.2 L'ACTION ET SES ANGLES DE SAISIE .....	11
2.2.1 La centration sur l'acteur responsable.....	12
2.2.2 La centration sur les déterminations sociales .....	13
2.2.3 La centration sur le déroulement de l'action.....	13
2.2.4 La centration sur le résultat de l'action .....	14
2.2.5 Synthèse .....	14
2.3 THÉORIES DE L'ACTION ET ACTION DU PROFESSEUR.....	16
2.3.1 Quelques éléments épistémologiques.....	16
2.3.2 La position de Sensevy.....	18
2.3.3 Le contrat didactique.....	19
2.3.4 Le milieu .....	19
2.3.5 La dévolution et l'institutionnalisation.....	20
2.3.6 Un modèle de l'action du professeur proposé par Sensevy .....	21
2.3.7 Le jeu du professeur : quatre éléments structuraux fondamentaux de l'action professorale .....	22
2.3.8 Vers la notion de réseau descriptif.....	23
2.3.9 Remarques finales.....	24
2.3.10 Conclusion.....	25
2.4 L'APPROCHE DE GOFFMAN.....	25
2.4.1 Introduction .....	25
2.4.2 Les représentations.....	30
2.4.3 Les équipes .....	33
2.4.4 Les régions et le comportement régional.....	34
2.4.5 La communication étrangère au rôle.....	35
2.4.6 La maîtrise des impressions.....	36
2.4.7 Conclusion.....	37
2.5 QUELQUES REMARQUES TERMINALES .....	39

### CHAPITRE 3 : QUESTIONS ET METHODOLOGIE ..... 41

3.1 QUESTION DE RECHERCHE.....	42
3.2 GRANDES LIGNES .....	42
3.3 ENTRETIENS ET SUJETS INTERROGÉS .....	43
3.3.1 Tableaux récapitulatifs des entretiens .....	45
3.4 NOTRE GRILLE D'ENTRETIEN.....	46
3.5 L'ANALYSE DES DONNÉES .....	48
3.6 DIFFICULTÉS ET LIMITES .....	48

### CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES..... 50

4.1 ANALYSE DES FORMATEURS.....	51
4.1.1 Définition et critères .....	51
4.1.2 Fonction de la théâtralité par rapport au triangle didactique .....	54
4.1.3 Objectifs de la théâtralité .....	55
4.1.4 Les effets de la théâtralité.....	58
4.2 ANALYSE DES INSTITUTEURS.....	60
4.2.1 Définition et critères .....	60
4.2.2 Fonction de la théâtralité par rapport au triangle didactique .....	62

4.2.3 Objectifs de la théâtralité .....	63
4.2.4 Les effets de la théâtralité.....	65
4.3 ANALYSE DES PROFESSEURS .....	67
4.3.1 Définition et critères.....	67
4.3.2 Fonction de la théâtralité par rapport au triangle didactique .....	71
4.3.3 Objectifs de la théâtralité .....	72
4.3.4 Effets de la théâtralité.....	74
<b>CHAPITRE 5 : ANALYSE COMPARATIVE .....</b>	<b>77</b>
5.1 ELÉMENTS COMMUNS AUX TROIS GROUPES.....	78
5.2 ELÉMENTS DANS LESQUELS DES DIFFÉRENCES APPARAISSENT .....	81
<b>CHAPITRE 6 : CONCLUSION .....</b>	<b>84</b>
<b>CHAPITRE 7 : BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>88</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>90</b>

## **Chapitre 1 : Introduction**

# 1. Introduction

## 1.1 Une question personnelle

Le choix de rédiger un mémoire de fin d'études sur la théâtralité dans la formation fut aisément pris. Cette question est le fruit de mon parcours scolaire et de mon choix de travailler dans la formation.

Après une scolarité « normale » jusqu'à l'adolescence, ma période de révolte à l'égard de toutes les institutions et personnes représentant l'autorité se manifesta. J'éprouvais une « aversion » des cours monotones, je ne les nommerai volontairement pas magistraux, dispensés par quelques enseignants de la vieille école. Ils étaient les personnes possédant le savoir et nous, élèves, étions juste présents afin d'avoir la chance de recevoir leurs connaissances. J'éprouvais un malin plaisir à provoquer ces enseignants afin de voir leurs véritables compétences !

Par contre, j'étais aussi capable de me passionner pour les enseignants qui nous dispensaient des cours vivants durant lesquels des interactions se créaient. Ces enseignants-là étaient capables de me faire aimer n'importe quelle matière tant ils la dispensaient avec passion, avec vie et en y insérant une touche de ce que j'appellerais « théâtralité ».

Tout au long des diverses formations que j'ai suivies, j'ai éprouvé beaucoup plus de plaisir et d'envie d'apprendre lorsque j'avais la chance d'avoir des formateurs « théâtraux ».

Il s'en suivit que j'ai voulu devenir enseignant ; le degré n'était pas défini mais j'avais la certitude que j'avais trouvé ma voie. Je souhaitais véritablement œuvrer dans ce milieu. Le résultat de ce choix pourra être considéré comme thérapeutique d'une part – afin de soigner mes plaies d'apprenant meurtri – mais surtout, à permettre à des personnes, qui n'ont pas eu la chance de bénéficier du soutien inconditionnel que j'avais de mes proches, de terminer et réussir une formation.

Lors de mes premiers cours dispensés, comme formateur d'adultes, j'ai constaté que ces derniers étaient très théoriques, voire ennuyeux pour les participants. J'ai réalisé que je reproduisais les cours fastidieux qui nous barbaient et, que les résultats sur les apprenants

n'étaient pas transcendants. Le niveau de satisfaction des apprenants ainsi que le mien n'atteignaient pas des sommets.

Je me suis donc rappelé les cours que j'appréciais et j'ai donc procédé aux changements qui s'imposaient. Ainsi, j'ai opté pour des cours beaucoup plus interactifs, beaucoup plus vivants et avec un bien plus grand investissement de ma part. Cet investissement se manifesta dans ma gestuelle, ma voix et mon corps.

Il s'en suivit un plaisir décuplé, de ma part, et aussi, à mon avis, de celui des apprenants.

Dès cet instant, et ce tout au long des formations que j'ai dispensées ou que j'ai suivies, je me suis interrogé sur les raisons qui font que cet aspect théâtral de l'enseignement produit un tel effet positif sur ma volonté d'apprendre.

Dans le même temps, j'ai pu constater que cet effet des cours plus théâtraux, plus vivants engendrait des réactions, des effets similaires sur une majorité d'apprenants. Plus j'avancais dans mon parcours professionnel et privé, plus je m'interrogeais sur les raisons de cet état de fait.

Je ne savais pas comment procéder afin de démontrer cet aspect qui me paraissait être une évidence mais ce mémoire de licence fut l'occasion d'aborder et d'essayer d'approfondir cette problématique.

Pour ces différentes raisons, j'ai choisi ce thème, la théâtralité dans la formation, afin de voir ce que j'avais nommé interactivité, vie, investissement, est aussi considéré comme des aspects constitutifs de la théâtralité et comment cette dernière était vécue, perçue par mes pairs.

## **1.2 Une question de recherche**

La théâtralité dans la formation, l'enseignement est un aspect qui n'est que très peu abordé. Les raisons de ce fait ne nous sont pas connues et nous laissent quelque peu songeur. Pour quelles raisons cette thématique n'est-elle pas traitée ? Est-ce un thème tabou, ou serait-ce l'incompatibilité des deux termes formation et théâtralité ou simplement un aspect inconscient à tous les enseignants (termes pris dans son acception la plus large) ?

Au travers de ce travail, nous tenterons de défricher quelque peu cette thématique de la théâtralité dans la formation. Lorsque nous abordons cette notion de théâtralité dans la formation, l'imaginaire collectif prend rapidement le dessus et la connotation de jeu et non de sérieux ressort très rapidement.

Nous allons voir, à travers ce travail, quelle est la part prise par la dimension de la théâtralité dans les enseignements de différents groupes d'enseignants (terme pris dans son acception la plus large), quelles sont les définitions qui ressortent pour décrire la théâtralité dans la formation, comment elle est ressentie et vécue et quels sont les effets attendus que cette théâtralité devrait provoquer (ce que les sujets interrogés imaginent).

Dans la première partie de notre travail, sous le terme générique de cadre conceptuel, nous aborderons les auteurs traitant le sujet de notre mémoire. Une petite remarque s'impose avant d'aller plus en détail quant à ces différents auteurs. En effet, à notre connaissance, cette thématique n'a jamais été explicitement traitée. De ce fait, nous avons opté pour le traitement de ces différents auteurs sous forme de cascade, c'est-à-dire prendre les auteurs qui traitent de ce thème dans un sens très large pour, au fur et à mesure, affiner notre recherche et nous approcher au plus près de notre thématique. Nous débuterons ainsi par les quatre principales théories de l'action, pour poursuivre avec l'article de Sensevy « Théories de l'action et action du professeur » pour terminer avec l'œuvre de Goffman « La mise en scène de la vie quotidienne ». Toute cette partie est basée sur des théories de l'action et permettra ainsi de quelque peu se familiariser avec ce thème de théâtralité.

La seconde partie de notre travail abordera la méthodologie ainsi que décrira le choix des différents sujets interrogés. Nous souhaitons confronter différents milieux « scolaires » afin de voir si des similitudes ou des différences pouvaient apparaître.

Dans la troisième partie de cette recherche, nous avons procédé à l'analyse des données des différents sujets, ce en relation avec leur groupe. Pour cela, nous avons procédé à un regroupement des données sous quatre sous-groupes qui sont la définition de la théâtralité, les fonctions de la théâtralité par rapport au triangle didactique, les objectifs qu'ils visaient au travers de leur théâtralité et les effets qu'ils souhaitaient, imaginaient obtenir à l'aide de leur théâtralité.

L'antépénultième partie comparera les différentes données obtenues. Nous avons essayé d'y trouver des points communs et des différences susceptibles de faire progresser notre recherche et donc de proposer une ébauche de réponse à notre question de recherche.

L'ultime partie de notre travail sera une conclusion avec des pistes de réflexions éventuelles afin d'aborder plus franchement cette problématique.

## **Chapitre 2 : Cadre conceptuel**

## **2. Cadre conceptuel**

### **2.1 La théâtralité**

La théâtralité dans la formation, que ce soit à l'école obligatoire, dans des études supérieures ou dans la formation des adultes, est un thème qui est traité de façon détournée et indirecte. En effet, ce thème n'a, d'après nos recherches, jamais réellement été traité de façon spécifique. De ce fait, notre recherche se basera sur les thèmes les plus en lien avec cette thématique. Pour cela, nous avons opté pour une démarche en forme de cascade ; c'est-à-dire partir d'une définition très large propres aux principales théories de l'action, pour affiner un peu plus avec l'article de Sensevy « Théories de l'action et action du professeur » pour nous approcher au plus près du thème par l'œuvre de Goffman « La mise en scène de la vie quotidienne ».

Toutefois, nous pensons judicieux de signaler encore une fois qu'aucun auteur, à notre connaissance, n'aborde spécifiquement le thème qui nous intéressait.

### **2.2 L'action et ses angles de saisie**

Avant de débiter la description de l'action à proprement parler, nous souhaiterions donner la définition que propose le « Petit Robert » au terme d'action :

*« 1. Ce que fait quelqu'un et ce par quoi il réalise une intention ou une impulsion. 2. Fait de produire un effet, manière d'agir sur quelqu'un ou quelque chose. »*

Le choix de donner ces deux propositions de définitions au terme d'action vise à démontrer la complexité et la difficulté de cette question.

Avant de débattre plus en détail des différentes théories de l'action, nous allons vous proposer la définition, parmi toutes celles proposées par les différents auteurs s'intéressant aux théories de l'action, qui nous semble le mieux correspondre à notre conception personnelle de l'action :

*« Action : forme d'interprétation de l'activité, visant à y découper une séquence comportementale attribuable à une personne »*

Il en va de même avec la multitude des conceptions théoriques de l'action. Toutes proposent des aspects intéressants et divers, mais nous pouvons toutefois les regrouper sous quatre thèmes principaux que nous développerons dans le paragraphe suivant, en nous inspirant de l'étude de Bronckart.

### **2.2.1 La centration sur l'acteur responsable**

Cette conception de l'action provient des approches philosophiques qui prônaient qu'étant donné que le monde fut créé par Dieu, ce monde est forcément bien fait. Cet aspect-ci fut repris par les théories économiques, plus particulièrement les théories visant à défendre le capitalisme afin de le valoriser et le justifier. De ce fait, cette approche conçoit les hommes comme des acteurs rationnels possédant toutes les capacités/ressources nécessaires pour opérer de façon efficiente et qu'ils sont bien faits. Par la suite, la philosophie analytique, plus précisément Anscombe, se réappropria cette conception de l'action. Cette auteure souhaitait différencier « les événements se produisant dans la nature, de l'agir humain qu'elle a requalifié d'action. » (Bronckart, 2004, p. 21). Ce qui différencie l'action de l'événement naturel, ce sont les capacités psychiques attribuées à l'acteur. Ces capacités sont exprimées dans le langage par la volonté, les raisons pourquoi on agit. Pour elle, tout est dans l'acteur et ses décisions. Elle distingue ces deux aspects par « un jeu de langage différent. » Elle affirme ainsi la nécessité d'une « propriété psychique » qui doit être mise en relation avec des propriétés comportementales pour que l'on puisse parler d'action.

Cette première approche fut approfondie par Ricoeur qui développa la conception selon laquelle « toute action implique un agent qui, en intervenant dans le monde, mobilise des capacités mentales et comportementales dont il se sait disposer (un pouvoir-faire), des motifs ou raisons qu'il assume (le pourquoi du faire), et des intentions (les effets escomptés du faire) ; ces trois derniers paramètres (capacité, raisons et intentions) définissant la responsabilité prise par l'agent dans l'intervention ou dans l'action. » (*ibid.*, 2004, p. 22). Le bémol de cette théorie est qu'elle ne tient pas compte de facteurs primordiaux comme l'enchaînement de l'action, les facteurs historiques, sociaux, culturels et sémiotiques susceptibles d'influencer l'action.

### **2.2.2 La centration sur les déterminations sociales**

Dans cette seconde théorie, il y a un revirement dans la conception de l'action. Celle-ci ne peut plus se concevoir seulement avec un acteur rationnel et ou stratégique. Habermas, l'auteur qui nous a honoré de son TAC (théorie de l'agir communicationnel) conçoit l'agir comme « une réelle prise en compte des facteurs socioculturels et sémiotiques éludés par la philosophie analytique. » (*ibid.*, 2004, p. 24). La théorie d'Habermas ne différencie pas l'activité et l'action. Dans son approche, il distingue trois mondes en tant que trois systèmes différents de représentation collective : le monde objectif, les représentations des connaissances qu'on a du monde physique ; le monde social, les représentations qu'on a du cadre qui organise une société et le monde subjectif, les représentations de ce qui fait la structure psychologique des personnes. Cet aspect n'est pas très clair et donc difficilement explicable. Ces mondes sont les sources de l'évaluation des actions humaines ou, autrement dit les actions humaines sont évaluées en fonction de ces trois types de représentations collectives. Dans le cadre de cette théorie, ces évaluations font passer des éléments psychiques du niveau du monde vécu à celui de la pensée proprement dite et ces évaluations sont donc une source du développement des individus.

Quant au thème qui nous intéresse, c'est-à-dire la théâtralité, il la place dans le monde subjectif qu'il détermine sous l'image de l'authenticité de la personne. Ce qui posera problème lors de l'évaluation de l'activité. Étant donné que cette évaluation comporte un rôle capital dans son concept de l'action et du langage, une autre difficulté surgira ; en effet, comme le monde subjectif n'est pas clairement défini, nous ne disposerons pas d'outil d'évaluation stable pour ce dernier. De cet aspect, il en découlera la difficulté rencontrée par une majorité des personnes interviewées à se positionner par rapport à la théâtralité, car cette notion ne comporte pas de système de référence stable. L'autre problème, du même acabit, susceptible de surgir sera relatif à l'évaluation de l'activité de par les mondes.

### **2.2.3 La centration sur le déroulement de l'action**

Cette approche se centre sur le processus du déroulement de l'agir. Les principaux auteurs défendant cette théorie, Schütz et Bühler, soutiennent que « les buts ou intentions imputables à l'agent ne coïncident cependant en principe jamais avec le cours effectif de l'action, ou encore avec sa réalisation. » (Bronckart, 2005, p. 29). Schütz différencie l'action terminée de

l'action qui se réalise en ce moment, ceci grâce à la durée perçue par la personne réalisant l'action. Pour lui, l'acteur réalisant l'action vise un but précis lors du début de l'action mais ce dernier évolue en cours d'action dans des directions qui n'étaient pas prévues initialement par l'acteur. Pour Bühler, il y a une adaptation constante qui doit s'effectuer, par l'acteur, au cours de l'action. En effet, pour ce dernier, les buts visés initialement par l'acteur ne correspondent pas avec le déroulement effectif de l'action. De ce fait, il aborde cette manière de faire comme « le pilotage à vue ».

#### **2.2.4 La centration sur le résultat de l'action**

Cette dernière théorie se place en opposition par rapport aux théories relatives à la centration sur le déroulement de l'action. Giddens propose une approche basée sur le fait que les actions ne dépendent que du résultat qu'elles produisent. « Elles pourraient se définir comme une intervention humaine aboutissant effectivement à la modification d'un résultat. » Enfin, pour l'auteur, les actions n'ont aucun lien de cause à effet avec les intentions et les motivations de l'acteur. L'action est quelque chose qui s'est modifiée dans le monde. Finalement, pour Giddens, la théâtralité est la propriété de l'acteur.

#### **2.2.5 Synthèse**

Le choix de passer des théories de l'action, puis de glisser vers « Les théories de l'action et action du professeur » pour terminer par « La mise en scène de la vie quotidienne » était volontaire. Ce choix découlait d'une réflexion visant à passer d'un cadre très large, c'est-à-dire des théories de l'action au thème plus spécifique à ce mémoire qui est de la théâtralité.

De ces différentes théories de l'action, il en ressort que si nous analysons au premier degré, la première théorie qui prône l'acteur responsable, cette dernière n'entre pas en ligne de compte pour ce mémoire. Par contre, lorsqu'on procède à une analyse plus fine, nous pourrions néanmoins retirer des aspects en rapport avec la thématique de ce mémoire. Par exemple, si nous définissons la théâtralité comme une stratégie visant un objectif ou, si nous percevons qu'un enseignant utilise la théâtralité pour être plus efficient, cette théorie propose des aspects

susceptibles d'intégrer cette recherche. Cette conception de l'action avec des intentions, proposée par Ricœur, est en adéquation avec ce mémoire.

La seconde approche, la centration sur les déterminations sociales, conviendrait plus au thème de ce mémoire. En effet, la conception d'Habermas prend en compte les facteurs socioculturels et sémiotiques pour l'analyse de l'action. Ces deux aspects sont, à notre avis, capitaux pour l'analyse de l'action des enseignants, formateurs et professeurs. Afin de pouvoir décrire au plus près de la réalité l'action d'un enseignant, il faut tenir compte de réalités inhérentes à sa classe, ses élèves et le milieu (ville ou campagne, élèves allophones ou non, etc.) dans lequel il est amené à travailler.

Par contre, la difficulté que nous risquons de rencontrer lors de l'analyse des différents entretiens sera relative à la place déterminée par la théâtralité en relation avec le monde dans lequel Habermas la situe, c'est-à-dire le monde subjectif. Comme ce dernier n'est pas clairement défini par l'auteur, il ne sera pas aisé de situer les différents protagonistes de cette recherche par rapport à ce monde subjectif.

Enfin, l'ultime point qui nous semble pertinent à traiter pour cette recherche relèvera du domaine de la communication. Cette dernière sera traitée sous l'aspect social avec les étapes nécessaires à son bon fonctionnement. Ces aspects ne sont pas à première vue propre à la théâtralité mais en les analysant plus en détail, la communication peut être interprétée comme une forme de théâtralité, cela dépendant sous quel angle l'acteur, l'enseignant se place.

Pour la troisième approche, à première vue, celle-ci n'est pas directement en rapport avec le sujet de cette recherche. Toutefois, comme pour les deux premières approches, en y regardant de plus près, on peut percevoir un aspect qui s'intègre bien dans cette recherche. En effet, dans toute action d'enseignement, la personne dispensant son cours vise un objectif initial mais ce dernier peut évoluer au cours de la leçon dans des directions qu'elle n'avait pas prévues. De plus, sa métaphore du « pilotage à vue » est particulièrement adéquate suivant les publics auxquels l'enseignant sera confronté.

Enfin, l'ultime approche, celle se centrant sur le résultat de l'action ne coïncide pas réellement avec le sujet de cette recherche mais, comme pour les autres approches, en l'analysant plus finement nous y découvrirons aussi des aspects susceptibles de l'intégrer. Par exemple, lorsque des personnes parleront de la théâtralité, elles la définiront en fonction des effets

qu'elle produira, c'est une manière de procéder lorsqu'on n'arrive pas à expliquer ce que c'est, on s'appliquera à dire à quoi cela sert.

## **2.3 Théories de l'action et action du professeur**

La démarche de Sensevy poursuit un triple objectif :

- dégager quelques principes épistémologiques nécessaires à une description efficiente de l'action
- convoquer quelques objets théoriques grâce auxquels penser l'action du professeur
- montrer en quoi ces principes et cette théorisation peuvent permettre de questionner les fondements anthropologiques des théories modernes de l'action

L'auteur débutera son article par les aspects émanant d'autres spécialistes du courant de l'analyse de l'action contre lesquels il émet ses principales critiques. Par la suite, nous intégrerons au sein de son résumé quelques aspects complémentaires à sa critique, provenant d'Anscombe et abondant dans le même sens.

Dans le second paragraphe, sa position sera développée par rapport au thème de l'analyse du travail du professeur avec les concepts qu'il propose pour cette dernière.

Par la suite, il démontrera l'utilité de ces principes et leur pertinence dans l'analyse du travail professoral, pour terminer par une petite conclusion.

### **2.3.1 Quelques éléments épistémologiques**

L'auteur débutera son article par une critique des théories de l'action qui, selon lui, empêche la description objective de l'action dans son sens premier. Il spécifiera que ces manières de procéder biaiseront la description de l'action en omettant des aspects fondamentaux de cette dernière, sans spécifier lesquels.

« Le simple fait de chercher à décrire l'action suppose une épistémologie qui arme et oriente le regard de l'enquête. C'est dire qu'un certain nombre de catégories fondamentales

d'appréhension de l'action vont surdéterminer la description. » (Sensevy, 2001, p.204)

Pour étayer son propos, l'auteur présentera par la suite les deux principales difficultés empêchant une bonne description de l'action :

**a) l'obstacle structuraliste : le modèle ne rend pas compte de l'action pour l'auteur**

« Cet obstacle survient lorsque le modèle qui décrit l'action ne peut rendre compte de la manière dont l'acteur se représente l'action. Car si on veut analyser l'action, il faut comprendre comment le rapport de l'acteur à l'action (notamment le rapport discursif) peut permettre, dans la plupart des cas, de la redéfinir et de la redéployer concrètement en fonction des fins que l'acteur se désigne lui-même. » (*ibid.*, p. 204)

Afin de pouvoir tirer une théorie de ces faits, il faudra donc « élucider comment s'articulent dans l'action des déterminants rationnels (c'est-à-dire qui peuvent être, éventuellement avec le secours de l'enquête, reconnus et thématiques par l'acteur) et des déterminants causaux (qui échappent à sa conscience ou qui figurent, dans sa conscience, comme l'expression de nécessités de type « naturel »). Cela aura pour conséquence que le chercheur ne s'interrogera pas sur les causes ou raisons de l'action, mais qu'il essaiera de construire un concept tenant compte de ces deux aspects. »

**b) l'obstacle rationaliste : l'intention précède et résume l'action**

« Le second obstacle est à l'œuvre dans les théories de l'acteur rationnel qui postulent le calcul logique d'inférences comme déterminant essentiel de l'action. » (*ibid.*, p. 205)

Ces théories présument toujours qu'il y a une intention qui provoquera l'action. Cette façon de penser est à proscrire de notre réflexion.

Pour l'auteur, il est capital de ne pas percevoir nos actions comme étant la conséquence d'une intention mais bien comme des adaptations à des situations, à des coutumes propres à des moments et des lieux précis.

« Dans cette perspective, le sens de nos actions n'est pas à comprendre essentiellement dans l'analyse causale que l'acteur pourrait en produire, mais comme le résultat d'acculturation à des usages (institutions du sens) liés à des situations particulières, au sein d'institutions particulières. » (*ibid.*, p. 205)

Afin d'approfondir quelque peu le propos de l'auteur, il nous semble judicieux d'y intégrer les critiques émises par Anscombe. En effet, cette dernière souhaitait différencier « les événements se produisant dans la nature, de l'agir humain qu'elle a re-qualifié d'action. ». (Bronckart, 2004, p. 21) Elle distingue ces deux aspects par « un jeu de langage différent. » (*ibid.*) Pour elle, il faut qu'il y ait une « propriété psychique » qui doit être mise en relation avec des propriétés comportementales pour qu'on puisse parler d'action.

Cette perspective semble ne pas correspondre à la réalité. Ainsi, avec cette façon de faire, des aspects capitaux comme les facteurs historiques, sociaux, culturels et sémiotiques ne sont pas pris en compte. Il semblerait que leur influence sur les comportements ne serait pas si négligeable qu'il faille ne pas les mentionner.

### **2.3.2 La position de Sensevy**

Dans ce paragraphe, l'auteur nous présentera sa position et les concepts qui lui semblent prégnants pour l'analyse du travail professoral. Il souhaite mettre en évidence « un processus sur-jacent dans la description de l'action » qui pourrait s'expliquer comme suit :

- a) « L'action peut être analysée par l'identification de dispositions
- b) Si l'on veut comprendre la genèse d'une disposition, on doit référer à la situation dans laquelle cette disposition a été produite, et donc analyser la relation disposition-situation.
- c) Les situations (de travail) sont elles-mêmes plongées dans des institutions (...) » (Sensevy, 2004, p. 207)

Cette compréhension de l'action implique différentes analyses susceptibles de relever :

- « le poids spécifique de l'ici maintenant d'une situation spécifique dans laquelle s'actualise une disposition particulière
- la relation analogique de rapprochement entre cette situation et une ou des situations antérieurement vécues par l'acteur, relation analogique qui lui permet d'actualiser telle ou telle disposition
- la manière dont cette disposition s'instancie dans une institution donnée. » (*ibid.*, p. 207)

L'auteur envisage différents concepts afin de distinguer la totalité du processus d'enseignement-apprentissage. En voici les principaux :

### **2.3.3 Le contrat didactique**

On pourra définir le contrat didactique comme un système d'attentes relatives au savoir entre l'enseignant et les apprenants. Il développera cette pensée par l'imbrication qui existe dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant ainsi qu'avec le savoir. Cette relation évoluera tout au long de l'interaction.

« Avec la notion de contrat didactique, les relations entre élèves et professeurs sont ainsi pensées d'emblée au sein du concept d'attente collective. » « Cela signifie que l'action du professeur ou de l'élève ne pourra s'expliquer indépendamment des attributions de sens, concernant les objets de savoirs, qu'ils effectuent sans cesse au sein de ce contrat (...) »  
(*ibid.*, p. 209)

L'autre aspect ressortant du concept de contrat didactique est propre aux activités de l'enseignant qui doit gérer le temps qu'il souhaite attribuer à chaque activité de transmission du savoir, tant pour lui-même que pour ses apprenants.

« On peut considérer le travail du professeur comme un travail de gestion de la chronogenèse qui doit gérer en continu le micro et le macro temps didactique de la classe (...) » (*ibid.*, p. 210)  
Donc, « comprendre une communication donnée, c'est déterminer sous quelles contraintes et de quelle manière cette chronogenèse et cette topogenèse se distribuent dans le temps de l'interaction (...) » (*ibid.*, p. 210)

### **2.3.4 Le milieu**

Le second concept qu'il abordera sera relatif aux « outils » avec lesquels les apprenants seront amenés à travailler ainsi que leurs systèmes de connaissances. Dans ce sens, il entend que l'enseignant devra amener ses élèves à travailler avec différentes méthodes pédagogiques

ainsi que différents « outils » qui peuvent être tant le stylo, le compas ou tout autre outil nécessaire lors de cours.

« Dans la classe, une partie sans doute capitale du travail professoral consiste à aménager le milieu dont les élèves devront éprouver les nécessités pour évoluer. » (*ibid.*, p. 211)

Donc, pour comprendre le mode de fonctionnement d'un enseignant, il faudra percevoir la manière qu'a l'enseignant de planifier une activité entre lui et ses élèves.

« Dans cette perspective, expliquer l'action du professeur consistera donc à concevoir comment celui-ci organise pour l'élève les conditions de l'adaptation. » (*ibid.*, p. 211)

« C'est dans cette perspective que l'aménagement – auquel se livre le professeur dans la classe – d'un milieu commun aux élèves et à lui-même, peut-être considéré comme la spécification didactique d'un processus anthropologique à la fois extrêmement général et particulièrement complexe. » (*ibid.*, p. 211)

### **2.3.5 La dévolution et l'institutionnalisation**

Les deux concepts suivants proposés par l'auteur seront relatifs aux méthodes pédagogiques que l'enseignant utilisera avec ses élèves ; d'une part il y a la méthode durant laquelle l'apprenant sera responsable de ses apprentissages et, d'autre part, la méthode par laquelle l'enseignant démontrera à ses apprenants que leurs apprentissages sont déjà ancrés dans leur culture.

« La dévolution est le processus par lequel le professeur confie aux élèves pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage. » (*ibid.*, p. 211)

« L'institutionnalisation est, au sens strict, le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (...) » (*ibid.*, p. 211)

« Dévolution et institutionnalisation constitueront des concepts fondamentaux autour desquels on peut organiser l'analyse du travail professoral (...) » (*ibid.*, p. 212)

### 2.3.6 Un modèle de l'action du professeur proposé par Sensevy

L'auteur nous proposera dans ce chapitre un modèle susceptible de favoriser l'analyse de l'action professorale. Il débutera par les aspects principaux relatifs aux tâches du professeur, c'est-à-dire les trois composants majeurs de toutes séquences d'enseignement : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Dans son modèle, il définira les quatre étapes nécessaires afin d'obtenir et faire perdurer une relation stable des trois constituants de toute relation didactique, c'est-à-dire l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Nous pouvons nous référer au triangle didactique qui sera un aspect spécifique de l'analyse des données.

« L'action d'enseignement comporte des dimensions essentielles. Ces dimensions essentielles (définir/réguler/dévoluer/instituer) tiennent à la nécessité de l'établissement et du maintien d'une relation didactique, qui unit, de manière ternaire, un professeur, des élèves et un objet de savoir. » (*ibid.*, p. 214)

Il poursuivra par l'aspect primordial de toute séquence de formation qui est basée sur une relation, fût-elle de courte durée seulement. En développant cet aspect, il en ressort que cette relation est tributaire de la perception respective des différents interlocuteurs ainsi qu'une compréhension partagée des actions des différents protagonistes.

« On postule donc que l'action du professeur est fondamentalement relationnelle. »  
« Comme dans la conversation commune, la prise en considération de l'autre, et donc l'attribution commune et simultanée de significations à ses comportements, est essentielle au déroulement de l'action. » (*ibid.*, p. 214)

Il en découle que l'enseignant aura comme mission de transmettre des connaissances qui apparaissent au fur et à mesure de l'apprentissage tout en y incluant un objectif qui lui est attribué.

« Le professeur est donc celui qui doit tenir ensemble, dans son action, l'accomplissement d'une action qu'on découvre en l'accomplissant, et la fabrication arrimée à un résultat qu'il faut obtenir. » (*ibid.*, p. 214)

La transmission de savoirs est articulée et pensée avec comme aspect principal la communication. Cette dernière subit d'énormes contraintes propres aux objets d'apprentissage/savoirs.

« Le processus d'enseignement-apprentissage est ainsi un lieu essentiel de communication, mais la spécificité de cette communication doit être pensée. »

« La communication didactique est une communication que le projet d'enseignement du professeur, et donc les savoirs, contraignent de manière drastique. » (*ibid.*, p. 214)

### **2.3.7 Le jeu du professeur : quatre éléments structuraux fondamentaux de l'action professorale**

D'une part, l'auteur nous proposera une définition de l'action de l'enseignant que l'on pourrait synthétiser comme une relation duale entre lui et son apprenant avec comme objectif d'obtenir au final une situation gagnant-gagnant. Chaque protagoniste développera des tactiques subtiles afin d'atteindre cette situation.

« S'il fallait décrire de la manière la plus rapide l'action professorale, on dirait que le professeur est pris dans un jeu particulier, de second ordre, calqué sur le jeu de l'élève. » (*ibid.*, p. 215)

« On peut ainsi penser les fonctions essentielles, comme le langage, en termes de jeux au sein desquels l'action se trouve élaborée comme production de stratégies gagnante dans un jeu déterminé. » (*ibid.*, p. 215)

Il poursuivra avec les quatre préceptes constituant cette action duale, ce jeu, qui sont définir, réguler, dévoluer et institutionnaliser.

« Les quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique renvoient à cette idée de jeu du professeur sur le jeu de l'élève.

- Définir désignera ce que le professeur fait pour que les élèves sachent précisément à quel jeu ils doivent jouer ;
- Réguler désignera ce que le professeur fait en vue d'obtenir, de la part des élèves, une stratégie gagnante ;
- Dévoluer désignera ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail ;
- Institutionnaliser désignera ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soient considérés comme légitimes, vrais et attendus, dans l'institution. » (*ibid.*, p. 215)

« Cette structuration ne prend son sens que si l'on considère qu'elle soutient une triple production :

- la production des lieux du professeur et de l'élève
- la production des temps de l'enseignement et de l'apprentissage
- la production des objets des milieux des situations de l'organisation des rapports à ces objets. » (*ibid.*, p. 215)

### **2.3.8 Vers la notion de réseau descriptif**

D'autre part, il stipulera que pour saisir et présenter l'action de l'enseignant, il faudra déterminer cette dernière selon les besoins de l'interaction se déroulant entre l'apprenant et l'enseignant, déterminer les principales actions constitutives de son animation et les saisir comme des tous constitués d'apprentissages, de temps et de savoirs.

« Comprendre et expliquer l'action du professeur, cela revient d'abord à :

- identifier clairement l'action du professeur comme fonctionnellement structurée par les nécessités de la relation didactique ;
- décrire son activité sous forme de grands types de tâches (...)
- comprendre que ces tâches sont accomplies la plupart du temps à l'aide de techniques mixtes (...) » (*ibid.*, p. 216)

Il en découle qu'il n'est pas concevable de saisir les actions de l'enseignant comme des unités indépendantes, il faut les percevoir comme faisant partie d'un tout, tout composé de la dimension temporelle, sociale et didactique.

« On peut tirer de cela deux conséquences.

- 1) Fonctionnellement, les tâches ne sont pas isolables et il faut les envisager elles-mêmes comme participant d'un système de tâches qui relève d'une organisation sociale et technique.
- 2) Enseigner c'est à la fois gérer l'avancée chronogénétique, la partition topogénétique, et le rapport effectif des élèves à la situation didactique et à ses milieux, sans que ces trois types d'actions puissent être la plupart du temps clairement isolés. » (*ibid.*, p. 217)

Afin de saisir à sa juste mesure l'activité de l'enseignant, il est nécessaire de bien percevoir la relation que ce dernier crée au sein de sa classe, tant sous l'angle de sa relation avec ses élèves que sous celle de son rapport au savoir. De plus, il ne faut pas omettre que ces relations sont tributaires de règles propres à l'établissement dans lequel ces dernières se déroulent et propres aux personnes impliquées dans ces relations.

« Pour comprendre et expliquer l'action du professeur, il faut pouvoir la ramener aux jeux

que ce dernier instaure dans la classe, aux spécificités de ces jeux, et donc à la nature des situations qui les contiennent. Mais ces situations sont elles-mêmes plongées dans une institution-classe. » (*ibid.*, p. 218)

### 2.3.9 Remarques finales

#### **Penser l'intelligence pratique**

L'activité de tout enseignant implique une réflexion propre aux tâches qu'il a à proposer et dont il faut saisir la composition. Ainsi, il semblerait que les enseignants éprouveraient des difficultés à discerner l'intelligence pratique de la théorie ; cette intelligence pratique serait perçue comme si elle était innée pour ces enseignants.

« Le travail professoral suppose une intelligence de l'action dont il me paraît essentiel de discerner la nature. » (*ibid.*, p. 218)

« L'ingéniosité du praticien, son sens pratique, sont difficiles à reconnaître, pour ceux – parmi lesquels bien souvent les praticiens eux-mêmes – qui ne conçoivent la pratique que comme le sous-produit de la théorie. (...) même si elle n'est pas suffisamment pensée, l'ingéniosité pratique demeure heureusement effective au sein des actions. » (*ibid.*, p. 219)

#### **Notion de matrice paradigmatique**

Enfin, l'auteur nous décrira synthétiquement sa conception de l'action qui se résume en une interaction donnée, dans une situation donnée et dans un temps donné. Cette situation provoquera, pour/chez l'enseignant, des réactions provenant de situations semblables qu'il a déjà vécues. Donc, afin de bien saisir l'action, il paraît judicieux de confronter ces différents paramètres.

« agir, c'est activer une matrice paradigmatique donnée, en fonction de signes lus dans la situation présente. Le processus cognitif fondamental est donc un processus d'analogie (...) » (*ibid.*, p. 220)

« Dans cette perspective, il est clair que la compréhension-explication de l'action et de son efficacité suppose nécessairement la mise en relation de conditions institutionnelles, situationnelles et dispositionnelles au sein desquelles elle peut s'exprimer. » (*ibid.*, p. 223)

### **2.3.10 Conclusion**

Cette recherche nous amènera quelques pistes intéressantes pour notre mémoire comme par exemple la centration de l'auteur sur les déterminismes sociaux, c'est-à-dire la situation didactique. Sous cet aspect, il rejoindra Habermas sans y amener toute l'étendue de son savoir. Enfin, les quatre éléments structurants de sa relation didactique, définir, réguler, dévoluer et institutionnaliser se recourent avec les différents éléments du monde social d'Habermas. Sa centration sur les éléments contextuels de la relation didactique fait écho à l'approche d'Habermas qui pose un effet déterminant des trois mondes.

## **2.4 L'approche de Goffman**

### **2.4.1 Introduction**

L'auteur débutera sa recherche, basée sur l'interactionnisme et sur une métaphore du théâtre, par l'explication du besoin profond d'acquiescer des renseignements que toute personne éprouve lorsque celle-ci se retrouve confrontée à d'autres personnes. Ainsi, elle essaiera, par analogie, de puiser dans ses connaissances antérieures ainsi que dans les expériences similaires qu'elle a vécues, celles susceptibles de lui donner les informations nécessaires pour la suite du déroulement de l'interaction. De ce fait, elle anticipe les demandes inhérentes à la situation future.

« Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont elles disposent déjà. » (Goffman, 1973, p. 11)

« Cette information (...) contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. » (*ibid.*, p. 11)

« Lorsqu'ils n'ont aucune connaissance préalable de leur partenaire, les observateurs peuvent tirer de sa conduite et de son apparence les indices propres à réactiver l'expérience préalable qu'ils peuvent avoir d'individus à peu près semblables (...) » (*ibid.*, p. 11)

Pour l'auteur, la suite de son interaction sera décrite en fonction de l'expression que peut donner un acteur à son public. Cette expression doit provoquer pour ses spectateurs ainsi que pour lui-même un effet. Par la suite, il spécifiera cette expression qui peut se manifester sous deux formes antinomiques qui sont d'une part la communication verbale dans son sens premier et, d'autre part la communication non verbale, faite d'attitudes, de comportements susceptibles d'être interprétés par les spectateurs. Un point qu'il faudra aussi relever quant à ces aspects d'expression est qu'un acteur peut toujours, selon ses envies, biaiser ces deux types de communication.

Ischeiser dit « l'acteur doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression. »

« La capacité d'expression d'un acteur s'exprime sous deux formes radicalement différentes d'activité symbolique :

L'expression explicite, symboles verbaux ou leurs substituts, il s'agit de la communication au sens traditionnel et étroit du terme

L'expression indirecte comprenant un large éventail d'actions que les interlocuteurs peuvent considérer comme des signes symptomatiques

« un acteur peut toujours transmettre intentionnellement de fausses informations au moyen de ces deux types de communication ; le premier impliquant la tromperie, le second la simulation. » (*ibid.*, p. 12)

Pour poursuivre avec cet aspect de la communication, l'auteur nous donnera encore une précision qui est très importante dans l'interaction et qui consiste à dire que les deux sortes de communication décrites ci-dessus peuvent se résumer en une relation définie sur l'axe temporel. Elle comportera un début et une fin.

« Si l'on prend le mot communication à la fois en son sens étroit et en son sens large, on constate que lorsque quelqu'un est en présence d'autrui, son activité a toutes les caractéristiques d'un engagement à terme (...) » (*ibid.*, p. 12)

Un autre point important, dans le traitement de l'interaction entre différentes personnes, traité par l'auteur sera relatif à l'impression que produira l'acteur sur ses différents interlocuteurs, que ce soit les spectateurs ou ses collègues. De cette impression dépendra un aspect primordial de l'interaction, c'est-à-dire de garder la mainmise des comportements de ses

interlocuteurs afin qu'il ne se produise pas de dysfonctionnement et que les différents protagonistes de cette interaction conservent l'impression souhaitée initialement, dans un cadre donné.

« Quant à l'individu placé en présence d'autrui, il peut désirer donner une haute idée de lui-même, ou qu'on lui prête une haute idée de ses interlocuteurs, ou qu'ils s'aperçoivent de ce qu'il pense en fait à leur sujet, ou qu'ils n'aient aucune impression bien nette (...) » (*ibid.*, p. 13)

« Indépendamment de l'objectif précis auquel il pense et de ses raisons de se fixer cet objectif, il est de son intérêt de contrôler la conduite de ses interlocuteurs et en particulier la façon dont il les traite en retour. » (*ibid.*, p. 13)

« Ainsi, en présence d'autres personnes, on a en général de bonnes raisons de se mobiliser en vue de susciter chez elles l'impression qu'on a intérêt de susciter. » (*ibid.*, p. 13)

L'auteur abordera un autre aspect important de l'interaction en s'interrogeant sur l'interprétation qui peut être effectuée des actes réalisés par l'agent en relation avec la situation désirée ; c'est-à-dire la définition de la situation. Lors de certaine représentation, l'acteur souhaite créer à dessein des effets sur son public. D'autres fois, ces effets sont produits sans y prêter vraiment garde et dans d'autres situations encore, ces derniers sont totalement involontaires. Sous certaine condition, l'acteur sera amené à jouer un rôle en fonction d'une situation déterminée par des contraintes socioculturelles, sans qu'il ne le veuille véritablement.

« Comment les actions de l'acteur influencent-elles la définition de la situation que d'autres peuvent formuler ? Parfois l'acteur agit d'une façon minutieusement calculée (...) Parfois l'acteur agit de façon calculée, mais ne s'en rend compte qu'à demi (...) Parfois les traditions attachées à un rôle amènent l'acteur à produire une impression bien définie, d'un type déterminé, bien qu'il ne soit, ni consciemment ni inconsciemment, disposé à créer une telle impression. » (*ibid.*, p. 15)

L'auteur traitera encore une fois, cette fois-ci sous un autre angle d'approche, la communication et la perception de cette dernière par les autres protagonistes impliqués dans cette interaction. Pour Goffman, ce dont il faut tenir compte est qu'il y a d'une part l'aspect

communicationnel verbal qui peut être sujet à manipulation volontaire de l'acteur et d'autre part, l'aspect communication non verbale avec lequel il lui est difficile de tricher. En général, les différents intervenants de l'interaction ne se permettent pas de créer des nouvelles conditions pouvant démontrer un antagonisme crasse de la situation posée initialement. Ils resteront centrés sur la définition initiale qu'ils avaient établie pour ladite situation.

« Sachant que l'acteur se présente vraisemblablement sous un jour favorable, ses partenaires peuvent faire deux parts dans ce qu'ils perçoivent de lui : une part composée essentiellement d'assertions verbales, que l'acteur peut facilement manipuler à sa guise, et une part constituée surtout d'expressions indirectes qu'il lui est difficile de contrôler. »  
(*ibid.*, p. 16)

« L'accord entre les définitions de la situation projetées par les différents participants est en général assez grand pour éviter toute contradiction patente. » (*ibid.*, p. 18)

Pour poursuivre avec cette perception initiale de l'action, l'auteur nous signalera aussi que l'acteur sera tributaire du rôle dans lequel il s'est impliqué ; il ne pourra donc pas subitement changer de rôle sous peine d'être perçu comme trichant à l'égard de son public.

Il en sera de même dans la relation qu'il entretiendra avec ses interlocuteurs, si la première impression qu'il leur laissera est favorable, la suite de l'interaction en sera assujettie. Si cette première impression s'est bien passée, l'évolution de la relation s'en trouvera facilitée. Chaque protagoniste se pliera aux règles définies implicitement par cette première impression donnée au début de l'interaction.

« La projection initiale de l'acteur le lie à ce qu'il prétend être et l'oblige à rejeter toute prétention à être autre chose. » (*ibid.*, p. 19)

« S'il est vrai que la définition initiale de la situation projetée par un acteur tend à régler le déroulement de la coopération qui s'ensuit et s'il faut insister par conséquent sur l'aspect dynamique de l'interaction, il n'en demeure pas moins que toute définition de la situation présente également un indéniable caractère moral (...) » (*ibid.*, p. 21)

Toujours dans le domaine de la perception de l'action, l'agent ainsi que le participant décident, à un moment donné, de vouloir protéger leur rôle ainsi que la situation, à l'aide de techniques défensives et de techniques de protection. Ces deux techniques forment l'ensemble

des procédés utilisés afin de préserver la perception donnée par un agent lors de son interaction avec d'autres interlocuteurs.

De ce fait, il en découle que chaque individu entré en interaction avec un autre tentera de surveiller l'impression qu'il percevra de la situation parmi ses interlocuteurs, qu'ils soient agent ou participant.

« Quand l'acteur utilise ces moyens stratégiques et tactiques pour préserver ses propres projections, on peut les appeler « techniques défensives » ; quand un participant les utilise pour sauvegarder la définition projetée par un autre participant, on parle de « techniques de protection » ou de « tact ». Réunies, les techniques défensives et les techniques de protection constituent l'ensemble des techniques employées pour sauvegarder l'impression produite par un acteur pendant qu'il est en présence de ses interlocuteurs. » (*ibid.*, p. 22)

« On peut donc supposer que toute personne placée en présence des autres a de multiples raisons d'essayer de contrôler l'impression qu'ils reçoivent de la situation. » (*ibid.*, p. 23)

L'auteur conclura son introduction par quelques définitions propres à son thème qu'est l'interactionnisme ainsi que la métaphore théâtrale de « La mise en scène de la vie quotidienne ».

Il définira ainsi l'interaction comme l'impact mutuel produit par les différents acteurs sur leurs activités dès qu'ils sont confrontés à d'autres personnes.

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres (...) » (*ibid.*, p. 23)

Sa seconde définition relative à la représentation comprendra l'intégralité des tâches utilisées par un acteur afin de diriger dans le sens qu'il souhaite un de ses interlocuteurs.

« Par une « représentation » on entend la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants. » (*ibid.*, p. 23)

Enfin, sa définition du rôle correspond à une manière de procéder, qui progressera lors de la représentation et, susceptible d'être réutilisée dans des situations analogues ou non.

« On peut appeler « rôle » ou « routine » le modèle d'action pré-établi que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions. » (*ibid.*, p. 23)

## 2.4.2 Les représentations

### La conviction de l'acteur

Lors d'une représentation, l'acteur par la position qu'il interprétera, suggérera à son public d'adopter telle ou telle posture. De plus, le spectacle qu'il proposera sera explicitement destiné à son public et rien qu'à ce dernier ; il le réalise et l'organise en fonction de ce public.

« Quand un acteur joue un rôle, il demande implicitement à ses partenaires de prendre au sérieux l'impression qu'il produit. » (*ibid.*, p. 25)

« Dans cette même perspective, on admet généralement que l'acteur donne sa représentation et organise son spectacle « à l'intention des autres » personnes. » (*ibid.*, p. 25)

Lorsqu'un acteur interprète son rôle, il pourra incarner deux rôles contradictoires qui sont d'une part jouer sur la sincérité ou sombrer dans l'impudence. De cette façon, il acquerra des privilèges sur ses interlocuteurs et cela pourrait provoquer un glissement vers l'une de ces deux extrémités que sont la sincérité ou l'impudence.

« Deux possibilités extrêmes : un acteur peut être pris au sérieux à son propre jeu ou bien il peut se comporter de façon cynique. » (*ibid.*, p. 27)

« Chacune d'elles procure à l'acteur une position qui comporte des garanties et des avantages d'un certain type, de sorte que quiconque sera parvenu à proximité de l'un de ces pôles aura tendance à opérer le passage à la limite. » (*ibid.*, p. 27)

## La façade

L'auteur définira cette façade comme les différents éléments avec lesquels l'acteur peut jouer, de façon intentionnelle ou non. Il poursuivra par une description détaillée des différents éléments constitutifs de cette façade.

« La façade n'est autre que l'appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'acteur, à dessein ou non, durant sa représentation. »

Parties composant la façade :

« il y a le « décor », qui comprend le mobilier, la décoration la disposition des objets et d'autres éléments de second plan constituant la toile de fond et les accessoires des actes humains qui se déroulent à cet endroit. » (*ibid.*, p. 29)

La façade que l'auteur décrit ci-dessus comprend aussi l'élément façade personnelle constituée des composants propres à l'acteur et qui seront présents dans n'importe quelle situation, par exemple les signes distinctifs, son statut, sa façon de s'habiller, son genre, etc.

« on peut parler de « façade personnelle » pour désigner les éléments qui, confondus avec la personne de l'acteur lui-même, le suivent partout où il va. On peut y inclure : les signes distinctifs de la fonction ou du grade ; le vêtement ; le sexe, l'âge et les caractéristiques raciales ; la taille et la physionomie ; l'attitude ; la façon de parler ; les mimiques ; les comportements gestuels ; et autres éléments semblables. » (*ibid.*, p. 30)

Un autre aspect que l'auteur soulèvera par rapport au décor est que ce dernier doit être en adéquation avec le statut social que l'acteur est censé révéler ainsi que le rôle qu'il souhaite jouer. Si cette adéquation n'est pas cohérente, les spectateurs relèveront immédiatement la moindre fausse note.

« Quant au décor, sa congruence avec l'apparence et les manières est si habituelle que notre attention est immédiatement attirée par le moindre désaccord entre les différents éléments de la représentation. » (*ibid.*, p. 32)

Il en sera de même pour la réalisation de l'activité qu'il s'était fixée ; l'acteur est dans l'obligation d'une part de réaliser cette dernière et, d'autre part, de garder cette façade, ce quelles que soient les causes pour lesquelles il a endossé ce personnage.

« Quelles qu'aient été les raisons pour lesquelles il a adopté ce rôle – désir d'accomplir la tâche concernée ou bien désir de maintenir la façade

correspondante – l'acteur se sent toujours contraint à la fois d'accomplir la tâche et de maintenir la façade. » (*ibid.*, p. 34)

### **L'idéalisation**

Afin d'approfondir cet aspect, l'auteur proposera un complément à son concept de façade qu'il définira comme la tendance qu'aurait tout acteur à surjouer certaines qualités propres au groupe de spectateurs auquel il est confronté.

Il en serait de même quant au fait de ne pas montrer leurs faiblesses initiales et ainsi démontrer qu'ils ont toujours été des professionnels possédant de manière innée toutes les compétences relatives aux tâches qui leur incombent.

« Ainsi quand un acteur se trouve en présence d'un public, sa représentation tend à s'incorporer et à illustrer les valeurs sociales officiellement reconnues, bien plus, en fait, que n'y tend d'ordinaire l'ensemble de son comportement. » (*ibid.*, p. 41)

« Les acteurs peuvent même essayer de donner l'impression qu'ils ont toujours possédé leur autorité et leur compétence actuelles et qu'ils n'ont jamais eu à tâtonner tout au long d'une période d'apprentissage. » (*ibid.*, p. 51)

L'ultime aspect que Goffman proposera quant à l'idéalisation de l'acteur sera que ce dernier essaiera de toujours démontrer l'unicité du public auquel il fait face et qu'il lui réserve à lui seul cette manière de faire.

« Les acteurs ont tendance à donner l'impression que la représentation habituelle de leur routine ainsi que leurs rapports avec leur public habituel ont une qualité spéciale, réservée à ce seul public. » (*ibid.*, p. 53)

### **La représentation frauduleuse**

Lorsqu'un acteur vise un objectif spécifique par son action, celle-ci aura tendance à passer sous l'aspect communicationnel de l'action. C'est-à-dire que l'image que l'acteur se fait de l'action ne correspondra pas à ce qu'elle est véritablement et pourrait même l'altérer.

« Une activité orientée vers une tâche précise tend à se transformer en une activité orientée vers la communication. » (*ibid.*, p. 67)

« En général, donc, la représentation d'une activité diffère dans une certaine mesure de l'activité elle-même et par suite la falsifie inévitablement : » (*ibid.*, p. 67)

### **Réalité et simulation**

Lors de représentations, les attitudes dévoilées par les acteurs ne sont pas nécessairement honnêtes ou malhonnêtes ; l'aspect important est qu'il ne faut pas obligatoirement être honnête dans son personnage pour bien le réaliser et ainsi être crédible.

« Les acteurs peuvent être sincères – ou être insincères tout en étant sincèrement convaincus de leur propre sincérité –, mais il n'est pas nécessaire de croire sincèrement à son rôle pour le jouer de façon convaincante. » (*ibid.*, p. 72)

La difficulté majeure rencontrée par une grande partie des acteurs repose sur le fait qu'il leur est difficile de verbaliser leurs actions afin de les rendre intelligible à toute la communauté des acteurs.

« On peut s'attendre à ce que l'acteur qui cherche à faire illusion sache déjà bien des choses en ce qui concerne la façon d'utiliser sa voix, son visage et son corps, encore qu'il lui soit très difficile peut-être – ainsi qu'à toute personne qui le dirige – de formuler verbalement de façon détaillée ce type de savoir. » (*ibid.*, p. 74)

« En bref, il nous est plus facile d'agir que de savoir exactement comment nous agissons. » (*ibid.*, p. 75)

### **2.4.3 Les équipes**

L'auteur débutera son explication relative au terme d'équipe par une spécification propre à l'attitude de tout acteur impliqué dans son rôle. Il essaiera de préserver la perception spécifique de la situation ; cette dernière est vécue par l'acteur comme étant réelle.

« Le but d'un acteur est, on l'a vu, de maintenir une définition particulière de la situation, qu'il affirme en quelque sorte être la réalité. » (*ibid.*, p. 86)

Et, lorsqu'une équipe arrive à maîtriser le décor, elle possédera un avantage certain durant cet échange, avantage qu'elle utilisera en ne dispensant que les indications qu'elle estime nécessaires à son public.

« Le contrôle du décor constitue le plus souvent un avantage au cours d'une interaction. En un sens étroit, ce contrôle permet à une équipe de

recourir à des moyens soigneusement calculés pour déterminer l'information que l'auditoire peut recevoir. » (*ibid.*, p. 93)  
« le contrôle du décor peut donner à l'équipe qui en bénéficie un sentiment de sécurité (...) » (*ibid.*, p. 95)

L'auteur proposera comme définition du terme « équipe » un groupe d'individus œuvrant très étroitement les uns avec les autres afin de préserver une interprétation souhaitée de la situation.

« Une équipe peut donc se définir comme un ensemble de personnes dont la coopération très étroite est indispensable au maintien d'une définition donnée de la situation. » (*ibid.*, p. 102)

#### **2.4.4 Les régions et le comportement régional**

Goffman définira l'endroit où se jouera la représentation comme la région antérieure.

« il est commode d'utiliser l'expression « région antérieure » pour désigner le lieu où se déroule la représentation. » (*ibid.*, p. 106)

Toujours par rapport à cette région antérieure, l'auteur prétendra que certaines formes de la représentation sont réalisées pour l'endroit dans lequel elles se déroulent. Il définira deux grandes orientations quant aux règles régissant cette représentation ; il abordera d'une part la relation que l'acteur établit durant ses interactions avec le public et d'autre part, lorsqu'il se trouve face au public sans être spécifiquement en interaction avec lui.

« il semble que l'on joue certains aspects d'une représentation non pas pour le public, mais pour la région antérieure. On peut considérer la représentation dans une région antérieure comme un effort pour donner l'impression que l'activité déployée dans cette région maintient et concrétise certaines normes que l'on peut répartir en deux grandes catégories. La première concerne la façon dont l'acteur traite le public pendant sa conversation avec lui ou pendant ces échanges de gestes qui sont le substitut de la parole. (...) La seconde catégorie de normes concerne la façon dont l'acteur se comporte pendant qu'il se trouve dans le champ visuel ou

auditif du public sans pour autant être nécessairement en conversation avec lui. »  
(*ibid.*, p. 106)

En poursuivant dans cette optique et en l'analysant plus finement, l'auteur affirmera que dans la pratique professionnelle de tout un chacun, aucune gestion ne serait que spontanée ou que planifiée, bien que l'on ait la fâcheuse tendance à restreindre toute gestion à ces deux aspects-là.

« Plus fondamentalement encore, il n'existe pas, dans la réalité concrète des conduites qui seraient toutes de spontanéité ou au contraire d'autres qui seraient tout entières de cérémonie, bien qu'on ait habituellement tendance à orienter la définition de la situation dans l'une de ces deux directions. » (*ibid.*, p. 125)

#### **2.4.5 La communication étrangère au rôle**

Un autre concept que l'auteur abordera est celui de la communication étrangère au rôle. Pour lui, il est absolument judicieux de tenir compte des équipes ainsi que des différences susceptibles d'apparaître dans les interactions lorsqu'on souhaite approfondir ses connaissances relatives aux représentations.

« L'existence, par conséquent, d'une communication étrangère au rôle contribue à montrer qu'il est pertinent d'étudier les représentations en fonction des équipes et en fonction des ruptures d'interaction possibles. »  
(*ibid.*, p. 163)

De plus, la nécessité éprouvée par chaque personne d'établir des contacts affables se présentera sous deux formes : la première consiste en la nécessité de pouvoir jouer les personnages que nous sommes censés symboliser face à un public, la seconde créer des contacts familiers avec ses collègues et ainsi échanger ses expériences derrière la scène.

« on peut constater que le besoin humain d'avoir des contacts sociaux et de nouer des relations amicales revêt deux formes : le besoin d'un public devant lequel mettre à l'épreuve les différents personnages qu'on se flatte d'incarner et le besoin d'équipiers avec lesquels établir des

rapports d'intimité complice et partager le climat détendu des coulisses. » (*ibid.*, p. 195)

## 2.4.6 La maîtrise des impressions

### *Les attributs et les techniques défensives*

Lors de toute interaction, la qualité majeure que devrait posséder tout acteur est celle de ne pas se figer dans sa représentation, et ce au point de vue affectif, au point de ne plus être en mesure de s'adapter aux aléas susceptibles d'apparaître dans toute interaction.

« Bien que l'acteur soit censé être accaparé tout entier par l'activité qu'il exerce, et bien qu'il soit apparemment absorbé par ses actions de façon spontanée, sans calcul, il doit néanmoins se détacher affectivement de sa représentation de façon à rester disponible pour faire face aux aléas dramaturgiques qui peuvent se produire. » (*ibid.*, p. 204)

De plus, le bon acteur suivant les consignes devra aussi rester maître de lui-même dans toute situation, plus particulièrement lorsque les spectateurs lui manifestent de l'estime ou du mépris, il en va de la pérennité de la relation.

« L'acteur discipliné doit aussi savoir garder son « sang-froid » et être capable de s'abstenir de toute réaction émotionnelle en face de ses problèmes personnels, en face de ses équipiers lorsqu'ils commettent des erreurs, et en face du public quand celui-ci témoigne de l'affection ou de l'hostilité de façon intempestive. » (*ibid.*, p. 204)

La question qui surgit est alors de savoir si sa communication verbale ainsi que la non verbale serait les atouts majeurs de sa représentation. L'acteur devra aussi tenir compte des connaissances que le public possède déjà à son égard. C'est pourquoi, il en découle que les acteurs auraient la tendance de surjouer et ainsi rester dans leur rôle lorsqu'ils sont confrontés à un public inconnu et, à contrario baisser plus facilement la garde lorsqu'ils jouent face à un public connu.

« Peut-être faut-il voir dans la façon de composer son visage et sa voix la question centrale de la discipline dramaturgique. C'est là

le critère décisif des aptitudes d'un acteur. »  
(*ibid.*, p. 205)

« Outre le fait d'avoir à compter avec ce qui est perceptible à la vue, l'acteur doit aussi prendre en considération l'information que le public possède déjà à son sujet. » (*ibid.*, p. 210)

« En résumé, on peut s'attendre à ce que les acteurs renoncent à maintenir strictement leur façade lorsqu'ils sont avec des personnes connues depuis longtemps, et à ce qu'ils renforcent leur façade quand ils se trouvent parmi des personnes qu'ils ne connaissent pas auparavant. » (*ibid.*, p. 210)

#### *Les techniques de protection*

Les raisons qui poussent le public à faire preuve de savoir-vivre à l'égard des acteurs ne sont pas dénuées de sens. Il y a d'une part la volonté de ne pas provoquer une algarade et d'autre part le souhait d'être bien perçu par les acteurs.

« Ce qui motive le public à agir avec tact, c'est l'identification immédiate avec les acteurs, ou bien le désir d'éviter une scène, ou encore le désir de gagner les bonnes grâces des acteurs afin d'en tirer profit. » (*ibid.*, p. 219)

#### *Le tact concernant le tact*

L'autre élément de protection que Goffman évoque est la fine perception dont l'acteur doit faire preuve afin de saisir les messages implicites que lui adresse le public pour lui signaler la piètre qualité de sa représentation et la nécessité de l'adapter à la situation s'il ne désire pas se perdre dans les méandres de celle-ci.

« L'acteur doit être sensible aux allusions et être capable de comprendre à demi-mot, car c'est par l'intermédiaire d'allusions que le public peut l'avertir que son spectacle est inacceptable et qu'il ferait mieux de le modifier rapidement s'il veut préserver la situation. » (*ibid.*, p. 221)

### **2.4.7 Conclusion**

Dans sa conclusion, Goffman reprendra les aspects fondamentaux de son ouvrage. Il débutera ainsi par sa conception du schéma conceptuel qu'il décrira comme l'endroit ceint de règles contradictoires où se joue des actions définies et suivies.

### *Le schéma conceptuel*

« Une organisation sociale est un lieu entouré de barrières s’opposant en permanence à la perception, dans lequel se déroule une activité régulière d’un type déterminée. » (*ibid.*, p. 225)

### *Personnalité, interaction société*

Le second aspect qu’il relèvera sera propre à l’acteur. Lorsque ce dernier entre en scène, il tâchera consciemment ou non d’influencer la perception des spectateurs à l’égard de la scène qu’il jouera, ce en fonction de ses propres croyances.

Pour cette raison, l’acteur doit prendre garde à ne jamais induire une contradiction dans sa mise en scène sous condition de briser l’impression de lui-même qu’il s’était construite et qu’il souhaitait préserver.

« Quand une personne se présente aux autres, elle projette, en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l’idée qu’elle se fait d’elle-même constitue un élément important. » (*ibid.*, p. 229)

« C’est pourquoi, lorsqu’une rupture se produit, il arrive qu’elle détruise l’image de soi autour de laquelle la personnalité de l’acteur s’est édifiée. » (*ibid.*, p. 230)

### *Le rôle de l’expression : communiquer des impressions du moi*

Sous ce thème, l’auteur reprendra sa définition proposée dans son introduction. Il la spécifiera par la difficulté de perception qu’un acteur a d’une situation, et de ce fait l’obligera à s’en remettre aux faux-semblants. De ce fait, l’acteur aura la prédisposition de se comporter avec ses interlocuteurs en fonction de l’effet qu’ils présenteront lors de cette interaction.

« Quand un individu est placé en présence des autres, il cherche à identifier les données fondamentales de la situation. » (*ibid.*, p. 235)

« En bref, puisque la réalité qui intéresse l’acteur n’est pas immédiatement perceptible, celui-ci en est réduit à se fier aux apparences. » (*ibid.*, p. 236)

« On a tendance à traiter les autres d’après l’impression qu’ils donnent, dans l’instant, de leur passé et de leur avenir. » (*ibid.*, p. 236)

### *La mise en scène et le moi*

Pour terminer son ouvrage, Goffman abordera les deux aspects capitaux formant chaque individu qui sont d’une part l’acteur tributaire des effets qu’il produit dans ses activités

quotidiennes et le personnage qu'il interprétera afin de mettre en valeur ses qualités même s'il ne les possède pas toutes.

« On a implicitement dégagé ici deux dimensions fondamentales dans la personnalité individuelle : l'acteur, artisan infatigable des impressions d'autrui, engagé dans d'innombrables mises en scènes quotidiennes ; le personnage, silhouette habituellement avantageuse, destinée à mettre en évidence l'esprit, la force et d'autres solides qualités. »  
(*ibid.*, p. 238)

## **2.5 Quelques remarques terminales**

Sous ce chapitre, nous tenterons de ressortir les aspects communs des différentes approches et ensuite les aspects importants. Nous prendrons, dans les différentes théories de l'action, les points qui sont présents dans deux ou plus théories. Il sera ainsi plus facile de procéder à des recoupements entre les trois approches.

Le premier aspect semblable aux différentes théories est le langage ; il sera présent dans les trois approches. Il apparaîtra dans la théorie de l'acteur responsable, chez Habermas, dans l'article de Sensevy ainsi que chez Goffman. Le point intéressant qui ressort est que seul Goffman abordera les spécificités du langage comme la communication verbale et non verbale. Nous trouvons cela captivant et cela corroborera quelque peu notre volonté de procéder sous forme de cascade pour le cadre théorique. En effet, déjà sous ce point nous percevons que bien que Goffman ait écrit son ouvrage avant Sensevy et Habermas, il complétera bien les apports de ses deux successeurs.

Le second point qui ressort est l'importance de l'aspect social de la théâtralité. Pour Habermas, il s'agira plutôt de déterminismes sociaux, concepts qui seront également présents dans les textes de Goffman et de Sensevy. Les trois auteurs démontreront l'importance des situations, des coutumes et de lieux sur les spectateurs.

L'ultime thème commun à trois auteurs sera la centration sur le déroulement d'une tâche. Cette approche de la théâtralité se retrouvera dans les textes de Bühler, Sensevy et Goffman. Bühler abordera cet aspect sous l'angle des adaptations perpétuelles à réaliser tout au long de l'action, Sensevy n'effleurera cette notion sans la développer et Goffman la synthétisera

parfaitement avec cette phrase « la représentation d'une activité diffère (...) de l'activité elle-même. »

L'ultime notion fondamentale qu'il nous semble important de relever concernera les techniques défensives ou techniques de protection que seul Goffman traitera. Ces dernières furent particulièrement présentes lors de nos deux entretiens tests. Les deux personnes interrogées ne furent pas capables de baisser leur garde afin de répondre aux différentes questions. Ce fut aussi le cas, dans une moindre mesure, pour certains sujets interviewés lors de notre recherche.

## **Chapitre 3 : Questions et méthodologie**

## **3. Questions et méthodologie**

### **3.1 Question de recherche**

L'objectif de cette recherche est d'explorer la part de la théâtralité, sa compréhension, sa conception et les éléments la constituant dans l'enseignement afin de voir si elle pourrait avoir des incidences sur les apprentissages. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à percevoir comment les différents sujets interrogés définissaient la théâtralité, comment ils la ressentaient et quels résultats ils en attendaient en l'utilisant.

Afin de réaliser cela, notre réflexion se basera sur une étude comparative d'expériences d'enseignement en choisissant trois groupes distincts : des formateurs d'adultes, des instituteurs et des professeurs d'université. Les différentes questions et hypothèses de recherche correspondent à cette logique comparative.

### **3.2 Grandes lignes**

A la base de cette recherche, l'idée était de vouloir démontrer l'influence de la théâtralité sur les apprentissages et ce à différents niveaux. Ce choix était motivé par notre propre expérience d'apprenant ainsi que par les enseignants qui nous avaient marqué ; ces derniers se situaient tous dans un registre théâtral.

Nous voulions de ce fait analyser d'une part l'approche des enseignants ainsi que ceux des apprenants. Après discussion avec notre directeur de mémoire, ce dernier nous indiqua clairement que cette démarche résultait plus d'une thèse de doctorat que d'un mémoire de licence. Il s'en suivit un recentrage sur uniquement la part prise par la dimension de la théâtralité dans leurs enseignements, comment ils la conçoivent, de quoi elle est constituée, comment ils la ressentent et les effets qu'ils souhaitent ou attendent en utilisant cette théâtralité.

Par la suite, nous décidâmes de procéder à une étude comparative dont les sujets étaient constitués de formateurs d'adultes, d'instituteurs et de professeurs d'université. Afin de constituer un panel de réponses le plus objectif possible, nous tâchâmes de systématiquement sélectionner des personnes expérimentées, c'est-à-dire au moins cinq années d'expériences professionnelles dans leur domaine d'activité, des deux genres en essayant d'obtenir un

nombre plus ou moins égal d'hommes et de femmes. La sélection des différentes personnes se fit grâce à notre réseau tant pour les formateurs d'adultes que pour les instituteurs. Par contre, pour les professeurs, ce fut le résultat d'une discussion avec notre directeur de mémoire. Il nous conseilla certains professeurs et nous en choisîmes aussi un au hasard. Toutes les personnes sollicitées ont très aimablement répondu par l'affirmative.

Pour conclure ce paragraphe, nous pourrions affirmer que ce mémoire correspond à une recherche compréhensive parce que « l'explication d'un phénomène social se situe essentiellement dans la signification que les individus donnent à leurs actes » (Quivy & Van Campenhout, 1998, p. 93), dans cette recherche la signification, les objectifs et les effets de la théâtralité.

De ce fait, nous avons choisi l'entretien semi-directif comme technique de recueil des données. Grâce à cet outil, cela nous a permis à nous, néophyte dans les entretiens, de laisser libre cours au sujet pour expliquer sa compréhension, sa définition, etc. de la théâtralité dans la formation tout en pouvant recadrer la personne interviewée lorsqu'elle dérapait et quittait ainsi le sujet de l'entretien. Par la suite, nous avons opté, suite aux remarques très pertinentes de notre directeur de mémoire, pour une thématique des aspects principaux qui ressortaient de ces entretiens. Ces aspects furent le fil rouge de ce mémoire.

### ***3.3 Entretiens et sujets interrogés***

Nous avons débuté par un panel de questions propres à notre recherche en choisissant, volontairement, de viser très large par ces questions. Cette première série de questions fut mise en application dans deux entretiens test avec des résultats très surprenants. Ces deux entretiens que nous appellerons entretiens blancs donnèrent comme résultat, de la part des deux personnes interrogées, une fuite, un refus d'aborder la thématique de la théâtralité dans la formation. Nous ne savons pas les raisons qui ont poussé ces personnes à agir de la sorte. Par la suite, nous avons retravaillé ces différentes questions et sommes partis dans l'optique de se laisser surprendre par les résultats qui nous seraient proposés, au vu de ce qui précède.

Pour les entretiens, nous avons débuté par ceux du groupe des formateurs. En effet, les personnes constituant ce groupe étaient les plus proches et celles avec lesquelles nous possédions le meilleur contact. Ces entretiens se sont déroulés pour deux personnes dans le

cadre de l'institution pour laquelle nous travaillions et pour la dernière personne à son domicile. Nous avons garanti aux différentes personnes l'anonymat. Ce groupe était composé d'une femme et de deux hommes provenant de milieux très hétérogènes et possédant des parcours de vie très variés.

Denise a effectué un apprentissage de commerce pour, après l'éducation de ses enfants, s'orienter dans la formation des adultes, plus précisément la dispense de français à des publics allophones.

Michel a effectué un apprentissage de vendeur pour ensuite se diriger dans les ressources humaines et enfin passer dans la formation des adultes, actuellement, il dispense des formations à des personnes en recherche d'emploi souhaitant devenir indépendant (ouvrir son propre commerce).

Jean-Pierre a terminé des études d'enseignant au collège. Durant ses études et jusqu'à ce jour, il a toujours dispensé des cours à des adultes en formation.

Pour ce groupe, la durée des entretiens fut d'environ 35 minutes.

Le second groupe interviewé fut le groupe des instituteurs. C'était le groupe avec lequel je possédais aussi une certaine proximité. Pour ce groupe-ci, tous les entretiens se sont déroulés au domicile des personnes interviewées. Ce groupe était constitué de deux femmes et d'un homme. Du fait de leur emploi, ce groupe était beaucoup plus homogène que celui des formateurs, de par leur formation et leur cursus professionnel. Les deux premières personnes interviewées avaient plus ou moins le même âge, c'est-à-dire une trentaine d'années et une expérience d'instituteur d'environ 5 ans.

La troisième personne interrogée avait la cinquantaine et une expérience de 30 ans. Enfin, les deux premiers enseignaient à des grandes classes, quatrième, cinquième et sixième primaire, c'est-à-dire des élèves de 10 à 13 ans, tandis que la troisième enseignait à des petits, première et deuxième année.

La durée des entretiens pour ce groupe fut d'environ 30 minutes.

Enfin, l'ultime groupe interrogé, celui des professeurs était aussi relativement homogène. Ce groupe provoqua en nous quelques craintes vu notre méconnaissance des entretiens et leurs connaissances. De ce fait, avec ce groupe, nous leur avons laissé une grande marge de manœuvre ; certains ont joué le jeu d'autres en ont quelque peu profité. Deux entretiens se sont déroulés dans les bureaux de ces professeurs et le dernier à son domicile. Ce groupe aussi

était constitué de deux femmes et d'un homme. L'âge moyen des sujets de ce groupe est d'environ 60 ans.

Gertrude dispense environ 180 heures annuelles dont environ 150 heures de face à face pédagogique. La répartition de ses heures se définit comme suit : 30% d'enseignement dans un MAS, 30% dans un séminaire de recherche et enfin 30% pour un module de formation des instituteurs.

Antoine, quant à lui dispense 240 heures annuelles de cours. Ceux-ci sont destinés pour les étudiants en bachelor, pour des séminaires de recherche et aussi en MAS. De ce fait, il dispense des cours tant à des groupes constitués de 150 étudiants et plus, qu'à des petits groupe d'une vingtaine de personnes.

Pauline enseigne aux étudiants dans le premier cycle, ceux du second ainsi que ceux en troisième cycle. Par conséquent, elle sera amenée à enseigner à de grands groupes d'environ 300 étudiants dans le premier cycle, des groupes moyens de 80 étudiants dans le deuxième cycle et des petits groupes pour les étudiants du troisième cycle.

La durée des entretiens pour ce groupe de sujets fut d'en moyenne 50 minutes.

Nous avons choisi de retranscrire intégralement les neuf entretiens en essayant de signaler au plus près de notre compréhension les différentes intonations, silences, etc. des personnes interrogées. Comme nous l'avions initialement imaginé, le groupe des professeurs a produit des entretiens bien plus conséquents que ceux des deux autres groupes qui sont assez analogues.

### 3.3.1 Tableaux récapitulatifs des entretiens

#### Groupe des formateurs d'adultes

Prénoms (fictif)	Age	Nombre d'années d'expérience professionnelle	Public rencontré	Domaine d'activité
Denise	48	12	Principalement en entreprise et aussi avec des personnes au chômage	Cours de français
Michel	42	10	Publics très variés, allant des personnes au	Cours dans les ressources humaines

			chômage à celles suivant un brevet fédéral	
Jean-Pierre	39	14	Publics très variés, allant des personnes au chômage à celles suivant un brevet fédéral	Cours d'économie et comptabilité

### Groupe des instituteurs

Prénoms (fictif)	Age	Nombre d'années d'expérience professionnelle	Public rencontré	Domaine d'activité
Tom	33	5	5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> primaire	Instituteur
Andréa	32	9	3 <sup>ème</sup> , 4 <sup>ème</sup> et 5 <sup>ème</sup> primaire	Institutrice
Céline	51	30	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> primaire	Institutrice

### Groupe des professeurs

Prénoms (fictif)	Age	Nombre d'années d'expérience professionnelle	Public rencontré	Domaine d'activité
Gertrude	63	10	Etudiants du 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> cycle	Organisation
Antoine	52	12	Etudiants du 2 <sup>ème</sup> cycle et 3 <sup>ème</sup> cycle	Didactique du français
Pauline	63	23	Etudiants du 1 <sup>er</sup> , 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> cycle	Psychanalyse

## 3.4 Notre grille d'entretien

1. Lorsque vous étiez étudiant, à quel type d'enseignant étiez-vous le plus réceptif/ve : si l'enseignant donnait un cours magistral ou s'il donnait plus une représentation théâtrale ? Pourquoi ?
2. Vous êtes-vous inspiré de leurs attitudes/comportements dans votre façon d'enseigner ? Si oui, de quelle manière ?

3. Vos collègues ont une attitude, un style d'enseignement ; les avez-vous déjà vus durant une leçon ?

Comment sont-ils ?

Est-ce qu'il y a des différences avec votre façon d'enseigner ? Lesquelles ?

Vous considérez-vous plus dans la catégorie des enseignants plutôt théâtraux ou la catégorie des enseignants plutôt magistraux ?

Sur quels critères vous basez-vous pour affirmer cela ?

4. Y a-t-il une préparation spécifique à certain type d'attitudes théâtrales ou est-ce qu'elles se déclenchent spontanément ?

Pouvez-vous me donner un exemple ?

Si vous êtes théâtral, visez-vous un but précis par ce type d'attitudes ?

5. Lorsque vous discutez avec vos collègues au sujet des matières enseignées, est-ce que leur façon d'enseigner diffère selon s'ils dispensent du français, des mathématiques, de l'économie ou du droit ?

Toujours d'après les discussions que vous avez avec vos collègues, le niveau des participants (public faiblement qualifié vs brevet fédéral) ?

Et vous, qu'en est-il, vos attitudes varient-elles en fonction des élèves que vous avez face à vous, en fonction de la matière, en fonction de votre état d'esprit, ...ou autre chose ?

6. Vos collègues ont-ils constaté des incidences concrètes sur leurs élèves en fonction des différentes attitudes adoptées ?

Si oui, lesquelles ?

Si vous avez des attitudes qui varient en fonction de la matière, du public ou autre, avez-vous pu constater des effets sur les participants ?

Si oui, lesquels ?

7. Pensez-vous que la théâtralité, les attitudes théâtrales lors des interactions d'un formateur avec ses apprenants puissent être un facteur positif pour les apprentissages ?

Pourquoi ?

Avez-vous des exemples ?

8. Pouvez-vous me donner une définition explicite de la théâtralité dans la formation ?  
(question qui ne fut pas systématiquement posée, surtout lors des premiers entretiens)

### **3.5 L'analyse des données**

Les premières analyses des données furent très laborieuses : en effet, bien que notre directeur de mémoire nous ait idéalement coaché, nous nous sommes perdu dans les méandres de l'analyse.

Après une première tentative d'analyse des données du groupe des formateurs, une explication détaillée des attentes de notre directeur de mémoire, nous nous sommes attelé à sélectionner les différentes assertions correspondant aux différents thèmes que nous avons identifiés comme faisant ressortir réellement les différents aspects propres à notre recherche. Cette étape fut effectuée pour chaque groupe distinct, sans procéder à l'analyse comparative. Cette dernière suivit quelques temps après. Un point qui nous intrigua très rapidement fut la difficulté rencontrée par plusieurs sujets, et ce de groupes différents, quant à l'opposition théâtrale versus magistrale.

### **3.6 Difficultés et limites**

La première difficulté rencontrée fut notre méconnaissance de la direction, la gestion et l'animation des entretiens avec nos différents sujets. Comme cité ci-dessus, la majorité des sujets interrogés ont joué le jeu sans tenter de biaiser l'entretien. Un sujet éprouva quelques difficultés avec notre recherche, plus particulièrement notre opposition théâtrale versus magistrale et le manifesta explicitement au début de l'entretien.

La seconde fut d'ordre personnelle ; ainsi lors de deux entretiens nous avons omis de poser la question explicite de la définition que le sujet donnait à la théâtralité, fait qui biaisa quelque peu notre analyse.

Quant aux limites rencontrées, elles se situaient plus en rapport avec notre perpétuelle volonté d'interpréter les réponses de nos sujets au lieu de se contenter de les prendre au sens premier, sans vouloir systématiquement rajouter notre perception.

L'autre limite qui est apparue était propre à notre volonté d'obtenir à tout prix des réponses allant dans le sens de notre hypothèse de recherche et ce en omettant des aspects tout aussi prégnants pour cette recherche.

## **Chapitre 4 : Analyse des données**

## **4. Analyse**

### **4.1 Analyse des formateurs**

#### **4.1.1 Définition et critères**

Dans la définition de Denise, nous percevons la volonté de transmettre une information, des connaissances par l'utilisation de la métaphore de l'ouverture de la porte. Sous cet aspect, nous distinguons aussi la volonté de faciliter la transmission des savoirs. En effet, un point qui reviendra très fréquemment dans son discours est cette notion de peur, de crainte de ne pas pouvoir réussir à apprendre telles ou telles notions. L'autre point qui nous interpelle concerne ce terme de blocage qui empêcherait les apprenants à saisir les nouvelles choses, comme si un apprentissage traditionnel consistait en des étapes bloquantes, voire paralysantes pour les adultes. Nous ne saisissons pas exactement la provenance de cette notion, si cela confère à un transfert de son vécu scolaire ou si cela se base sur des expériences vécues ; malheureusement, ce point n'a pas été suffisamment exploré afin que nous puissions en tirer des conclusions plus approfondies.

« C'est faire passer une information avec, en ouvrant un peu la porte. (...) Alors pour moi, la théâtralité ça te permet d'ouvrir une porte et puis derrière cette porte, il y aura vraiment la connaissance. Les choses fondamentales à apprendre et grâce à la théâtralité, tu vas pouvoir ouvrir cette porte facilement. (...) Donc peut-être, c'est juste la clé pour, pour débloquer tout ça ; et puis ensuite, pour permettre à la connaissance de rentrer dans ton cerveau et d'y rester pour toujours. »

Nous constatons dans les critères de sa théâtralité une énorme importance de la notion de plaisir, propre à un enseignant théâtral, par rapport à l'enseignant traditionnel qui sera plus rigide. Nous avons aussi l'impression que, par ces critères, elle aspire aussi à plaire, séduire ses apprenants. Enfin, il nous semble que Denise oppose vraiment le côté théâtral de l'enseignement au côté traditionnel et que cette opposition présente une incompatibilité entre l'une et l'autre notion ; le formateur ne pourra pas être théâtral et magistral, il faut qu'il soit théâtral ou magistral.

« Pour moi, le côté théâtral ce sont des petites, des petites touches de couleur qui viennent agrémenter un côté plus traditionnel de l'enseignement, plus structuré, plus classique. »

« Alors, quand je, je sais que je vais devoir aborder un sujet qui est difficile, je pense que c'est bien de, de mettre les gens en condition ; c'est-à-dire de pas le, les, leur faire peur en leur disant ça va être super difficile, mais de leur présenter ça avec un exemple, peut-être avec une image un peu sympathique, avec quelque chose ou une phrase un peu humoristique, ou des choses qui, qui les décontractent un peu, qui les ouvrent ; et puis ensuite, quand tu passes à la partie qui est importante, où il faut vraiment qu'ils soient concentrés, où il faut qu'ils t'écoutent, où il faut qu'ils, qu'ils prennent des notes, là c'est important, à mon avis, de, de faire quand même comme une espèce de cassure et puis qu'on remarque, a ha, ok maintenant, euh, ok, je me sens bien, je peux écouter mais, maintenant on est dans le sérieux, on est, on est dans les choses qui sont importantes. C'est ce que j'essaie un peu de faire. »

Pour Michel, les notions principales qui ressortent de son entretien sont d'une part les différents types d'activités qu'il mettra en place durant ces formations ; dans ces mises en scène nous y retrouverons les ateliers, les exercices pratiques.

De plus, nous distinguons aussi une description des attitudes et les comportements que devrait avoir le formateur théâtral. Quelque part, il nous explique sa propre mise en scène lorsqu'il dispense des cours.

L'ultime point que nous décelons dans son discours concerne le côté séduction de son comportement. En effet, lorsqu'il évoque la notion de plaisir, il ne se centre que peu sur le plaisir des apprenants mais sur le plaisir qu'il procurera aux personnes suivant son cours. Il y a, à notre avis, un côté très narcissique dans son discours quant à sa manière d'enseigner.

« Alors, moi, pour moi, un enseignant théâtral c'est, c'est, ce que moi je mets comme définition, c'est plutôt un enseignement qui est, euh, ouais, il y a le mot théâtre, donc qu'il y ait une certaine mise en scène, finalement, euh, la mise en scène peut être sous différentes formes, hein, ça peut être sous forme d'atelier, euh, d'exercices pratiques, mais aussi au niveau du style d'animation, que, que tu peux avoir, qui est, euh, qui est, euh, très extraverti, très certainement. Voilà comment je définirais le côté théâtral, donc, euh, euh, comme je pense l'être, quoi, avec de l'humour avec euh, des interactions, avec de l'écoute, avec, euh, tout ce qui fait que les gens ont du plaisir, non seulement à suivre les cours mais à, à t'écouter. »

La définition que nous retiendrons de l'entretien avec Jean-Pierre relève de sa manière de transmettre les savoirs, de sa gestuelle, des objectifs qu'il poursuivra et de sa volonté de séduire.

Dans la description de sa manière d'enseigner, un terme reviendra continuellement, comme si cela constituait son credo, et c'est la vulgarisation. Tout au long de l'entretien, que ce soit dans sa compréhension initiale de la théâtralité, dans sa perception des enseignants susceptibles d'être théâtraux ou des enseignants qui lui ont semblé compétents, ce terme reviendra sous diverses formes plus ou moins détaillées.

L'autre aspect qui ressort de sa définition de la théâtralité est relatif à sa gestuelle. La notion de corps, de mouvement semble être très importante à ses yeux. Lorsqu'il évoque sa propre mise en scène, il explicite clairement la notion de public face auquel il se présente. Si nous poussons à l'extrême son raisonnement, il y aurait presque un côté exhibitionniste dans son comportement. En effet, Jean-Pierre éprouve un certain plaisir à se trouver face à des apprenants et pouvoir créer une relation privilégiée avec ces derniers.

L'antépénultième point qui nous a marqué est le glissement dans sa définition de la théâtralité vers d'une part les objectifs qu'il poursuit et, d'autre part des effets que sa théâtralisation produira.

L'ultime notion que nous relèverons, notion se rapprochant un peu de l'aspect cité ci-dessus, concerne la séduction. Nous constatons aussi pour ce formateur ce besoin de séduire son groupe d'apprenants.

« Pour moi c'est un peu euh, en, en formation, c'est un peu une, une mise en scène caricaturale d'une notion, je dirais peut-être. »

« C'est assez vague. C'est-à-dire que, quand je dis notion, ça peut être un, expliquer un contexte, ça peut être expliquer euh, un fonctionnement, ça peut être expliquer voila donc une notion, un vocabulaire, un n'importe quoi, c'est une mise en scène parce que tu y fais participer euh, enfin moi j'y fais participer quelque part tout mon corps pas que la voix, donc euh, c'est très rare que je m'assois dans une formation euh, donc euh, physique, c'est par le déplacement, par le mouvement, par le dessin, c'est par voila, et puis euh, caricatural parce que je me dis toujours que c'est dans les extrêmes qu'on comprend le mieux. Donc, pousse l'élément dans son extrême, et puis à ce moment-là, euh, les gens après on peut les ramener sur une notion toujours un peu plus diffuse, plus réaliste, je dirais. (...) »

Si nous synthétisons les aspects principaux qui ressortent pour la définition de la théâtralité pour le groupe des formateurs, nous constatons qu'une notion qui revient systématiquement pour les trois formateurs interrogés est la séduction. En effet, les trois formateurs traitent ce thème, avec une surreprésentation pour le second formateur qui ne joue « que » sur cet aspect.

La seconde notion ressortant de cette analyse est relative à la transmission et facilitation de l'apprentissage. Cette dernière est présente pour deux des trois formateurs. Pour l'un, elle consiste en une diminution des craintes et pour l'autre en une vulgarisation des thèmes à dispenser.

#### **4.1.2 Fonction de la théâtralité par rapport au triangle didactique**

Comme signalé au début du paragraphe, nous définirons vers quel pôle du triangle didactique se situe chaque formateur ; nous aborderons cet aspect, premièrement du point de vue de leur définition et, ensuite par rapport à l'évolution/le déplacement, s'il y en a un/une, de leur pôle ; c'est-à-dire si leur discours est et reste centré sur le même pôle du triangle didactique ou s'il y a un déplacement d'un pôle vers un autre.

Lorsque nous comparons les différentes définitions données par les formateurs de la théâtralité, nous n'arrivons pas à en ressortir une commune leur convenant. Toutefois, quelques éléments communs se recoupent dans deux des trois définitions ; en effet, pour Denise et Jean-Pierre, il y a la volonté de faire passer une information ou vulgariser les savoirs. Nous prétendons que ces deux approches sont similaires dans leur but qui est de favoriser le passage du savoir.

Un autre élément important, mais cette fois qui n'est propre qu'au second est l'humour et son utilisation. Il semble apporter beaucoup d'importance à ce thème et l'utilise, selon ses dires, fréquemment.

Enfin, un des points qui nous interpelle est qu'un seul formateur aborde des notions comme le corps et la voix. En effet, seul Jean-Pierre aborde explicitement ces notions dans sa définition finale. Denise aborde, de façon implicite, la notion de corps et voix lorsqu'elle fait référence au côté sympathique et peur. Michel, quant à lui, n'évoque à aucun moment ces notions. Nous avons pourtant l'impression que le corps et la voix sont les éléments fondamentaux de la théâtralité. Le théâtre est basé sur le corps, les mouvements et la voix avec toutes les variations que celle-ci peut produire.

Maintenant, si nous analysons la centration des différents éléments de définitions de la théâtralité en rapport au triangle didactique, nous constatons que la définition de la théâtralité pour Denise est initialement centrée sur le pôle apprenant du triangle didactique. En effet, les

éléments qui sont mis en évidence sont la détente, le côté sympathique et la notion de moins avoir peur et ils symbolisent bien cette centration sur l'apprenant, sa mise à l'aise, son bien-être. Par la suite, sa définition va évoluer vers un autre pôle du triangle didactique ; les éléments qu'elle relèvera sont du domaine du savoir. Ainsi, elle parle de faire passer une information ; pour elle, la théâtralité ne sert qu'à, si nous pouvons nous exprimer ainsi, faciliter l'apprentissage/le passage de l'information et/ou de la formation. Nous constatons un passage du pôle apprenant au pôle savoir pour Denise.

La définition de la théâtralité de Michel est très stable, elle restera identique tout au long de l'entretien. Il est ainsi centré sur le pôle enseignant, du triangle didactique. Il se contentera d'amener quelques explications supplémentaires mais qui feront toujours référence au pôle de l'enseignant.

L'évolution de la définition de la théâtralité en rapport au triangle didactique est, pour Jean-Pierre, aussi mouvante. Il débute avec une centration sur le pôle du savoir avec son concept qui reviendra tout au long de l'entretien, la vulgarisation, pour passer lors de la définition finale sur le pôle de l'enseignant. Lorsqu'il aborde ce pôle-là, il sera le seul à relever l'importance du corps et de la voix.

Si nous synthétisons les différents pôles du triangle didactique qui sont évoqués par les formateurs, nous constatons que tous les pôles du triangle didactique sont abordés. Mais, nous discernons aussi que deux sommets du triangle didactique sont traités par deux formateurs : il s'agit du sommet du savoir et du sommet de l'enseignant/formateur.

Enfin, quant à la définition de la théâtralité dans la formation, nous remarquons qu'elle est surdimensionnée par la profession. Tout se rapporte à l'enseignement, les rôles du corps et de la voix ne sont que vaguement et brièvement traités et, en toute fin d'entretien.

#### **4.1.3 Objectifs de la théâtralité**

Par sa théâtralité, Denise visera comme objectif principal l'établissement, la création d'une atmosphère détendue au sein de sa classe. A l'aide de cette atmosphère, elle souhaite atténuer les craintes, les blocages des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de nouvelles notions.

Le second objectif que nous décelons dans son discours concerne la volonté de rassurer ses apprenants et leur donner du courage afin de dépasser leurs craintes.

Sous cet aspect, nous nous interrogeons si Denise n'est pas en train de faire un transfert de son propre vécu d'apprenant à l'égard de ses élèves. En effet, nous avons l'impression qu'elle manifeste une réelle volonté de soigner ses plaies dues à une scolarité difficile.

« on voit souvent des gens qui ont un peu de la peine dans l'expression orale, dans les cours ils ont, ils se gênent de parler, ils se, ils sont un peu bloqués, ils ont peur de faire des fautes, donc je me dis peut-être, en, en ayant une atmosphère un petit peu détendu ou, ou en est pas tout de suite très sévère ou très stricte quand on fait des fautes mais on, plutôt montrer dans la faute il y a l'apprentissage, qu'on fait tous des fautes, que c'est pas grave, je pense que ça peut, ça peut aider les gens à, à peut-être oublier un peu ces craintes qui viennent de, de l'enfance, de, de notre école, où on avait peur de faire faux, où on était toujours grondé quand on faisait faux, pour leur donner un peu le courage de, de parler, d'être, d'être actif. »

Lors de l'analyse des objectifs visés par Michel, nous n'en relevons qu'un principal, auquel nous en subordonnerons un secondaire. L'objectif principal étant de séduire, plaire aux personnes suivant les formations qu'il dispense. Cette notion de plaire est omniprésente dans son entretien, que ce soit sous l'aspect de la définition de la théâtralité, les objectifs ou les effets, il reviendra systématiquement à cette notion. Si nous nous permettons de psychologiser la chose, nous dirions qu'il manifeste un besoin pathologique de plaire aux personnes qu'il côtoie.

Le second objectif que nous percevons dans son discours est un peu du même acabit, c'est le besoin de reconnaissance, qui ne se manifestera pas autant intensément que la séduction, mais qui sera aussi un aspect très présent dans son discours.

Par contre, ce qui nous intrigue, c'est l'absence d'objectifs pédagogiques destinés à ses apprenants ou vis-à-vis des savoirs à dispenser.

« Alors, certainement un des buts c'est d'attirer la sympathie, ça c'est clair. »

« disons que c'est, c'est de l'ego à quelque part, mais c'est, c'est le, l'histoire de plaire aux gens, c'est la notion de plaire aux gens, d'attirer la sympathie, que les gens aient du plaisir à passer du temps avec toi, ce qui, ce qui faut pas c'est, c'est occulter le côté compétence, mais c'est clair que sur, il y a le côté relationnel qui est important pour moi. »

« c'est le côté vouloir plaire aux gens, vouloir, avoir des échos des gens aussi, si, sorte de reconnaissance, en se disant vous êtes quelqu'un d'agréable, c'est sympa de faire des cours avec vous, euh, euh, on s'ennuie pas et pour moi c'est, c'est hyper important, ça fait partie de mes, de mes valeurs principales, quoi, enfin importantes par rapport à la formation »

L'objectif principal émanant de l'analyse de Jean-Pierre est relatif à faciliter la transmission du savoir en créant une ambiance favorisant cela. Il aborde aussi le phénomène de crainte des apprenants sans se focaliser sur les blocages et la scolarité antérieure de ses apprenants, comme Denise.

Le second objectif rattaché à ce dernier, et qui va dans le même sens, concerne l'accomplissement de son rôle et de sa tâche. Nous avons l'impression que ce formateur accorde une importance capitale à l'atteinte des objectifs qu'il a reçus ou qu'il s'était fixés. En effet, s'il constate qu'un élève s'ennuie durant ses cours, il se remettra en question et s'interrogera sur les raisons de cela avec comme but toujours l'atteinte de ses objectifs.

« à enlever la peur. »

« ça allège la problématique et pis on peut parler, on peut avancer, on peut discuter de, de choses différentes. Enfin, discuter pas de choses différentes mais de la même chose, mais d'une autre manière et puis d'aborder l'économie comme étant pas une science sacrée, mais comme étant un phénomène qui est vécu au quotidien. »

« Moi j'aime pas que les gens, ça, ça arrive aussi, voilà, on sait, c'est un phénomène naturel mais, avoir des gens qui, qui commencent à bailler, à s'ennuyer, à faire autre chose dans un, dans une classe, je me dis mais, je remplis pas mon rôle ; je remplis pas mon rôle (...) »

La synthèse des objectifs visés par le groupe formateurs est la mise en confiance des apprenants ainsi que l'établissement d'un climat favorisant les apprentissages. Le second objectif visé par deux formateurs sur trois est la désacralisation de l'enseignant et de la formation. Enfin, pour un formateur, l'unique but visé est clairement la séduction et la reconnaissance personnelle.

#### 4.1.4 Les effets de la théâtralité

Le premier effet que nous saisissons chez Denise est que malgré ou en dépit de la théâtralité, il n'est pas possible de satisfaire tout un chacun. Si nous approfondissons cette affirmation, nous percevons aussi que l'utilisation de la théâtralité n'amènera pas automatiquement les mêmes effets, rien n'est gagné d'avance.

Pour le second effet, Denise glissera vers les qualités qu'un bon formateur devrait posséder afin de transmettre son savoir dans les meilleures conditions.

« peut-être la seule chose que j'ai remarquée c'est que euh, que ce soit une attitude ou l'autre, que ce soit une attitude plutôt théâtrale ou plutôt magistrale, elles ne plaisent pas à tout le monde. Il y a des gens qui réagissent très bien, à, et d'autres qui, pour qui ça ne va pas du tout. Et quand on a un groupe, des fois c'est un peu difficile de faire la part des choses. Il faut, il faut bien sentir les gens et euh, ouais, je pense que c'est la seule euh, incidence que se, qui peut y avoir. C'est qui faut pas se dire qu'on peut faire toujours les mêmes choses de la même façon ; c'est, c'est jamais acquis, on peut pas dire ah, maintenant j'ai trouvé la façon de faire ça ou ça. »

« Et là, alors il faut peut-être se remettre un petit peu en question ou bien se demander pourquoi ça n'a pas passé ou bien euh, ouais essayer quand même un petit peu de réfléchir, ça c'est important, en fait de se faire un petit peu un retour sur soi-même quand on est formateur. Analysez un peu aussi euh, que ce soit sa théâtralité ou sa façon stricte de travailler, devoir un peu ah tiens, cette fois ça a pas marché, pourquoi, qu'est-ce que j'ai pas fait de, de juste. »

Michel n'abordera que très laconiquement les effets de la théâtralité. A cette question nous voyons là plus une évaluation de sa performance en omettant l'aspect des effets sur les apprenants. Lors de l'entretien, nous avons dû à plusieurs reprises recentrer Michel sur les effets afin d'obtenir une ébauche de réponse relative aux apprenants.

« il y en a eu des fois, des, même pour moi j'entends, euh, on ne, on est des fois quand même surpris de comment les gens perçoivent nos attitudes et réagissent face à celles-ci. »

Quant à Jean-Pierre, il est beaucoup plus disert sur le sujet. En effet, il évoquera l'augmentation du taux de participation des apprenants ainsi que leur éveil.

Le second effet que nous comprenons dans son discours concerne les méfaits que peut produire la théâtralité suivant les publics.

Enfin, le troisième effet que nous discernons concerne la transmission des savoirs. Cet aspect capital se profilera tout au long de son entretien, toujours de la même manière, c'est-à-dire la vulgarisation des connaissances qu'il doit transmettre à ses différents apprenants.

« c'est clair que si, si on joue un petit peu euh, si on joue un petit peu le, l'aspect théâtral euh, les gens deviennent beaucoup plus dynamiques. Par contre, ce qui peut devenir difficile selon le public, c'est de réussir à les ramener sur une, des fois ils, ils auraient tendance, certains je dirais euh, à quitter la notion d'apprentissage. »,

« quand tu, tu veux jouer théâtral, tu peux pas rester à un niveau stratosphérique dans tes explications, c'est pas possible, t'es obligé, pour moi c'est une, c'est la meilleure façon que j'ai trouvée de m'obliger à vulgariser ; et c'est la vulgarisation qui te fait comprendre, même si après tu y recolles, sur cette vulgarisation, tu y recolles des termes précis, au moins tu les as expliqués. Et le meilleur moyen de le faire c'est de, de le faire sous forme de, parfois, sketch carrément quoi, je veux dire, mais, mais euh, les gens vont se rappeler du concept et après ils vont y recoller des éléments et ils vont se rappeler de ce que c'est. »

Le premier point qui ressort lors de la synthèse des effets de la théâtralité sur le groupe des formateurs est que deux des trois formateurs omettent cet aspect ou glissent vers les qualités qu'un bon formateur devrait posséder ou sur soi-même et ses qualités intrinsèques. Jean-Pierre glissera aussi mais dans une autre direction ; ainsi, il reviendra avec son cheval de bataille qui est la transmission des savoirs. Il proposera ainsi un glissement des effets vers les caractéristiques de sa théâtralité et les objectifs qu'il vise.

Le second point est que seul un formateur aborde clairement cet aspect avec l'augmentation du taux de participation des apprenants. Nous nous interrogeons sur les raisons qui font que ce groupe de personnes ne traite pas véritablement les effets de la théâtralité ; serait-ce à cause de leur méconnaissance du sujet et, fait habituel, lorsque nous ne connaissons pas quelque chose nous essayons de présenter ses caractéristiques ?

## **4.2 Analyse des instituteurs**

### **4.2.1 Définition et critères**

Lorsque nous poserons la question, de manière non explicite, de la définition que Tom propose pour la théâtralité, ce dernier abordera des aspects comme le corps, la gestuelle et ses mouvements qui semblent être les points fondamentaux de sa compréhension de la théâtralité. Le corps est une notion qui reviendra relativement régulièrement dans son discours relatif à la théâtralité.

Par la suite, il abordera des thèmes sous l'angle des modalités de travail. Sous cet aspect, il englobera les différentes techniques qu'il utilise, le travail en atelier, le travail en interaction avec ses élèves, les jeux de rôles face à ces derniers afin de transmettre les contenus scolaires. Par cette action, il abordera aussi l'objectif qu'il vise et qui est de capter leur attention.

Enfin, à la question explicite de sa définition de la théâtralité, il citera un terme qui nous semble capital et qui est la mise en scène d'une matière ; nous trouvons cette expression particulièrement intéressante dans la mesure où cet enseignant manifestait clairement son « incompréhension » face à notre opposition théâtrale/magistrale qu'il ne comprenait pas et ne percevait pas. Nous avons aussi perçu un changement radical quant à cet aspect à la lecture de sa définition finale dans laquelle il cite explicitement cette opposition.

« pour moi, quelque chose qui est théâtrale, ça veut dire qu'on a tendance à jouer un peu plus de son corps, et ça veut dire que quand on écoute ou on suit un cours, on n'est pas suspendu uniquement à la voix, l'aspect oral, mais il y a tout un travail du corps qui est fait aussi, si on parle de l'aspect théâtral. »

« Mais, si tu me parles de théâtralité, moi je sens un travail qui se passe au niveau du corps, au niveau des gestes et des mouvements en tant qu'enseignant (...) »

« on a imaginé quelque chose qui est assez particulier, qui est je sais pas, faire un atelier où les gens doivent jouer un rôle ou bien, ou moi, je joue un rôle dans le cadre de la leçon et puis au fur et à mesure on apprend quand même quelque chose qui est finalement passablement rébarbatif (...) »

« la théâtralité, c'est une manière de mettre en scène une matière qui peut être rébarbative ou pas, mettre en scène une matière et d'avoir du plaisir à l'apprendre et à la transmettre, c'est permettre à l'enfant d'avoir du plaisir à découvrir des éléments d'apprentissage sans être obligé de passer par un enseignement magistral, carré, froid, dur, on peut avoir du plaisir à apprendre. »

Les concepts fondamentaux que nous retirons de l'entretien réalisé avec Andréa sont d'une part la volonté d'être créatif, ce terme reviendra très fréquemment tout au long de l'entretien sous diverses formes :

- il sera traité sous l'angle de l'enseignant
- sous celui des élèves, et
- sous l'aspect des activités avec des caractéristiques comme rendre l'élève actif et créatif, le rendre responsable de ses apprentissages, ne pas lui mâcher tout le travail, les laisser découvrir et s'appropriier les nouvelles règles et théories.

D'autre part les différentes modalités de travail qu'elle utilise avec ses élèves et les buts qu'elle vise avec ses différentes méthodologies et activités. En effet, le thème central de son discours est propre aux intérêts de l'élève avec la volonté de créer une pédagogie active pour les enfants. De plus, ces derniers doivent apprendre en pratiquant. Sous cet aspect, nous percevons une réelle volonté de responsabiliser les élèves, de ne pas les mater. Elle souhaite, à notre avis, se distancer des enseignements inductifs dans lesquels l'enseignant dispense ses savoirs et les élèves doivent mécaniquement apprendre et appliquer les nouveaux apprentissages.

« Ben pour moi c'est quand même, c'est, c'est être théâtral, être toujours créatif, être toujours à l'écoute des enfants »

« par exemple en lecture si il comprend pas, au lieu de lui expliquer certaines choses, ou bien de lui faire lire le passage, on va peut-être jouer la scène, essayer de faire du concret en fait, de jouer sur le visuel, l'auditif, enfin tous les canaux (...) »

« la théâtralité c'est essentiellement miser sur la mise en scène, la créativité, développer tout ce qui est jeu, peut-être l'humour aussi, peut-être une façon de rendre quelque chose qui est inintéressant, pas intéressant, (...), c'est vraiment de les laisser aussi créer peut-être des choses, même les laisser ouverts, ben aussi peut-être au lieu de toi donner les règles, leur laisser inventer les règles, (...) que eux ils s'approprient la règle dans leur cahier des règles, eux-mêmes. »

La première notion qui ressort de l'analyse de Céline est la notion de gestuelle. Sous cet aspect, nous citerons l'élément principal qui est sa propre mise en scène et, l'élément subordonné qui est sa gestuelle. Cette dernière ne sera pas vraiment détaillée, sauf par des exemples d'activités comme l'utilisation des marionnettes à doigts, les faire raconter une histoire à leurs copains, l'expression corporelle, l'utilisation d'une méthode gestuelle pour l'apprentissage de la lecture, qu'elle résumera comme « le mouvement au service de l'apprentissage » qu'elle utilise dans son enseignement.

Par la suite, l'analyse de son entretien débouche sur l'imbrication très forte entre une bonne atmosphère de travail et la transmission du savoir. Ainsi, pour Céline, il faut créer des conditions spécifiques, voire spéciales, afin de faciliter l'apprentissage parmi les publics qu'elle côtoie. Cette notion ne sera pas plus explicitée que sa gestuelle, elle reviendra sur les différents types d'activités qu'elle utilise durant ces cours.

« J'aime bien jouer des petites histoires, surtout avec des petits, (...), avec les petits on est obligé d'être théâtral, je veux dire parce que, il y a des tas de choses qui passent par la gestuelle aussi, pas forcément par le verbal, mais la communication visuelle, elle est très importante (... ) »

« Moi, je dirais que c'est enseigner de manière vivante et attractive. »

Si nous synthétisons la définition et les critères que le groupe des enseignants nous a proposés, nous percevons certains aspects communs à ces trois enseignants. Ainsi, la notion de mise en scène revient pour les trois enseignants. Certes, elle se centre pour deux d'entre eux sur leur propre mise en scène et, pour le troisième instituteur, elle est utilisée pour atteindre le but d'une pédagogie active.

Le second point commun aux enseignants qui ressort fortement est relatif aux modalités de travail. En effet, les trois instituteurs nomment les différents types d'activités qu'ils utilisent dans leur activité professionnelle, en les spécifiant pour certains et en restant « vagues » pour l'un d'entre eux.

#### **4.2.2 Fonction de la théâtralité par rapport au triangle didactique**

Lorsque nous reprenons les différentes définitions proposées par le groupe des enseignants, nous constatons une surreprésentation du pôle enseignant par rapport aux deux autres pôles du triangle didactique. En effet, tous parlent de leur mise en scène, de leur gestuelle et des activités qu'ils mettent en œuvre. Nous ne pouvons pas, à cet instant, affirmer si cela est propre au groupe des instituteurs ou si cela est propre aux différentes personnes interrogées et en fonction de leurs parcours professionnels et privés.

« jouer un petit plus de son corps (... ) »

« un travail qui se passe au niveau du corps des gestes, des mouvements »

« occuper un espace, à parler d'une manière à ce que les élèves soient un petit peu plus suspendus aux lèvres (...) ».

« la théâtralité c'est essentiellement miser sur la mise en scène, la créativité, développer tout ce qui est jeu, peut-être l'humour aussi, peut-être une façon de rendre quelque chose qui est peut-être inintéressant (...) »

« j'aime bien jouer des petites histoires (...) »

« transmettre avec pas mal de gestuelle »

« je joue l'histoire, je joue les personnages (...) » et terminé par « être devant et pis faire un petit peu le clown (...) »

Le pôle apprenant du triangle didactique n'est que succinctement traité. Ainsi, Andréa parle fréquemment de mettre ses élèves au centre ou de faire tout pour que ce soit intéressant pour ses élèves. Par contre, Tom abordera ce pôle lorsqu'il évoquera son utilisation de la théâtralité afin de faciliter les apprentissages des élèves éprouvant des difficultés.

« Et bien, j'essaie toujours que mon cours il soit attrayant pour l'élève et puis j'essaie toujours de mettre l'élève au centre et pis de penser comment faire pour rendre le cours plus intéressant, essayer de trouver une manière de les rendre actif (...) »

« Mais les élèves doués peuvent se débrouiller en règle générale dans n'importe quelle situation. En principe on fait plus (théâtral), pour des élèves en difficulté. »

La synthèse qui s'en suit est une surreprésentation du pôle enseignant pour glisser vers le pôle apprenant du triangle didactique. Le pôle savoir n'est pas à proprement parler traité par les instituteurs.

### **4.2.3 Objectifs de la théâtralité**

Notre perception de l'objectif principal visé par Tom est de capter l'attention. Cet aspect se manifestera principalement sous la forme des activités susceptibles d'attirer l'attention, de donner l'envie d'apprendre et capables d'atténuer la lassitude de ses élèves.

Le second objectif visé par Tom sera de l'ordre de la notion de plaisir. Cette dernière visera tant le plaisir des élèves que celui de l'instituteur, avec une certaine prédominance du plaisir de l'enseignant.

Enfin, il soulève un point qui me semble capital, sa théâtralisation vise surtout à aider les élèves en difficulté.

« Capter l'attention, avoir du plaisir aussi. Que eux, que les enfants puissent avoir du plaisir à suivre un cours où on est capté, où on a envie de savoir la suite, où on est curieux de savoir où l'enseignant nous emmène, et pis pour nous aussi. »

« En principe, on fait plus pour des élèves en difficulté. »

Pour Andréa, ses objectifs seront assez similaires à ceux de Tom. En effet, sa théâtralisation vise aussi comme but d'attirer l'attention. Elle développera cet objectif aussi en citant les différentes activités favorisant ce fait. Celles-ci se résument à aiguïser la curiosité, les troubler et les surprendre.

Tout comme le premier objectif, son second objectif rejoint parfaitement le premier instituteur et elle nommera aussi la notion de plaisir ; tant celle de l'instituteur que celle des élèves. La petite différence que nous percevons chez Andréa par rapport à Tom dans cette notion de plaisir est que sa centration est plus importante sur le plaisir de ses élèves que celui de l'enseignant.

« D'attirer l'attention de les troubler. »

« (...) il faut savoir varier les formes de travail, comment les élèves travaillent en petit groupe, tous ensemble, en fait tous ensemble en regardant ensemble le tableau, peut-être une mise en commun, il faut savoir varier en fait, c'est ça. »

« Et pis que tu aies toi-même du plaisir quand tu transmets en fait. »

L'objectif principal qui ressort de l'entretien avec Céline est sa volonté de faciliter l'apprentissage de ses élèves. Cette notion sera explicitée par les différentes activités qu'elle réalise :

- différentes formes de jeu
- mise en scène d'activités scolaire comme la lecture

ainsi que la notion de plaisir. Ce plaisir sera principalement axé sur le plaisir de ses élèves, toutefois je perçois une certaine volonté de plaire que nous associerons à cette notion de plaisir mais de la part de l'enseignant.

Enfin, Céline vise aussi, par sa théâtralité, à attirer l'attention des ses élèves ou, du moins, à la garder.

« Moi, je pense que les choses passent mieux si c'est présenté de manière agréable (...) »  
« Je pense qu'un enfant est plus attentif quand, que je lui explique quelque chose de façon agréable, il va, il va mieux capter ce que je lui dis. »

Le principal objectif qui ressort des entretiens avec les instituteurs est leur volonté de capter l'attention de leurs élèves. Les deux premiers instituteurs se focalisent essentiellement sur cet objectif. Le troisième abordera aussi ce point comme un aspect important mais en ne le présentant pas comme aussi fondamental.

Le second objectif visé par les enseignants est la facilitation des apprentissages. Cet objectif est particulièrement présent pour Céline qui en fait son propre credo.

Enfin, l'ultime objectif présent parmi les trois instituteurs est la notion de plaisir. Elle est exprimée principalement sur le plaisir des enseignants, pour Tom et Céline, et pour les élèves pour Andréa. Sous cette notion, nous y ajouterons aussi la notion de séduction, que nous trouvons très développée chez Céline.

#### **4.2.4 Les effets de la théâtralité**

Tom abordera les effets de la théâtralité sous deux angles d'attaque : d'une part, il les traitera sous l'aspect d'une meilleure attention de ses élèves et d'autre part, il les désignera sous les déviances que peuvent produire l'excès de théâtralisation.

Le second point marquant de ses réponses est qu'il revenait aux objectifs qu'il visait, c'est-à-dire l'attention et n'abordait que trop parcimonieusement les effets concrets de sa théâtralité.

« L'excès de théâtralisation peut amener une perte dans le fond au profit de la forme (...) »  
« Si je donne un cours de 45 minutes ou d'une heure et demie, à la fin j'ai envie que l'élève il soit capable de faire ça, ça et ça ou de comprendre ça, ça et ça, d'appliquer ou je ne sais pas telle ou telle chose. »

Le premier aspect qui ressort par rapport aux effets produits par la théâtralité sur ses élèves est, pour Andréa, leur meilleure réceptivité, aspect qu'elle complétera par leur implication.

Le second aspect qui émergera de son analyse est propre aux inconvénients des cours magistraux. Ainsi, elle traitera d'abord les inconvénients des cours magistraux pour enfin nommer la variation des activités nécessaire pour une bonne réceptivité des élèves.

Enfin, comme pour Tom, elle glissera aussi vers les objectifs de sa théâtralité.

« je pense les cours magistraux ils sont moins réceptifs enfin, ils peuvent être très réceptifs mais à la longue ça devient pénible. Donc, je pense que c'est pour ça qu'on revient à varier les cours, les formes de travail et pis, je pense qu'ils seraient moins, ça les aide à être plus réceptifs, si on varie. »

« Si tu fais une mise en scène avec eux, ou bien, souvent pour, enfin les aider dans des apprentissages (...) »

L'effet principal qui ressort de l'entretien avec Céline est l'amélioration de l'attention des élèves. Cette notion sera subordonnée à deux autres notions qui sont la facilitation de l'expression orale des élèves éprouvant des difficultés, notion que nous pourrions coupler à la notion de participation des élèves, participation qui augmentera lors de l'utilisation de la théâtralité, pour terminer avec la notion de plaisir, de satisfaction.

« Alors l'attention, ça c'est sûr, ils sont plus attentifs si je joue un rôle. Il y a aussi des enfants à qui ça facilite l'expression (...) »

« Je trouve qu'ils sont souriants parce qu'ici c'est drôle ou bien ils ont plus envie d'échanger après, ça passe mieux (...) »

Si nous résumons les principaux effets qui ressortent de l'analyse du groupe des instituteurs, nous en percevons deux qui sont premièrement l'augmentation de l'attention des élèves et, deuxièmement le glissement des effets pour revenir aux objectifs qu'ils visaient, ce pour les deux premiers instituteurs.

Le second aspect qui nous interpelle concerne le passage des effets aux inconvénients de l'excès de théâtralisation, pour Tom. Nous nous interrogeons sur la raison de ce glissement ? En effet, comment peut-il passer des effets de la théâtralisation à son pendant négatif intervenant lors d'excès de théâtralisation. Y aurait-il pour cet instituteur une possibilité que la théâtralité « dégénère » en farce et que l'objectif principal, qui était d'attirer l'attention et de susciter l'intérêt des élèves, ne se transforme en grosse rigolade ? Cet aspect ne serait-il pas aussi dû à des expériences durant lesquelles il a vécu cela et, ces dernières se sont soldées par des grosses parties de rire ? Malheureusement, nous ne possédons pas la réponse à ces interrogations, mais il nous semble important de les relever.

Le troisième aspect qui suscite notre attention est relatif au passage des inconvénients des cours magistraux comme réponse à la place des effets de la théâtralité, ce pour Andréa. Nous nous interrogeons si ce glissement n'est pas propre à sa conception de la théâtralité qu'elle fait coïncider avec la passion, l'intérêt suscité et l'attrait qu'elle éprouvait en tant qu'étudiante et sa perception des cours magistraux qui semblaient ennuyeux dans son cursus scolaire. C'est comme si elle ne voulait pas faire revivre ses « frustrations scolaires » à ses élèves.

### **4.3 Analyse des professeurs**

#### **4.3.1 Définition et critères**

A la lecture de la définition donnée par Gertrude nous y décelons l'aspect principal de tout enseignant qui est la transmission de savoirs. A la différence près que, pour ce professeur, cet acte ne consiste pas en de la pure transmission de savoir mais à de l'accompagnement ; nous trouvons cette indication intéressante car elle nous signifie le rôle endossé par ce professeur. En effet, sous cet aspect, nous percevons la volonté de Gertrude de s'éclipser pour mettre au premier plan le savoir. Nous sommes néanmoins perplexes sur la véracité de ces propos ?

Le second aspect qui nous interpelle dans son discours est propre à son explication sur l'attitude à adopter dans laquelle elle citera un point très important relatif à l'attitude magistrale. Pour Gertrude, dès le début de l'entretien, elle ne saisit pas l'opposition magistral vs théâtral et la trouve inadéquate. Toutefois, à la lecture de sa définition, nous ne comprenons pas véritablement la portée de ses paroles quant à l'attitude magistrale classique ; au vu de son affirmation, nous avons l'impression que cette attitude s'oppose à une autre attitude, laquelle : ne serait-ce pas la théâtrale ?

« Mais je dirais, théâtralité dans la formation, c'est le genre qu'on développe comme professeur, comme formateur, comme enseignant pour accompagner la transmission de connaissances. »

« Oui, genre, c'est tout simplement la décision de ne pas être dans le magistral classique, dépourvu de toute couches supplémentaires. Et pis ensuite, à l'intérieur du genre, pour moi on a des styles. »

« C'est pour ça que je dis, c'est la couche supplémentaire, ou bien parallèle, que je donne mon boulot qui est d'enseigner et de transmettre des compétences et essayer de contribuer à construire des compétences. »

Par la suite, sous les critères de la théâtralité, nous relèverons l'importance accordée aux attitudes et comportements de l'enseignant, nous utilisons ce terme comme générique (toute personne confrontée à l'action de transmettre des connaissances, quel que soit le public). De plus, nous avons l'impression qu'elle accorde une importance capitale au côté relationnel du professeur. Sous cet aspect, elle traitera tant le côté humain que le côté savoir. Ainsi, nous trouvons très intéressant l'importance donnée à l'adéquation des attitudes, les vêtements du professeur avec ses paroles.

L'ultime critère que nous percevons dans sa théâtralité est propre à la séduction. En effet, elle citera explicitement cette forme de comportement qu'elle utilisera dans son enseignement.

« moi, je dirais il y a quelque chose lié à la personne et à la manière dont en fait elle crée le contact ou elle transmet les choses qu'elle a à transmettre, que ce soit des savoirs. »

« si vous voulez ma définition qui est la posture, qui est l'intonation de la voix, qui est la gestuelle, oui, sa manière dont la personne occupe l'espace et pis est-ce que ça correspond aussi à ce qu'elle va me raconter. »

« j'essaie de faire jouer une espèce de charme d'une personne qui vient d'ailleurs de temps en temps (...) »

Pour Antoine, nous retrouvons les éléments de transmission de savoirs comme pour Gertrude, et juxtaposée à ces derniers la notion de construction de savoirs. Nous constatons que pour ce professeur, l'importance n'est pas axée sur le mot théâtralité mais sur les actions, les comportements et les outils facilitant cette transmission ou construction du savoir. Par là, nous percevons aussi l'orientation linguistique d'Antoine qui donne une définition fortement centrée sur la définition du terme de théâtralité.

Le second aspect qui ressort de son discours aborde des différents types d'activité susceptibles de favoriser cette théâtralité et par là même de faciliter la transmission, construction des savoirs.

Enfin, nous nommerons encore un point qui nous fascine dans son discours et qui est celui de la mise en scène : nous nous interrogeons sur la volonté réelle de mettre en scène ou si cela est dû à la définition qu'il a proposée pour le terme de la théâtralité. En effet, il aborde cet aspect de façon succincte pour revenir à la transmission de savoirs qui semblent être son cheval de bataille.

« je dirais que la théâtralité dans la formation, c'est un moyen pour faciliter la construction de savoir-faire et de savoirs, et c'est un moyen particulier (...) on peut l'appeler de plein droit théâtralité, dans le sens où il y a une fonctionnalisation, une simulation, on fait comme s'il y avait une mise en scène avec un texte et ça implique le corps, la parole et toutes les ressources supra-ségmentales, intonation, etc. qui accompagnent la parole. »

« il y a un jeu théâtral pour montrer, donc on crée différentes formes de dialogues, différentes formes d'échanges, de mises en scène entre les formés et les formateurs, dans le but de construire des nouveaux savoir-faire ou des savoirs. »

Sous les critères de sa théâtralité, nous constatons une « surreprésentation » de la dimension orale. En effet, bien qu'Antoine aborde des aspects comme la gestuelle, les mimiques et tous ses thèmes propres à la dimension corporelle du théâtre, il accordera dans son enseignement une importance capitale à la parole et à sa distribution. Avec cette manière de procéder, il souhaite impliquer ses étudiants afin de les rendre plus dynamiques, voire actifs. Il pourrait aussi y avoir une volonté de ramener les étudiants distraits ou bavards dans le giron de l'enseignant.

« Et c'est vrai, je suis assez sensible, en tant que public ou étudiant aux dimensions de l'oralité et du corps. C'est-à-dire les variations intonatives, la manière d'occuper l'espace et la manière d'utiliser le corps ; (...) j'arrive à m'intéresser plus facilement ou à suivre plus facilement si l'orateur joue avec des variations qui concernent la gestion de l'espace, les mouvements, tout ce qui, la proxémie, donc la manière de s'approcher ou s'éloigner du public, et aussi la kinésie, tout ce qui est de l'ordre des mimiques faciales ou les gestes, le regard (...) »

« Moi, je fais un éloge du rituel dans la passation de la parole, dans la manière de gérer les échanges entre les participants (...). C'est cette manière de passer le, imaginons que une stratégie que j'utilise, c'est d'impliquer un de mes interlocuteurs au moment où j'ai la parole. »

Lors de l'entretien avec Pauline, nous avons eu la chance d'obtenir une définition initiale de la théâtralité et aussi une définition finale de cette dernière. De par ce fait, nous traiterons d'abord les points correspondants à la définition initiale et ensuite ceux propres à la définition finale.

Dans sa définition initiale, nous discernons une forte importance accordée au corps de l'enseignant au détriment du savoir. Cet aspect est aussi traité mais de façon très brève. Le second point qui nous interpelle est cette volonté d'authenticité qui émane de son discours,

cette franchise que l'enseignant devrait posséder afin de transmettre dans les meilleures conditions son savoir. Sous ce point, nous distinguons encore le côté presque « mystique » de la fonction de l'enseignant qui devrait ne faire qu'un entre lui et son savoir, ce dans le but de toujours être authentique.

Lors de l'analyse de sa définition finale, elle aborde de manière plus directe la notion de transmission du savoir toujours avec ce rapport d'authenticité tant par rapport à soi, pour le professeur, que par rapport aux autres, c'est-à-dire les étudiants. Nous percevons aussi sous cet aspect des notions comme la voix et le corps qui n'étaient pas, ou que succinctement, traités dans sa définition initiale.

« Théâtraux, pour moi c'est quelqu'un qui habite son corps en enseignant, c'est-à-dire qui engage sa personne, donc qui vit ce qu'il dit, c'est-à-dire où sa parole s'inscrit dans une corporalité et qui fait que ce qu'il dit ou ce qu'il enseigne, si on prend un enseignant quand même qui transmet le savoir d'une manière où il y a une transmission frontale, si je prends cette chose-là, en tout cas ces moments-là, c'est quelqu'un qui vit son savoir de la tête jusqu'aux pieds. »

« c'est une posture particulière d'avoir à introduire des personnes dans le savoir ou à devoir transmettre du savoir, c'est la prise en compte de cette part, non pas marginale mais de cette part essentielle qu'est le corps, la voix, le rapport à soi-même, le rapport à l'autre dans cette transmission. »

Dans ses critères relatifs à la théâtralité, nous retrouvons les éléments de sa définition. Ainsi, même si un enseignant devait être magistral, les notions comme le corps et la voix seraient aussi présentes. Il nous semble que pour Pauline, la dispense de savoirs ne peut pas se réaliser sans y atteler un corps et une voix. Il est bien évident que nous n'arrivons pas à transmettre sans sa voix, mais le corps, pourquoi revêt-il tant d'importance pour ce professeur ?

Une ébauche de réponse pointe avec cette affirmation que le corps est nié dans les sociétés occidentales et que cette négation empêche l'authenticité de l'enseignant, notion capitale pour Pauline.

« Mais je crois que la manière dont un prof entre dans la salle, alors je ne sais pas si c'est de la théâtralité mais son corps dit déjà le principal de son rapport à lui-même et aux autres, voilà. »

« je trouve que la question de la voix est extrêmement importante dans l'enseignement (...) »

« Alors bon, quand on est dans des trucs frontals, mais même pour des profs, je pense dans le secondaire, la manière dont ils habitent leur

voix, c'est-à-dire habitent leur corps, c'est pour ça pour moi, le théâtre  
c'est la voix. »

La synthèse des différentes définitions des professeurs nous permet de faire légèrement ressortir un point plus que les autres qui est la transmission du savoir. Cette notion est très clairement énoncée par Gertrude et Antoine, avec l'adjonction de la notion de construction de savoirs pour Gertrude et, pour Pauline une importance qui me paraît moindre à ce niveau.

Par la suite, nous percevons encore un aspect commun au groupe des professeurs qui est l'importance du corps et de la voix dans la transmission des savoirs. Cette notion apparaît plus explicitement dans le discours d'Antoine et de Pauline, et un peu moins dans celui de Gertrude.

#### **4.3.2 Fonction de la théâtralité par rapport au triangle didactique**

Sous ce paragraphe, nous tenterons de définir vers quel pôle du triangle didactique tendent les définitions des différents professeurs ; nous procéderons d'abord individuellement et ensuite nous aborderons l'évolution de leur définition s'il y en a une et vers quel pôle du triangle didactique elle penchera.

Les définitions proposées par le groupe des professeurs sont très différentes mais comportent toutes les trois un point commun qui est la transmission et la construction du savoir. En effet, tous les professeurs parlent de la transmission du savoir avec chacun sa touche personnelle. Ainsi, Gertrude appellera cette transmission du savoir comme un accompagnement, Antoine la nommera comme la construction du savoir et Pauline désignera cette dernière comme l'introduction des personnes dans le savoir.

L'autre aspect commun qui ressort de l'analyse des définitions proposées par le groupe professeurs est la notion de corps et de voix. Ces deux thèmes seront systématiquement présents dans le discours des trois professeurs, plus particulièrement dans celui d'Antoine et de Pauline.

Dès lors que nous analysons la position des différents éléments de la définition de la théâtralité en fonction du triangle didactique, nous constatons que la définition de la théâtralité, pour Gertrude, est principalement centrée sur le pôle enseignant du triangle

didactique. Avec les éléments comme la présence, la posture, l'intonation de la voix et la gestuelle, qu'elle met en exergue, nous pouvons affirmer qu'elle se centrera sur le pôle enseignant. Par la suite, sa définition va quelque peu évoluer pour glisser vers un autre pôle du triangle didactique, plus précisément sur le pôle du savoir.

Pour Antoine, la définition de la théâtralité par rapport au triangle didactique se centre premièrement sur le pôle enseignant dudit triangle. Ainsi, lorsqu'il aborde ce thème, il parlera des comportements, des attitudes d'un enseignant susceptibles de favoriser la transmission du savoir. Plus tard, dans le courant de l'entretien, nous percevons un léger glissement vers le pôle savoir du triangle didactique.

Pour Pauline, la démarche sera la même avec une très forte orientation sur le pôle enseignant avec une prédominance d'aspects tels le corps et la voix ; ceci tant dans sa définition initiale que finale. Par la suite, nous percevons aussi un léger glissement vers le pôle savoir du triangle didactique.

La synthèse de ces différentes centrations de la définition de la théâtralité par rapport au triangle didactique nous permet d'en conclure que seulement deux des trois sommets du triangle didactique ne sont abordés. En effet, le pôle apprenant du triangle didactique n'est même pas effleuré lors de leurs diverses analyses. Nous nous interrogeons sur la raison de cela ! De plus, le pôle enseignant est véritablement surdéveloppé par rapport aux deux autres pôles.

L'ultime point que nous traiterons est propre à la prééminence du pôle enseignant par rapport aux deux autres pôles ; serait-ce dû au statut des professeurs universitaires, à leur profession ou à leur personne ?

### **4.3.3 Objectifs de la théâtralité**

La théâtralité de Gertrude visera principalement le but de capter l'attention de ses étudiants. Cet objectif reviendra sous diverses formes mais sera constamment présent dans son discours lorsque nous traiterons des buts qu'elle vise par sa théâtralité. Sous ce point, nous saisissons deux sous-objectifs qui sont fortement imbriqués ; d'une part, la volonté de valoriser la

matière qu'elle dispense et, d'autre part le souhait qu'un apprentissage durable se déroule pour ses étudiants.

Le second objectif que nous relevons dans son entretien touche au besoin de reconnaissance inhérent à chaque personne. Son besoin n'est pas trop fortement exprimé mais nous le percevons comme relativement important.

« c'est capter l'attention de manière à ce que les gens prennent conscience de l'importance de l'objet que je leur transmets qui est purement une affaire à moi. »

« c'est de créer des sens qui à mon avis est absolument indispensable pour la construction de nouvelles connaissances et pas seulement la construction de nouvelles connaissances mais aussi de leur permettre à partir de leur vécu de faire des liens avec des concepts qui sont quand même en général assez théoriques pour arriver vers une forme de conceptualisation aussi sur le plan méta, nous permet de construire une base commune de connaissances. »

« Pour moi, un narcissisme c'est aussi, je veux être reconnu par l'autre et pas reconnu pas uniquement parce que je suis moi mais je veux aussi que les gens en retirent quelque chose. »

Lors de l'analyse des objectifs visés à l'aide de la théâtralité pour Antoine, nous ne percevons qu'un seul objectif qui est de capter l'attention de ses étudiants et surtout de la garder. Nous avons l'impression que, par cette action, il infantilise quelque peu ses étudiants. En effet, ces derniers suivent des cours à l'université, s'ils ne sont pas intéressés, ils n'ont qu'à rester chez eux.

Par la suite, lorsque nous poserons explicitement la question des objectifs visés par sa théâtralité, Antoine ne répondra pas par des objectifs mais par des tâches qui lui semblent importantes pour tout futur enseignant, comme la prise de parole en public.

Nous nous questionnons sur la raison de ce glissement et nous demandons si ce professeur éprouve des difficultés lorsque des étudiants sont chahuteurs ou s'il désire le calme absolu lorsqu'il dispense ses cours ?

« si j prends les cours magistraux, il y a une particularité, c'est que j'essaie d'impliquer le public très directement. C'est-à-dire, même si je ne connais pas le public, je prends des interlocuteurs dans la salle, je leur pose des questions, je les implique dans le dialogue ; de manière à, pour les jeunes étudiants qui parfois peuvent être un peu distraits, ils savent qu'il y aura toujours quelqu'un qui va être interpellé, ils sont là, donc il y a une petite tension. »

Durant l'entretien avec Pauline, Nous avons omis de lui poser explicitement la question des objectifs qu'elle visait par sa théâtralité. De ce fait, nous n'avons pu saisir que quelques bribes d'objectifs poursuivis par cette dernière.

Le principal objectif que nous ressortons de cet entretien est relatif à la volonté de capter et garder l'attention de son public. Nous pourrions éventuellement rajouter un objectif sous-jacent qui serait la volonté de ne pas se perdre soi-même en tant que professeur et ainsi ergoter.

« Où il faut tenir le public, en tout cas pour moi, il faut pas le leurrer, il faut lui donner des choses à penser, il faut pas le perdre, il faut pas se perdre, il faut être, je pense que là quelqu'un de trop narcissique qui s'écoute parler est juste insupportable (...) »

La synthèse des objectifs poursuivis par le groupe professeurs nous permet d'en ressortir un seul propre à eux. Celui-ci se rapporte à la volonté de capter l'attention de leurs étudiants. Tous les trois professeurs énoncent plus ou moins clairement cet objectif.

#### **4.3.4 Effets de la théâtralité**

A la lecture de l'entretien avec Gertrude, notre recherche des effets de l'utilisation de la théâtralité sur ses étudiants, nous ne percevons pas de véritables réponses à cette question. Ainsi, elle affirmera que l'utilisation de la théâtralité favorise l'apprentissage mais sans expliciter clairement son affirmation.

Par la suite, elle glissera vers les effets négatifs que la théâtralité peut engendrer sur les étudiants. Nous trouvons d'une part ce glissement intéressant et d'autre part, cela nous interpelle ; pourquoi invoque-t-elle ce passage, serait-ce la raison d'une expérience vécue en tant qu'élève ou lors de la dispense de cours avec d'autre professeur qui l'amène à réaliser ce glissement ?

« Disons, si l'attitude théâtrale prend le dessus sur les contenus, et ça peut être le cas, pour deux raisons : parce que l'enseignant se laisse aller ou parce qu'il se sent pas très à l'aise ou parce que justement du

côté de l'auditoire ils sont tellement entraînés dans cela qu'ils entendent plus le fond (...) »

Lors de l'entretien avec Antoine, nous ne percevons que très succinctement les effets que la théâtralité pourrait provoquer on non sur lui-même ou sur ses étudiants. En effet, il se contentera d'aborder très brièvement l'éventuel effet sur la motivation pour ensuite glisser vers les travers que la théâtralisation ou l'excès de théâtralité pourrait produire. Il ne développera pas vraiment ces effets négatifs mais nous nous interrogeons également sur la raison de ce glissement !

Par la suite, il nommera les différentes techniques susceptibles de favoriser les apprentissages en revenant sur les effets négatifs que la théâtralité pourrait amener.

« Oui, au niveau de la motivation, oui. »

« Mais ça peut-être, ça peut créer l'effet contraire aussi. (...) Mais l'excès de concentration dans la forme peut faire perdre le contenu. »

Pauline traitera beaucoup plus largement le thème des effets possibles de la théâtralité sur les étudiants. Nous aborderons ces effets en procédant par des mises en parallèle. Ainsi, le premier effet qu'elle nommera, la mise en route de l'apprentissage, pourrait parfaitement se coupler avec le dernier effet qui est de faciliter l'apprentissage à l'aide d'une bonne ambiance. Le second effet que nous relèverons est propre, à nouveau, aux effets négatifs que l'excès de théâtralité pourrait amener.

« Alors elle favorise la mise en route de l'apprentissage. »

« Donc, comme tout apprentissage est angoissant, toute mise à l'épreuve est angoissante, je pense que celui qui habite son corps va permettre à l'autre de se risquer dans l'apprentissage. »

« Mais je pense que si on est pas un clown dans le styles, on peut arriver au style clown, alors un prof clown qui fait rire, c'est sympa, c'est bien dans la mesure où ça tient l'exigence et où le clown n'est pas simplement celui qui masque son indigence. »

« Et donc, je pense qu'on apprend mieux dans un climat sympa que dans un climat de terreur, je pense que le théâtre permet de détendre même dans des situations rudes, et celles de la mise à l'épreuve, de l'échec, etc. »

La synthèse des effets que relève le groupe professeur est, à nos yeux, très particulière. Ainsi, le premier effet qui ressort de l'analyse des données relatives au groupe professeurs est la déviance que l'excès de théâtralité pourrait provoquer.

Le second effet, qui n'est pas aussi marqué que le premier, résultant de l'analyse des données concerne la facilitation de la transmission des savoirs.

Cette synthèse nous laisse quelque peu perplexe car l'effet le plus marquant n'est pas celui que nous sommes en droit d'attendre, bien au contraire. Par contre, celui qui est le plus prégnant n'a, à notre avis, pas de raison d'apparaître si fortement. Nous ne saisissons pas véritablement les raisons qui font que ce groupe attache autant d'importance à cette déviance que l'excès de théâtralité pourrait engendrer. Nous ne voulons pas sombrer dans le psychologisme et interpréter cela avec des a priori de mauvais aloi.

## **Chapitre 5 : Analyse comparative**

## **5. Analyse comparative**

Sous ce chapitre, nous traiterons à proprement parler de la comparaison des résultats de nos entretiens. Pour ce faire, nous débuterons d'abord par les points communs qui ressortent des trois groupes analysés, quel que soit le thème. Par la suite, nous relèverons les différences qui nous ont marqué.

### **5.1 *Éléments communs aux trois groupes***

Le premier élément commun qui ressort de l'analyse comparative des trois groupes de personnes interrogées se situe au niveau de la transmission d'une information. Cet aspect ressort le plus fortement de cette analyse comparative. Ainsi, huit sujets interrogés sur neuf citent cela dans leur définition de la théâtralité. Nous nous estimons heureux d'obtenir une telle réponse du fait que la tâche première des enseignants (thème pris dans son acception la plus large) consiste bien, à notre avis, à transmettre des savoirs. Le seul sujet qui n'a pas traité cet aspect-là est un formateur d'adultes.

Le second point commun relevé traitera de la gestuelle et du corps. Ce sera le second aspect traité en terme d'importance par les personnes interrogées. Sur les neuf sujets interviewés, six relèveront ces deux aspects comme importants de la définition de la théâtralité. Nous trouvons intéressants que ces deux notions ne soient pas traitées par une plus large partie de notre panel de sujets. En effet, deux formateurs sur trois, deux instituteurs sur trois et deux professeurs sur trois abordent ce thème. Nous ne saisissons pas véritablement la perception des trois sujets n'ayant pas abordé ce thème quant à leur perception de la théâtralité. La gestuelle et le corps ne sont-ils pas des éléments centraux de la théâtralité ? Peut-être aurions-nous dû approfondir leur définition de cette notion afin d'obtenir des bribes de notions s'approchant de la gestuelle et du corps ?

Le troisième aspect commun qui apparaîtra regroupera deux notions qui sont d'une part la mise en scène et d'autre part la séduction. Cinq sujets interrogés sur neuf traiteront cet aspect de mise en scène de la théâtralité. Ce qu'il est intéressant de relever sous ce point est que seul un professeur abordera cet aspect de la mise en scène. En effet, ayant suivi un cours de Pauline, nous nous questionnons sur les raisons qui font que cet aspect ne ressort pas de son

entretien. Nous éprouvons l'intime conviction que son cours est une véritable mise en scène afin de « s'identifier » plus fortement avec la thématique qu'elle dispense et tant son attitude que le choix de la salle confirmeront d'autant plus cette interrogation.

Quant à l'aspect séduction, il apparaîtra comme réponse à deux thèmes distincts : d'abord à la réponse de la définition de la théâtralité, seuls quatre sujets – trois formateurs et un professeur – traiteront cet aspect, et ensuite sous les objectifs de la théâtralité aspect sous lequel il obtiendra une meilleure adhésion, trois sujets interrogés, un de chaque catégorie abordera cet aspect de la séduction. Nous nous doutions bien que le groupe de formateurs et celui de professeurs attacheraient une certaine importance à la séduction mais nous n'aurions pas imaginé que le groupe instituteur, un sujet du moins, joue aussi de cet aspect.

Le quatrième aspect commun que nous retrouverons sera aussi un aspect comportant deux facettes : la première qui consiste à donner une description des activités, des modalités de travail comme réponse à la question de la définition. Cinq sujets, un formateur, un professeur et les trois instituteurs procéderont de la sorte. Nous trouvons cela très intéressant et démontrant que nous agissons « tous » de manière identique, lorsque nous ne savons pas comment définir quelque chose nous glissons vers ce en quoi cela consiste, de quoi cela est constitué. L'aspect qui nous interpelle est que le groupe le plus fortement représenté, celui des instituteurs – trois sur trois – est celui qui semble reconnaître ouvertement le plus utiliser la théâtralité dans sa pratique quotidienne.

La seconde facette de ce point commun consistera en un passage de l'objectif à la tâche comme réponse à la question de l'objectif qu'ils visent en utilisant la théâtralité. Ici à nouveau, cinq sujets – les mêmes que pour l'aspect ci-dessus – glisseront de l'objectif vers la tâche à réaliser. Nous pensons qu'il s'agit du même processus décrit ci-dessus consistant à décrire de quoi l'objet est constitué.

Le cinquième point commun que nous percevons traitera du plaisir de l'enseignant (terme pris à nouveau dans son acception la plus large). Ainsi, cinq (voire six) sujets interrogés aborderont ce thème : il s'agit d'un, voire deux formateurs d'adultes, des trois instituteurs et d'un professeur. Ce qui nous frappe c'est que pour les quatre autres sujets interrogés, l'objectif de la théâtralité ne se marie pas avec la notion de plaisir : pourquoi ne perçoivent-ils pas la théâtralité comme une technique favorisant le plaisir de l'enseignant ? Peut-être le fait de jouer à un niveau théâtral ne leur procure aucun plaisir ou n'arrivent-ils pas à accepter

qu'ils usent et abusent de la théâtralité dans leurs formations ? Ce sont des hypothèses que nous posons qui ne reposent sur aucune vérité scientifique !

Le sixième point commun est relatif à la forte opposition que les sujets interrogés ont manifestée à notre opposition théâtral versus magistral. Trois sujets ont explicitement montré leur incompréhension, voire leur rejet de notre antagonisme. Ce qu'il est intéressant de relever c'est que ces trois sujets ont eux-mêmes opposés ces deux termes avec des mots très forts et à connotation très négative pour le cours magistral bien que leur première réaction fût le rejet de notre opposition. Là aussi, nous restons perplexe quant à cette attitude.

Le septième point commun que nous traiterons abordera l'augmentation du taux de participation des apprenants. En effet, à la question des effets que la théâtralité pouvait provoquer, cinq, voire sept, sujets interviewés ont répondu que les participants étaient plus actifs, réactifs voire interactifs. Nous trouvons très intéressant cette réponse car elle démontrera, quelque peu, que notre hypothèse de recherche est effective. Il faudra cependant modérer notre enthousiasme car le nombre de sujets interrogés ne permet pas de tirer des conclusions aussi affirmées que cela.

L'antépénultième point commun que nous relèverons sera assez similaire au précédent puisqu'il s'agit de la facilitation de la transmission des savoirs. Pour cet aspect-ci aussi, cinq sujets ont répondu que les effets de la théâtralité étaient susceptibles de favoriser la transmission des savoirs. L'aspect captivant de ces réponses est que les sujets se centrent sur eux-mêmes en répondant de la sorte et non pas du point de vue des apprenants. Donc, si nous poursuivons de la sorte, les réponses proposées aux effets de la théâtralité – notre hypothèse était que les réponses allaient aborder cette question sous l'angle des apprenants – se centrera sur les enseignants et non sur les apprenants. Nous trouvons ce glissement très significatif de la centration des enseignants sur eux-mêmes. N'y aurait-il pas un côté narcissique exacerbé sommeillant au fond de tous les enseignants ?

Enfin, l'ultime point commun relevé traitera des méfaits de la théâtralité. Cinq sujets, un formateur d'adultes, un instituteur et les trois professeurs aborderont cet aspect sous les effets de la théâtralité. Il nous semble curieux que cet aspect ressorte autant fortement pour le groupe des professeurs. Serait-ce une manière de se protéger afin de ne pas dévoiler leur surutilisation de la théâtralité dans leurs cours ou simplement des mauvais souvenirs datant de

leur période estudiantine ? Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question sans poser des hypothèses ne contenant aucune vérité scientifique. Nous nous abstiendrons donc et laisserons cette interrogation libre de toute interprétation.

## **5.2 *Éléments dans lesquels des différences apparaissent***

L'aspect central, dans lequel une différence apparaît, que nous souhaitons immédiatement relever concerne les fonctions attribuées par les différents groupes à la théâtralité. Nous constatons que pour le groupe des professeurs, leur centration se situe d'abord sur le pôle enseignant du triangle didactique. Par la suite, et ce pour les trois professeurs, il se produira un glissement du pôle enseignant vers le pôle savoir. Durant les entretiens, nous avons déjà ressenti l'importance « démesurée » accordée d'une part à leur statut et d'autre part à la matière qu'ils enseignaient. Pour un de ces professeurs, il en même ressorti qu'il fallait que les étudiants prennent conscience de l'importance de la matière, cela donnera un aperçu de la compréhension de ce groupe.

Pour le groupe instituteurs, ils débiteront aussi par le pôle enseignant pour ensuite glisser vers le pôle apprenant. Cette différence par rapport au groupe des professeurs est, à notre avis, très significative de la perception que chaque groupe a de son propre statut. Déjà lors des entretiens, pour le groupe des instituteurs, nous avons perçu une grande importance accordée aux élèves, à leurs besoins, etc.

Le seul groupe dans lequel il n'y a pas d'homogénéité est le groupe des formateurs d'adultes. Michel sera aussi centré sur le pôle enseignant sans jamais s'en détacher, pour Denise, elle débutera sur le pôle apprenant pour glisser ensuite vers le pôle savoir et, quant à Jean-Pierre, il débutera par le pôle savoir pour glisser vers le pôle enseignant.

A la lecture de ces données, nous pouvons supposer qu'il existe une surdétermination du pôle enseignant par rapport aux trois groupes de sujets interviewés. Est-ce dû à la profession en elle-même ou au parcours de vie des différents sujets ? Nous ne pouvons pas avancer de véritables réponses quant à cette question mais seulement esquisser une ébauche de réponse que nous placerions plutôt sous l'aspect de la profession.

Le second aspect distinct que nous traiterons sera la volonté de créer une ambiance favorisant l'apprentissage, voire désacraliser l'enseignement. Cette démarche sera bien présente pour les

formateurs, deux sur trois ainsi que pour les instituteurs, un sur deux, mais à contrario absente du groupe des professeurs. Nous en déduisons que les personnes fréquentant l'université sont intéressées à suivre des cours et enrichir leurs connaissances et surtout qu'elles sont volontaires pour suivre des cours, ce qui n'est pas le cas des élèves à l'école primaire et pas systématiquement le cas des apprenants adultes. En effet, les élèves sont astreints d'aller à l'école sous peine de sanction, les apprenants adultes – pour les personnes en recherche d'emploi du moins – subissent les mêmes contraintes que les élèves. L'ultime point que nous pourrions amener quant à cet aspect est que, éventuellement, les professeurs sont intéressés à transmettre leur savoir sans se soucier du bien-être des étudiants. Il en découle, à notre avis, le non-traitement de cet aspect.

Le corollaire de ce point divergent est que d'un autre côté, le groupe des professeurs ainsi que celui des instituteurs répondront à la question des objectifs de la théâtralité qu'ils l'utilisent dans le but de capter l'attention, cinq sujets sur cinq citeront cet aspect-là. Par contre, dans le groupe des formateurs, aucun des trois sujets interrogés ne traitera cet aspect. Nous trouvons cela quelque peu contradictoire par rapport au point divergent cité ci-dessus. Comment peut-on d'une part vouloir créer une ambiance favorisant l'apprentissage et d'autre part ne pas essayer de vouloir capter l'attention des ses apprenants (acception prise dans son sens le plus large) : les apprenants adultes seraient-ils donc tous motivés qu'il ne faille pas tâcher de capter leur attention ? Personnellement nous en doutons mais ne sommes actuellement pas capables d'esquisser la moindre ébauche de réponse.

L'ultime différence que nous traiterons sera composée de deux notions proches qui sont toutes les deux des réponses proposées pour la question des effets de la théâtralité. La première se rapportera au glissement des effets vers les qualités que devraient posséder tout enseignant. Le seul groupe qui procédera de la sorte est le groupe des formateurs d'adultes, les deux autres groupes n'aborderont pas cet aspect. La seconde sera aussi un glissement mais cette fois des effets vers les objectifs de la théâtralité. Pour cette différence-ci, il y aura un formateur d'adultes et deux instituteurs, le groupe des professeurs n'est à nouveau pas concerné par ces glissements. Nous postulons que le résultat de ces glissements découlera du fait qu'il leur est très difficile de cerner véritablement les effets que la théâtralité peut ou pourrait provoquer et donc qu'ils utiliseraient un subterfuge afin de tout de même répondre à la question. Ce serait quelque part le même procédé que les trois groupes avaient utilisé avec

le glissement de l'objectif à la tâche à réaliser. Les professeurs étant repus à cet exercice, ils ne sont pas tombés dans ce « piège-là ».

La limite de cette recherche se situera principalement dans le fait que les données reçues ne peuvent pas être vérifiées. De ce fait, bien que nous croyons en l'honnêteté des sujets intéressés, nous ne saisissons pas les raisons qui poussent cinq sujets interrogés, dont tous les professeurs, à nommer les méfaits de la théâtralité alors que la question posée se rapportait aux effets de la théâtralité. L'hypothèse qu'il nous faudrait vérifier, mais ce dans un travail de thèse, à quoi cette réaction est-elle due ? Notre idée serait qu'il s'agisse d'un mécanisme d'autodéfense de la part des professeurs afin de ne pas révéler qu'ils usent et abusent de la théâtralité dans leurs cours ; ceci n'a pas été démontré et ne le sera, à notre grand regret, probablement jamais.

## **Chapitre 6 : Conclusion**

## 6. Conclusion

Avant de débiter notre conclusion, nous tenions à rappeler encore une fois notre question de recherche initiale qui portait sur les effets de la théâtralité sur les apprentissages. Nous voulions procéder à une analyse d'une part sous le point de vue des apprenants et d'autre part sous la perspective des enseignants. Cette perspective trop ambitieuse déboucha sur un recadrage et aboutit à une « nouvelle » question. Celle-ci prit la forme d'une étude comparative entre trois groupes d'enseignants : des formateurs d'adultes, des instituteurs et des professeurs d'université.

Notre nouvelle question devint la part prise par la dimension de la théâtralité dans leurs enseignements ; perspective qui engendra trois nouvelles questions :

- comment définissent-ils la théâtralité ?
- comment la ressentent-ils, la vivent-ils ?
- quels sont les effets, les résultats qu'ils en attendent (ce qu'ils imaginent) ?

La première interprétation des résultats se fera à l'aune des points communs émanant de l'analyse comparative des trois groupes d'enseignants (terme pris dans son acception la plus large).

En général, la théâtralité est considérée comme un aspect utile de l'enseignement plus précisément utile pour la transmission d'informations et utile aussi parce qu'elle accroît la réceptivité des apprenants. Quant à dire quels sont les éléments de la théâtralité, presque tous sont d'accord pour dire qu'il s'agit de la mise en scène impliquant la gestualité et le corps tout en ayant un effet de séduction.

Cette approche de la théâtralité reste extrêmement générale et lorsque l'on demande aux sujets d'être plus précis sur ce qui constitue la théâtralité, ils tendent à évoquer les activités qu'ils réalisent avec les élèves, surtout le groupe des instituteurs, activités à caractère ludique, amusant. De cette manière, ils évitent d'approfondir la question de leurs attitudes personnelles et de ce qu'est véritablement la dimension théâtrale de leur propre comportement.

Comme nous l'avons relevé, il est étonnant de constater que s'ils évoquent le plaisir provoqué par la théâtralité chez les apprenants, une partie ne l'évoque pas pour eux-mêmes et, par ailleurs, plusieurs d'entre eux évoquent les dangers de la théâtralité et ses méfaits.

Pour interpréter les résultats qui précèdent, nous prendrons en compte les différences existant entre les trois catégories d'enseignants.

La première que nous aborderons concerne la centration des différents groupes quant aux fonctions de la théâtralité. Le premier aspect qui nous interpellera sera relatif à la première centration qui ressort et elle se pose sur le pôle enseignant du triangle didactique, ce tant pour le groupe des instituteurs que celui des professeurs. Le groupe des formateurs se situe au milieu de ces deux groupes sans qu'une véritable tendance ne se dessine. Par la suite, la différence principale apparaîtra sous d'une part le glissement du pôle enseignant vers le pôle savoir pour le groupe des professeurs et, d'autre part du pôle enseignant vers le pôle apprenant pour le groupe des instituteurs. Il en ressort une surdétermination du pôle enseignant sous un aspect qui, à notre avis, aurait plutôt relever l'importance du pôle apprenant du triangle didactique. Les buts de la théâtralité ne devraient-ils pas initialement se baser sur le pôle apprenant ? En tous les cas, c'était la réponse que nous espérions et attendions !

Dans aucun de ces trois groupes nous n'avons obtenu de grandes précisions sur ce qui constitue véritablement des éléments de théâtralité dans leurs activités d'enseignement. En outre, chez les professeurs en particulier, dont certains sont réputés pour leur théâtralité, il y a une réticence à évoquer le plaisir et, la mention du danger de la théâtralité ainsi qu'une absence totale de l'ambiance positive produite par la théâtralité. Pour expliquer ce décalage, nous nous risquerons à l'hypothèse suivante inspirée de Habermas ; selon cet auteur, le monde subjectif est évalué selon les critères de sincérité ou d'authenticité (ce que je donne à voir de moi-même est réel, authentique) et en un certain sens, la théâtralité peut être considérée comme allant à l'encontre de la sincérité. Ce qui renvoie à ce que nous écrivions dans le cadre conceptuel sous le point 2.2.5 selon lequel il est difficile de savoir selon quel principe notre subjectivité est évaluée. Il est remarquable de constater que ce sont sans doute les enseignants les plus théâtraux qui sont les moins positifs à l'égard de la théâtralité.

En conclusion générale, ce que montre notre mémoire c'est que, du point de vue de tous les enseignants (terme pris dans son acception la plus large) que nous avons interviewés, la théâtralité est une composante utile et efficace de l'enseignement. Néanmoins, les enseignants ne témoignent pas d'une grande sincérité en ce domaine. Soit ils peinent à décrire ce qui constitue vraiment cette théâtralité, soit ils insistent sur ses dangers possibles. En

conséquence, il nous paraîtrait utile que cette problématique du rôle de la théâtralité dans l'enseignement, de ses effets, de ses limites, etc. fasse l'objet de cours ou de séminaires explicites dans le cadre de la formation des enseignants aux trois niveaux que nous avons analysés.

## **Chapitre 7 : Bibliographie**

## 7. Bibliographie

Baudoin Jean-Michel et Friedrich Janette, *Théories de l'action et éducation*, Editions De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2001 (2° tirage)

Bronckart, J.-P., Bulea, E., Filletaz, L., Fristalon, I., Plazaola-Giger, I. & Revaz, F. (2004). *Agir et discours en situation de travail*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Genève, n°103.

Bronckart, J.-P., (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Carnets des sciences de l'éducation, Genève.

Goffman, E., (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Editions de minuit.

Kaufmann J.-C., (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris. Nathan.

Le nouveau Petit Robert. (2008). Paris : Dictionnaires le Robert.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

## **Annexes**

## **Entretiens avec les formateurs**

**Alors, lorsque tu étais étudiante, à quel type d'enseignant étais-tu plus réceptive, si l'enseignant donnait un cours magistral ou s'il donnait plus une représentation théâtrale ?**

Denise : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est qu'une représentation théâtrale pour toi dans un cours ?

**Représentation théâtrale, je ne veux pas t'expliquer parce que c'est toi-même qui donnera la définition de théâtrale, moi, j'peux pas te la donner, parce que moi j'en ai une mais toi, je pense, tu en as une. Donc essaie d'imaginer toi ce que, qu'est-ce que toi tu vois par la théâtralité et ensuite on passe à la**

Denise : Alors je pense plutôt théâtrale parce que magistrale c'est un peu trop euh, c'est trop bloquant, plutôt théâtrale.

**Plutôt théâtrale, qu'est-ce qui te fait dire cela ?**

Denise : Parce que je pense quand un, un enseignant a une approche théâtrale, l'atmosphère dans le cours est plus agréable.

**En quoi ?**

Denise : Y a un côté euh, détente, y a un côté sympathique, attrayant, il fait moins peur peut-être qu'un qui est très euh, magistral dans le sens sévère.

**D'accord. Est-ce que tu t'es inspirée de leurs attitudes ou de leurs compar, comportements dans ta façon d'enseigner ?**

Denise : Indirectement, sûrement, mais pas de façon euh, pas de, avec l'intention de copier.

**Indirectement, peux-tu**

Denise : C'est-à-dire que, je pense que automatiquement on reflète un peu ce qui nous a été agréable pendant l'apprentissage en tant que formateur, donc ce, si tu aimais un style d'enseignement, tu vas essayer d'être aussi une personne de ce style-là. Ou, ou plutôt, le, le contraire, si quelque chose te déplaisait absolument, tu vas essayer de surtout ne pas faire comme ça.

**D'accord. Et puis, est-ce que tu peux me donner un exemple concret, des choses dont tu t'es inspiré de ces personnes, par exemple, si tu as quelque chose ?**

Denise : Non, je pourrais pas te donner un exemple concret. Non, ce serait difficile de te dire comme ça oui, ça non etc.

**Ok. Tes collègues ont une attitude, un style d'enseignement ; est-ce que tu les as déjà vus durant une leçon ?**

Denise : Euh, ça m'est arrivé oui, mais pas très souvent, je dois dire, une à deux fois.

**Comment sont-ils, comment tu pourrais les décrire, si, si tu peux les décrire, comment les décrirais-tu ?**

Denise : Peut-être un peu euh, théâtrale mais aussi un peu chaotique.

**C'est-à-dire ?**

Denise : C'est-à-dire que euh, pas trop structurée, dans certains enseignements. C'est peut-être le risque de, de faire trop dans le ressenti ou dans le, dans l'émotif ou dans l'émotion, qu'après on sorte vraiment de ce qui est, de, de l'objectif essentiel qui est un apprentissage.

**Est-ce qu'il y a des différences avec ta façon d'enseigner ?**

Denise : Oui. Hum, pour moi, le côté théâtral ce sont des petites, des petites touches de couleurs qui viennent agrémenter un côté plus euh, traditionnel de l'enseignement, plus structuré, plus classique.

**Oui, petite touche de couleur ?**

Denise : Petite touche de couleur

**Tu m'expliques, svp ?**

Denise : Alors, quand je, je sais que je vais devoir a, aborder un sujet qui est difficile, euh, je pense que c'est bien de, de mettre les gens en condition ; c'est-à-dire de pas le, les, leur faire peur en leur disant ça va être super difficile, mais de leur présenter ça euh, avec un exemple, peut-être avec une image un peu sympathique, avec quelque chose ou une phrase un peu humoristique, ou euh, des choses qui, qui les décontractent un peu, qui les ouvrent ; et puis ensuite, quand tu passes à la partie qui est importante, où il faut vraiment qu'ils soient concentrés, où il faut qu'ils t'écoutent, où il faut qu'ils, qu'ils prennent des notes, là c'est important, à mon avis, de, de faire quand même comme une espèce de cassure et puis qu'on remarque, a ha, ok maintenant, euh, ok, je me sens bien, je peux écouter mais, maintenant on est dans le sérieux, on est, on est dans les choses qui sont importantes. C'est ce que j'essaie un peu de faire.

**D'accord. Et, tu, ces petites touches de couleur, comme tu dis si bien, tu en, tu en utilises souvent ou peu ?**

Denise : Alors j'en utilise plus euh, au début d'un cours, dans la,

**Début ?**

Denise : Début, je veux dire, connaissance des apprenants hein, dans les premiers, premières heures ou premiers jours, pour que le courant passe le mieux possible avec les gens. Je me dis que souvent, si je pense à moi-même, quand tu vas dans un cours, t'es automatiquement un petit peu nerveux, tu sais pas ce qui t'attend, t'es un peu ouais, tu connais pas les participants, tu connais pas le prof, donc essayer ce, de, que ça passe le mieux possible. Et puis après, c'est un peu, ça dépend un peu du public aussi ; on peut pas faire ça avec tout le monde et voilà.

**Donc globalement, tu te considères plutôt comme magis, tendance magistrale ou à tendance théâtrale ?**

Denise : Je dirais à tendance théâtrale, quand même.

**Sur quel critère tu peux, tu te bases pour dire cela ?**

Denise : Parce que je fais souvent appel à l'humour, hum, parce que quelques fois je fais un peu des, du mime pour leur faire comprendre quelque chose hum, oui ou quelques fois je leur, leur dis de penser à, quand ils arrivent pas se rappeler un mot à quelque chose d'un petit peu ridicule ou de, d'un peu bizarre, ou, ouais, je pense je suis un petit plus théâtrale que, et peut-être simplement de caractère, c'est pas, j'suis pas euh, je pense même que l'aspect des personnes a, a, joue un rôle, je suis pas quelqu'un qui a l'air très euh, stricte ou euh, sérieuse ou comme ça.

**Quand tu dis de caractère, c'est-à-dire ?**

Denise : Alors, je pense je suis une personne qui, qui aime bien, qui aime bien rire, qui aime bien l'humour, qui aime, qui aime bien le contact avec les gens, hum, quelquefois aussi, je, je, je partage un petit peu les problèmes de mes apprenants, je pense que, hum, ils n'ont, c'est pas toujours très facile d'apprendre ou d'être en cours ou de, de subir euh, pendant des heures euh, une personne qui, qui essaie de vous inculquer euh, la langue française ou autre chose, alors euh, ouais, ce, je pense que si on est un peu plus théâtral, un peu plus souriant, ça passe mieux.

**Et à, tu, tu m'as parlé d'aspects, moins stricts ou comme cela, tu peux développer un peu parce que moi ça me, j'aimerais, j'aimerais comprendre, svp ?**

Denise : Je pense que te, tes vêtements, ton visage, ta façon d'être, ta façon de marcher, ta façon de bouger est, communique quelque chose en dit beaucoup, en principe sur ton caractère, sur ce que tu es au, au plus profond de toi. Et, je pourrais pas jouer euh, le professeur stricte et euh, très académique que je ne suis pas. Là, je ferais vraiment du théâtre et du mauvais théâtre.

**D'accord, ok. Est-ce que tu as une préparation spécifique pour certain type d'attitudes théâtrales que tu utilises comme tu m'as dit ou est-ce qu'elles se déclenchent spontanément ?**

Denise : Non, c'est spontané. Pas de préparation, non, je pense, je pense pas qu'on puisse préparer de la, non, non, non, ça vient euh, ça vient d'après les gens, ça vient d'après euh, non, absolument pas de préparation.

**T'as, tu peux m'en donner un exemple, tu m'as, m'as parlé de la sympathie au début du cours, mais aurais-tu quelque chose d'autre, peut-être, éventuellement ?**

Denise : (réflexion) Je pense aussi le euh, quand, quand les gens arrivent quand on commence que ce soit le matin ou l'après-midi ne, ne, avant de parler de petites choses euh, qui sont, qui n'ont rien à voir avec le cours, mais très court, hein, un truc comme cinq minutes sur euh, ce qui s'est passé jusqu'à maintenant, sur leur, ou, ou quand ils rentrent en classe, avoir un petit mot pour chacun euh, sans devenir trop personnel, mais pour montrer, je suis pas un numéro,

elle, elle s'intéresse à moi, elle, elle pense que hier je lui ai dit que ma fille était malade ou, enfin des choses comme ça ; pour montrer un peu une certaine euh, une certaine chaleur humaine. C'est pas vraiment de la théâtralité mais c'est euh, ouais, une, quand même une communication un peu moins euh, officielle, je dirais, formelle.

**Pour en revenir à ce que je disais hein, la théâtralité c'est vraiment personnel, donc si toi tu vois comme théâtralité, c'est tout à fait respectable, il y a aucun.**

**Si tu es peu théâtrale comme tu le dis, est-ce que tu vises un but précis par ce type d'attitude ; oui d'accord tu as, tu m'as parlé de, de montrer que c'est pas un numéro, un peu de chaleur humaine, n'est-ce que cela ou y aurait-il d'autre but en étant dans ta, dans tes attitudes théâtrales ?**

Denise : Also, on voit souvent des gens qui ont un peu de la peine dans l'expression orale, dans les cours euh, ils ont, ils se gênent de parler, ils se, ils sont un peu bloqués, ils ont peur de faire des fautes, donc je me dis peut-être, en, en ayant une atmosphère un petit peu détendu ou, ou on est pas tout de suite très sévère ou très stricte quand on fait des fautes mais on, plutôt montrer dans la faute il y a l'apprentissage, qu'on fait tous des fautes, que c'est pas grave, je pense que ça peut, ça peut aider les gens à, à peut-être oublier un peu ces craintes qui viennent de, de l'enfance, de, de notre école, où on avait peur de faire faux, où on était toujours grondé quand on faisait faux, pour leur donner un peu le courage de, de parler, d'être, d'être actif.

**Donc ça, ça, par là tu vises une certaine mise en confiance ?**

Denise : Voila, absolument.

**D'accord. Lorsque tu discutes avec tes collègues au sujet des matières enseignées, est-ce que leur façon de dispenser des cours diffère selon s'ils dispensent du français, du, des mathématiques, du calcul commercial, de l'allemand, du chinois ou du farsi ?**

Denise : Alors, je dois dire, je connais pas beaucoup de collègues qui donnent des autres matières que des langues, j'en ai, langue allemande ou langue anglaise, on pourrait dire informatique encore. Je pense que oui, si on voit l'informatique ça diffère beaucoup, oui ; parce que l'informatique est enseignée de façon très structurée, et je pense que c'est une bonne façon de l'enseigner. Pour les autres langues, euh, non, en principe ça diffère pas énormément, un peu bien sûr parce que chaque, chaque enseignant a son propre style, mais dans les grandes lignes, je pense que tout le monde est un peu, à peu près tous les, ce que je dirais les bons enseignants pratiquent un peu euh, des méthodes un peu plus agréables pour le public, un peu plus, où les gens doivent travailler, communiquer, où il y a plus quelqu'un qui sait tout et les autres qui savent rien. C'est cette impression que je voudrais pas donner, moi je sais tout, vous, vous savez rien. Plutôt essayer justement de, de montrer que eux m'apportent aussi quelque chose par leurs questions ou par leurs demandes et que moi je redonne aussi en retour et que les autres donnent aussi.

**Ok. Et puis toujours avec les, si tu as des discussions avec tes collègues, est-ce que leurs attitudes diffèrent selon les publics qu'ils ont face à eux, si supposons t'as un A1 tout débutant ou tu donnes un cours dans une, pour une alliance française, est-ce que tes attitudes différeront ?**

Denise : Oui, absolument. Je pense que, le, le but qui est fixé après la formation est important, parce que si tu, si tu as euh, si tu prépares des gens à un diplôme, quel qu'il soit, ou bien si tu as des, un groupe d'intégration, ou bien des gens qui viennent uniquement pour leur plaisir, tu peux pas, tu peux pas construire un cours de la même façon, des gens qui viennent par exemple apprendre le français uniquement parce qu'ils aiment la langue, parce qu'ils ont envie de voyager ; ils ont des, des idées ou des buts complètement différents que celui qui va devoir passer une alliance française ou quelque chose comme ça. Donc mon cours va être aussi euh, construit de manière différente. Euh, quelqu'un qui vient pour euh, pour le plaisir, alors on va travailler dans le plaisir, alors on peut lui faire faire plein de choses, on peut lui faire faire des programmes de, de vacances, on peut lui faire faire euh, l'histoire euh, on peut lui faire faire euh, je ne sais pas, ce qu'il aime, ce qu'il a envie. Tandis que l'autre, ma foi, ses envies euh, il, elles sont un peu plus restreintes, il y a un programme à respecter, il y a des buts à atteindre, il y a des objectifs et pis voilà. Et pis là-dedans, on essaie de, de trouver un petit peu de place pour euh, pour les choses agréables, le plaisir mais, le cadre est beaucoup plus fixe. Donc la construction du cours aussi.

**D'accord. Euh, mais, j'aimerais sa, par apport à tes attitudes, parce que là tu m'as parlé beaucoup de, par rapport à toi-même, personnellement.**

Denise : Hum, hum, je pense quand même qu'elles ouais, automatiquement, elles changent un peu, si j'ai un cours où je sais que ils doivent passer une, un diplôme de, d'alliance, euh, du fait que les objectifs vont être plus sévères, automatiquement mon attitude va devenir un petit peu plus, un petit peu plus stricte, je vais moins tolérer par exemple que euh, si un exercice déborde, si on est dans un cours de conversation ou de, pourquoi pas le laisser si les gens ont du plaisir à parler, s'ils ont du plaisir à raconter, c'est parfait euh. Si j'ai un plan à respecter, j'ai, je suis obligée de, d'une fois de dire ben maintenant il faut qu'on passe à autre chose. Ce qui est quelquefois dommage mais auto, je vais le faire, je vais le faire.

**Donc, ton attitude différera, tu, tu risqueras d'être, tu, tu serais peu, un peu, peut-être un peu plus stricte ?**

Denise : Voilà.

**Et d'autre chose dans tes attitudes ou ?**

Denise : Non, autrement je pense pas, non.

**Ok. Est-ce que toi ou tes collègues avez constaté des inci, des incidences concrètes sur le, tes élèves ou leurs élèves en fonction des différentes attitudes adoptées ?**

Denise : (Réflexion) Non, peut-être la seule chose que j'ai remarquée c'est que euh, que ce soit une attitude ou l'autre, que ce soit une attitude plutôt théâtrale ou plutôt magistrale, elles ne plaisent pas à tout le monde. Il y a des gens qui réagissent très bien, à, et d'autres qui, pour qui ça ne va pas du tout. Et quand on a un groupe, des fois c'est un peu difficile de faire la part des choses. Il faut, il faut bien sentir les gens et euh, ouais, je pense que c'est la seule euh, incidence que se, qui peut y avoir. C'est qui faut pas se dire qu'on peut faire toujours les mêmes choses de la même façon ; c'est, c'est jamais acquis, on peut pas dire ah, maintenant j'ai trouvé la façon de faire ça ou ça. Si je fais, si je mets mon nez rouge, ça marche, c'est pas, c'est pas possible. Mais euh, ça peut marcher une fois mais une fois ça va être la catastrophe et euh, ça va pas passer du tout. Et là, alors il faut peut-être se remettre un petit peu en

question ou bien se demander pourquoi ça n'a pas passé ou bien euh, ouais essayer quand même un petit peu de réfléchir, ça c'est important, en fait de se faire un petit peu un retour sur soi-même quand on est formateur. Analysez un peu aussi euh, que ce soit sa théâtralité ou sa façon stricte de travailler, de voir un peu ah tiens, cette fois ça a pas marché, pourquoi, qu'est-ce que j'ai pas fait de, de juste.

**Euh, la question qui est un peu, un peu dans le même style : si ton attitude diffère en fonction des publics comme tu m'as dit, est-ce que tu as pu constater des effets sur les participants ou pas spécialement ?**

Denise : Tu veux, tu veux dire des effets différents ?

**De, des, des effets, simplement des effets, est-ce que ça produit le fait d'être quelque part plus stricte, comme tu me l'as dit, est-ce que ça produit quelque chose sur les participants, est-ce que tu as pu constater quelque chose, que quelque chose se passait ou pas spécialement ?**

Denise : Je pense que c'est, c'est difficile à, à évaluer parce que, il faudrait qu'on travaille avec les mêmes participants de deux façons. Pour voir que, ça a vraiment une influence sur le public euh, faudrait avoir le même public, la même matière et la donner de deux façons. Et après on pourrait dire ah, ah, cette façon-là a mieux passé ou apporte plus aux apprenants ou les connaissances sont gardées plus longtemps ou quelque chose comme ça. Mais, je pense que c'est difficile de dire comment ça se passe avec le public après, d'après ton attitude. Tu peux pas savoir ah, ah, si j'avais été euh, plus théâtrale, est-ce que, est-ce que ça serait mieux passé, c'est un peu non.

**Ok. Penses-tu que la théâtralité ou les, les étu, les attitudes théâtrales, lors des interactions dans la formation avec son public, ses apprenants, puissent être un facteur positif pour les apprentissages ?**

Denise : Oui, du moment quelles euh, quelles permettent aux apprenants d'apprendre dans une ente, ambiance un peu plus décontractée où ils se sentent bien. L'important c'est qu'ils se sentent bien.

**Pour toi l'exemple alors, ce serait vraiment par rapport à l'ambiance, la théâtralité ça serait pour l'ambiance ?**

Denise : Voilà. C'est pour l'ambiance. C'est pour le, être à l'aise, ne pas avoir peur, se sentir bien, être un peu euh, comme dans un cocon.

**D'accord. Mon ultime question : qu'est-ce que tu mettrais sous le terme théâtralité ?**

Denise : Alors, la théâtralité

**Dans la formation.**

Denise : (longue réflexion) C'est euh, faire passer une information avec euh, en ouvrant un peu une porte. La théâtralité c'est juste pour ouvrir la porte. C'est comme la clé pour ouvrir la porte. Et puis ensuite, une fois que la porte est ouverte, je pense que la, la formation, l'information ou ce qu'on doit apprendre passe mieux.

**Tu m'expliques un peu ta métaphore de porte et clé, svp ?**

Denise : Alors pour moi, la théâtralité ça te permet d'ouvrir une porte et puis derrière cette porte, il y aura vraiment la connaissance. Les choses fondamentales à apprendre et grâce à la théâtralité, tu vas pouvoir euh, ouvrir cette porte facilement. Elle, et laisser ton, ton esprit et ton, ouvert à ce qui est nouveau. Sans qu'il ait, sans qu'il se bloque, sans qu'il se dise par exemple, je veux pas apprendre, j'ai, j'aime pas ça, j'ai, j'ai peur, j'ai jamais eu, je connais pas, j'y arriverai jamais. Donc peut-être, c'est juste la clé pour, pour débloquer tout ça ; et puis ensuite, pour permettre à la connaissance de rentrer dans ton cerveau et d'y rester pour toujours (rires)

**Merci**

**Ok, donc alors, par rapport à mes questions pour mon mémoire, j'aimerais savoir, lorsque tu étais étudiant, à quel type d'enseignant étais-tu plus, plus réceptif ; si l'enseignant donnait un cours de type plutôt magistral ou s'il était plus dans la théâtralité ?**

Michel : Alors, certainement dans la théâtralité, avec beaucoup de certitude, ouais.

**Pourquoi cela ?**

Michel : Ben, parce que c'était, ça, ça me parlait plus déjà, j'étais plus réceptif à ça, et euh, ça sortait de ce registre que je détestait qui était le, le registre très scolaire, euh, tu apprends a et b, euh, tu vois ce genre de chose, quoi, euh, où tu dois apprendre par cœur mais plutôt dans le côté animation et, euh, le côté visuel aussi, de ce côté-là quoi, qui m'a, qui me captivait.

**Lorsque tu disais ça me parlait plus, tu peux détailler ça, s'il te plaît ?**

Michel : Alors euh, ouais, je pense que j'arrivais à mieux, à mieux comprendre finalement, euh, ce que l'enseignant voulait nous, nous apprendre, en ayant cette méthode-là que si il était, il appliquait une méthode plus, plus classique.

**D'accord. Est-ce que tu t'es inspiré de leurs attitudes, de leurs comportements dans ta façon d'enseigner actuellement ?**

Michel : Alors pas à l'époque où j'étais en, euh, donc enfant, mais beaucoup plus, euh, en tant qu'apprenant adulte, oui là, je me suis beaucoup inspiré des méthodologies des formateurs appliquaient qui me parlaient forcément et qui étaient beaucoup plus dans ce, ce type de comportement par ailleurs.

**Mais toi-même, quand tu, tu dispenses des formations, des cours, tu, justement, tu t'inspires un peu de cela ou parce que je parle pas, maintenant c'est pas en tant qu'apprenant, c'est en tant que formateur ?**

Michel : En tant que formateur, non seulement je m'inspire mais je l'applique.

**C'est-à-dire ?**

Michel : C'est-à-dire que je, je, j'aime bien, euh, je, j'essaie d'amener beaucoup de vie dans, dans la formation, d'une part par la manière de dire les choses, en essayant d'y intégrer une bonne dose d'humour, en, en, en essayant aussi de, enfin j'essaie pas je le fais, d'avoir de l'autodérision aussi, dans cet humour-là, et, donc moi j'enseigne beaucoup avec, avec des touches d'humour et puis surtout le côté visuel, donc j'aime bien dessiner, expliquer par des schémas, les faire faire quoi, beaucoup. Je sais pas si ça répond à ta question.

**Mouais, je crois quand même. T'as déjà vu ton collègue avec qui tu travailles donner, dispenser des cours, ou d'autres de tes collègues, est-ce qu'ils ont une attitude, un style d'enseignement qui diffère du tien ?**

Michel : Euh, oui, bien sûr. Ils ont un style différent, euh, je dirais même chaque enseigne, chaque formateur a son propre style, par contre je dirais qu'on a pas mal de parallèle, ces

parallèles ça se traduit par, euh, par, par exemple le, les techniques de, d'animation, euh, qui sont assez participatives quand même.

### **De sa part aussi ?**

Michel : Ouais. De leur part, parce que j'en ai deux avec qui je travaille.

### **Les deux sont très participatifs.**

Michel : Ouais, et ils font participer les gens et puis, euh, ils sont très à l'écoute aussi des apprenants.

### **Et pis si tu devais décrire un peu leurs attitudes, comment, ok participatif tu m'as dit, mais en plus de cela, pourrais-tu me donner quelque chose de plus, à tu quelque chose de plus ?**

Michel : A titre d'exemple ? Euh, pis d'ailleurs je me suis beaucoup inspiré d'eux aussi, j'ai appris des choses avec eux, je dirais, peut-être se donner un ou deux exemples, ça sera peut-être plus parlant.

### **Volontiers.**

Michel : Pour moi en tout cas. Euh, qu'est-ce que je pourrais te donner comme exemple. Ben, si je prends mon collègue, euh, J., par exemple, il a, il a amené par, une, une certaine méthode, par exemple au niveau de la, la logistique, une manière d'expliquer, des schémas que je connaissais pas du tout, j'ai pu reprendre et qui même pour moi étaient apprenants. Ou par exemple, dans le domaine de l'import-export, alors que j'y comprenais rien, il travaillait avec des questions à choix multiples, il fait découvrir les gens par exemple et ça j'ai trouvé très intéressant, c'est-à-dire que, d'abord tu, tu essaies de deviner la réponse et pis après tu dois aller chercher la réponse dans une deuxième étape et après on vérifie, c'est-à-dire de, si ce que t'as trouvé correspond à, à la réponse exacte. Ça, c'est une méthode qui me plaît beaucoup. Un autre exemple, c'est euh, que je mets de plus en plus en pratique, j'ai découvert ça tout dernièrement d'ailleurs, c'est de, de, de faire faire aux gens des, des synthèses et puis des présentations sur les thématiques, notamment quand ils, tu dois apprendre, euh, la théorie, plutôt que d'amener de la théorie que de leur faire, se, se confronter à cette théorie-là ; ou encore, en apportant des exemples, euh, relativement simples, par exemple avec St., il a, il a un système pour comprendre les finances que je trouve assez génial où il a, par exemple, c'est l'exemple d'un enfant qui vend des sirops. Et pis, sur cette base-là, tu fais la relation avec la compta, avec le bilan, avec le compte d'exploitation, etc. D'abord, il vend, il a ses premiers verres qui vend, et pis après, ben, il doit faire un bilan de départ, et pis après, eu, il emprunte, etc., donc c'est hyper intéressant, et pis c'est super apprenant encore, surtout pour un néophyte des finances et quelqu'un qui aime pas, ben je trouvais que c'est, que ça rendait ça ludique, intéressant et, euh, surtout, ben transférable, quoi, c'est compréhensible pour un non-initié, euh, c'est top. Alors, j'essaie de m'inspirer de, de ces modèles-là en fonction du public que j'ai. C'est clair que si t'as des experts en face de toi, tu vas pas, tu vas pas appliquer cette méthode-là, quoi.

### **Ok. Alors, donc, tu, comme tu m'as dit précédemment, tu te considères plutôt dans la catégorie des enseignants théâtraux ?**

Michel : Ouais, pour autant que j'ai compris le terme théâtral, quoi. Je sais pas vraiment ce que

**Oui, mais toi, toi qu'est-ce que tu mettrais dans, justement un enseignant théâtral ?**

Michel : Alors, moi, pour moi, un enseignant théâtral c'est, c'est, ce que moi je mets comme définition, c'est plutôt un enseignement qui est, euh, ouais, il y a le mot théâtre, donc qu'il y ait une certaine mise en scène, finalement, euh, la mise en scène peut être sous différentes formes, hein, ça peut être sous forme d'atelier, euh, d'exercices pratiques, mais aussi au niveau du style d'animation, que, que tu peux avoir, qui est, euh, qui est, euh, très extraverti, très certainement. Voilà comment je définirais le côté théâtral, donc, euh, euh, comme je pense l'être, quoi, avec de l'humour avec euh, des interactions, avec de l'écoute, avec, euh, tout ce qui fait que les gens ont du plaisir, non seulement à suivre les cours mais à, à t'écouter.

**Mais, sache que pour moi, chacun à sa définition de la théâtralité, donc euh, c'est pour ça que, que je, je n'veux pas dire voilà ça c'est la théâtralité.**

Michel : Voilà, c'que moi je vois derrière la notion théâtrale. Si tu me demandais une définition précise, je serais peut-être à côté de la plaque.

**Mais, moi j'estime que de toute façon, par rapport à l'enseignement, on est chacun, c'est personnel, donc on peut pas dire, certains s'estimeront théâtraux, et pour d'autres ce n'est pas du tout le cas, donc je trouve que chacun, chacun doit mettre sa propre définition.**

**Est-ce qu'il y a une préparation spécifique à certains types d'attitude théâtrale ou est-ce qu'elles se déclenchent spontanément ?**

Michel : Moi, en ce qui me concerne, c'est vraiment du, c'est du life quoi, c'est, moi je fonctionne, euh, au coup par coup, il y a aucune préparation ; sauf bien sûr, pour les techniques d'animation, là oui, mais si c'est dans la manière d'animer, là non, parce que je réagis face au groupe, en fonction de comment je perçois les gens et comment, qu'elle est l'interaction avec eux, tu vois,

**Mum**

Michel : Ben si je sens que le groupe est plus, supporte une dose d'humour un peu plus forte, j'irai un peu plus loin, quoique je doive faire très attention parce que j'aurais tendance des fois, à être trop dans l'humour et perdre en crédibilité, donc je fais attention quand même de, de doser pour, pour pas devenir le, le clown devant, et, euh, et donc euh, ne plus être pris au sérieux, quoi.

**Est-ce que t'as un exemple concret ?**

Michel : De, de quoi ?

**Ben justement, de, de, de ces attitudes qui viennent spontanément, euh, par rapport à quelque chose ?**

Michel : Ouais, alors j'en ai plein des comme ça. J'entends, si quelqu'un, ce, je, comme j'ai une bonne mémoire, de ce que les gens disent, je vais rebondir sur ce qui vont dire et, sui,

suivant comment, je vais réutiliser ça pour d'une part leur démontrer que je les ai entendus, donc je vais réutiliser leurs termes, et puis je vais ajouter, peut être, une, une pointe d'humour par rapport à ce qui ont dit, histoire de, de marquer la chose, sans, euh, en faisant très attention de pas vexer les gens, non, c'est hyper important. Ouais, de faire attention de pas vexer les gens, pas être blessant, pas, de pas, de pas les, les offenser ou quoi que ce soit, quoi. Je pense ça je maîtrise bien, honnêtement. J'ai jamais personne qui m'a dit, euh, là tu m'as blessé, tu m'as vexé, euh, je sens aussi la, la, combien les gens supportent et puis il y a les gens qui supportent plus ; mais le fait d'être en autodérision rend la chose aussi beaucoup plus euh, plus acceptable.

**Comme tu m'as dit que tu étais plutôt, tu te considérais comme théâtral, quand tu as ces attitudes, ces attitudes-là, est-ce que tu vises un but, précis ou pas spécialement ?**

Michel : Alors, certainement un des buts c'est d'attirer la sympathie, ça c'est clair,

**Attirer la sympathie ?**

Michel : Des participants,

**Développe-moi ça, s'il te plaît !**

Michel : Euh, ben, disons que c'est, c'est de l'ego à quelque part, mais c'est, c'est le, l'histoire de plaire aux gens, c'est la notion de plaire aux gens, d'attirer la sympathie, que les gens aient du plaisir à passer du temps avec toi, ce qui, ce qui faut pas c'est, c'est occulter le côté compétence, mais c'est clair que sur, il y a le côté relationnel qui est important pour moi.

**C'est principalement cela ?**

Michel : Je pense oui, honnêtement, en tout humilité, ouais, ouais, c'est le côté vouloir plaire aux gens, vouloir, avoir des échos des gens aussi, si, sorte de reconnaissance, en se disant vous êtes quelqu'un d'agréable, c'est sympa de faire des cours avec vous, euh, euh, on s'ennuie pas et pour moi c'est, c'est hyper important, ça fait partie de mes, de mes valeurs principales, quoi, enfin importantes par rapport à la formation, principales je sais pas mais en tout cas importantes. Ouais, je pense c'est ça, honnêtement.

**D'accord, ok. Lorsque tu discutes avec tes collègues, au sujet des matières enseignées, est-ce que leur façon d'enseigner diffère selon s'ils dispensent, par exemple, euh, la comptabilité, du droit, euh, du marketing, des maths, du français ?**

Michel : Si j'ai bien compris, est-ce que leur manière d'enseigner diffère selon la matière ?

**Absolument.**

Michel : Euh, je pense pas. Moi, j'ai pas ce sentiment-là, je, je, quand je les observe, je trouve qu'ils ont le même style quelle que soit la matière, euh, je pense non c'est une question de personnalité. Quelle que soit la matière, tu peux amener même de la matière très sérieuse, tu, tu peux l'amener à ta manière, après, ben, soit tu es très sérieux et pis tu feras tout d'une manière très sérieuse soit tu es, tu es plus théâtral et pis tu feras tout sous une forme plus théâtrale, je prends l'exemple de S. quand il fait de la compta, il a, il a aussi beaucoup d'humour, et ça passe hyper bien, pourtant la compta est quelque chose d'extrêmement

sérieux, j'entends, c'est très factuel, c'est voila, tu, tu alignes des chiffres et tu peux pas te planter, etc. Mais je pense que c'est, l'art et la manière fait quand même beaucoup sur, de comment les gens aussi, euh, reçoivent l'information et la gardent surtout, et là, je pense que plus c'est agréable un climat, mieux les gens apprennent, j'en suis convaincu.

**D'accord.**

Michel : J'ai pas de base scientifique, mais c'est une conviction personnelle.

**Non, non pas de souci. Et puis toujours d'après les discussions ou ce que tu as, tu en sais, est-ce que leur façon d'enseigner diffère selon le public, s'ils ont par exemple un, s'il dispense des cours à emploi et solidarité et, vraiment faiblement qualifié et puis d'un autre côté tu es dans, tu dispenses des cours dans un brevet fédéral. Est-ce que toi ou tes collègues ça diffère ?**

Michel : Ouais, moi je pense que oui. Honnêtement oui.

**C'est-à-dire ?**

Michel : Je pense que, d'abord tu, tu, t'as pas forcément, si t'es devant un public plus expert, tu, tu vas aller peut être beaucoup, plus en profondeur sur des thématiques, tandis que suivant quel public tu as, tu seras obligé d'être hyper pragmatique, euh, simple, je dirais même simpliste, si tu prends un public de, de demandeurs d'emploi, je les fréquente assez pour le savoir, euh, et d'un autre côté je fréquente des cadres, donc j'ai vraiment le, euh, alors c'est clair que dans des demandeurs d'emplois t'as aussi des gens qui étaient cadres voire même doctorant ou docteur, mais globalement, je dirais que c'est entre le personnel vraiment pas qualifié à extrêmement qualifié et pis actif professionnellement, et, euh, oui, ça change, bien sûr, parce que le, il y a, il réagit pas de la même manière.

**D'accord. Et donc tu te**

Michel : Je me réadapte, hein.

**Mais là tu parlais de, t'étais plus sur la matière, moi j'aimerais plutôt sur les, sur ta, ta façon de te comporter, tes attitudes ?**

Michel : Ah, d'accord. Euh,

**Est-ce que ça, selon, justement si t'es avec emploi et solidarité ou dans tes, des personnes en recherche d'emploi ou t'es chez tes cadres, tu, tes attitudes varient ?**

Michel : L'attitude non, le discours oui. C'est-à-dire que le, le langage que je vais utiliser va pas être le même, parce qu'il sera soit plus, plus, euh, fourni, plus galvaudé et plus riche, soit plus simple et, et plus pragmatique selon le public. Mais l'attitude, je pense pas, non, je reste moi-même, quel que soit le public.

**Quel que soit le public.**

Michel : J'ai pas envie de me changer. J'suis comme je suis.

**Ok, d'accord. Est-ce que tes collègues ont constaté des incidences concrètes sur leurs élèves en fonction des différentes attitudes adoptées ? Si tu en as discuté avec ?**

Michel : Oui, oui bien sûr, ah oui.

**Lesquelles ?**

Michel : Euh, ben il y en a eu des fois, des, même pour moi j'entends, euh, on ne, on est des fois quand même surpris de comment les gens perçoivent nos attitudes et réagissent face à celles-ci. Alors, je te donne un exemple très concret : mon collègue est souvent perçu comme quelqu'un d'assez paternaliste, ce qui est assez intéressant, donc les gens quand ils doivent se confier ils vont plutôt aller vers lui, et pis moi je suis perçu plutôt comme le businessman, assez, euh, vas-y, fonce go, go, tu vois et suivant comment c'est, c'est pas forcément toujours bien vu non plus, surtout dans le public de, demandeur d'emploi, dans le sens où, ah lui, on sent c'est le vendeur, c'est, c'est l'homme d'affaires, et pis, suivant ce qu'ils ont à faire, ils préféreront aller vers J. par exemple que vers moi ou inversement, ils se sentiront plus proches de moi et ça a une incidence sur leurs attitudes à eux et la manière de réagir avec nous, et j'ai vu ça dans les évaluations aussi des fois. Il y a même des, c'est arrivé une fois, où, où la personne était pratiquement révoltée contre moi, hein, parce qu'elle trouvait que j'étais pas assez paternaliste, par rapport à l'autre et donc ils nous comparent puisqu'on a le même public.

**Tu dis dans leurs, dans leurs attitudes des apprenants, c'est-à-dire, bon tu m'as expliqué que, ils étaient plus, euh, suivant quoi, ils allaient plus vers l'un ou vers l'autre mais, autrement as-tu autre chose par rapport aux apprenants que tu pourrais me donner parce que**

Michel : Oui. Ben déjà que, quand je parle d'attitude, c'est aussi la manière de communiquer avec moi, ou avec lui, euh, c'est ce qui disent, c'est leurs réactions non verbales aussi, hein, la, tu vois très bien, ou, même verbale, ils te disent des chose plus dures ou moins, ou, ou plus chaleureuses et ils le disent des fois très ouvertement aussi, donc on a un positionnement qui est assez rapide, et, euh, aussi dans la manière d'apprendre, c'est-à-dire que, je prends un exemple : j'avais une dame, à, à Lausanne, qui, euh, voulait être, voulait reprendre un restaurant, et pis c'était une dame portugaise, et puis, je dirais que sans, sans la juger c'était quelqu'un qui, qui était assez basique, et pis assez un cheval de course, comme ça, euh, euh, puis en aucun cas féminine, j'entends, voilà, euh, ça c'est juste pour la décrire un peu et finalement euh, elle était aussi, c'est typiquement la personne qui disait moi je vais réussir quoi qu'il arrive mais elle savait pas utiliser l'informatique pis elle avait aussi besoin de beaucoup d'accompagnement. Et pis, ben, mon style, ben, c'est plutôt on y va et, mon collègue c'était plutôt alors je t'écoute, je prends du temps, je prends des, du temps après le cours pour, et pis moi je suis plutôt tu te démerdes quoi, en bon français, tu as un objectif, tu veux être indépendant ben tu te démerdes, je te donne les pistes et pis à partir de là c'est aussi une preuve si t'es fait pour ça ou pas et j'ai eu des réactions de cette personne assez virulentes, quoi.

**A ton égard ?**

Michel : Oui. Ouais, dans, dans les critiques aussi, surtout dans les critiques, quoi, du genre que j'étais pas à l'écoute, que, que j'étais trop business et pas assez, euh, que j'encadrais pas

assez les gens, tu vois par exemple, mais c'est un cas, hein, mais c'est intéressant parce que ça, ça peut donner un exemple de, de l'attitude qu'on peut avoir.

### **Des attitudes comme elles sont perçues ?**

Michel : Ouais, ouais.

### **Et puis, euh, maintenant, penses-tu que la théâtralité ou les, les attitudes théâtrales lors des interactions entre toi et ton public, tes apprenants, puissent être un facteur positif pour les apprentissages ?**

Michel : Positif, déjà avant, oui, oui clairement. Oui, parce que, euh, je reste convaincu que si on arrive à créer un, un climat qui est, qui est agréable, ça favorise l'apprentissage, plutôt que le truc stérile, ou là je vous donne un cours et vous écoutez, euh, et pis d'ailleurs je pense que l'apprenant adulte, il déteste ça parce que ça leur rappelle l'école, pour la majeure partie des gens, ça fait vraiment trop scolaire et j'essaie vraiment de casser cette image scolaire ; on est entre adultes, on discute entre adultes et on est plus sur une base de confiance et de faire faire que, que des trucs scolaires, quoi. Vous avez un support, vous le lisez etc.

### **En étant un petit peu l'avocat du diable**

Michel : Vas-y

### **Mais supposons, suivant les matières, certaines matières, t'es quand même obligé d'être un peu, comment on appelle ça, t'es obligé d'être un peu magistral, tu peux pas certaine matière, t'es obligé d'être, d'être magistral entre guillemets, tu dois expliquer certaines règles, il y a des, tu peux, tu n'y coupes pas ?**

Michel : Non, c'est clair, c'est clair qui aura, il y a des moments où tu apportes de la, une partie théorique mais ça va pas représenter, euh, le cours, ça va représenter un, un épisode relativement court du cours où effectivement tu vas apporter un élément théorique sur lequel on va rebondir et on va retravailler. C'est en tout cas comme ça que moi, je, j'anime et c'est normal qu'il y ait des parties théoriques plus, euh, ex cathedra mais il faut pas, mais c'est pas le cours, ça c'est une partie et ça doit surtout pas être majoritaire pour mon goût.

### **Si je rebondis encore justement là-dessus, je, c'est un peu redondant avec la question précédente, mais pour toi la théâtralité est un facteur favorisant l'apprentissage donc ?**

Michel : Clairement oui, clairement oui. Absolument. J'en suis intimement convaincu et je le pratique enfin, comme je te l'ai décrit tout à l'heure, pour moi c'est clair : oui.

**Alors, lorsque tu étais étudiant, à quel type d'enseignant étais-tu plus réceptif : des personnes, des enseignants qui étaient plutôt magistraux ou qui étaient plus dans la théâtralité ?**

Jean-Pierre : Oh, ceux qui étaient plus dans la théâtralité, dans la vulgarisation, je pense que c'est ça qui me, c'est se, pour moi c'est toujours été, enfin j'ai toujours pris comme étant une preuve d'intelligence d'un formateur, enfin d'un prof au collège, quand il y avait, euh, quand quelqu'un était capable de transformer une notion complexe en, de la découper en petits éléments qui sont facilement compréhensibles, c'était ça oui.

**D'accord. Est-ce, mais là, là, tu m'dis pas si c'était plus théâtral ou plus magistral, est-ce que tu peux, dans, dans les attitudes, tu vois moi je suis, toi t'es dans, t'es, t'es, t'es plus loin dans la chose ?**

Jean-Pierre : Ouais, ouais. Pff.

**Si tu te souviens ?**

Jean-Pierre : Y a pas eu beaucoup de prof. qui étaient, qui avaient une dimension théâtrale, donc, hein, où que ce soit, je dirais

**Voilà, tu peux prendre tous les niveaux**

Jean-Pierre : Ouais, si. J'avais un, un Terrapon, prof de latin, euh, au CO, mais bon il faisait, c'était un ancien du, du Cabaret chaud<sup>7</sup>, donc lui forcément, euh, lui il sortait une, je me souviens encore de deux trois soit vannes ou gags, qui, qu'il avait sortis au, au moment du CO pratiquement. Là, voilà. Il y avait, euh, au collège, ben toi tu l'as connu, c'était Bovet, moi je trouvais qu'il avait une, il avait une notion, euh, aussi assez particulière de la manière d'enseigner (rires). Mais bon, il y a aussi des gens que j'ai bien aimés comme Bugnon, le recteur de Gambach, là, maintenant qui, euh, n'étaient pas très théâtral mais, mais par contre qui avaient une bonne vulgarisation. Par contre les, les monocordes et plats, euh, ça c'était le pire, quoi.

**D'accord. Est-ce que tu t'es, tu t'es inspiré un peu de ces enseignants qui étaient magistraux ou, dans ta façon de, de, de dispenser des cours maintenant ?**

Jean-Pierre : Non, parce que j'aime bien mettre, quand je peux, mettre une pointe d'humour dans les, dans les cours, parce que je trouve c'est, euh, ça, comment dire, démystifie un peu la formation, ça désacralise la position du prof; ça c'est, ça j'aime bien, mais, euh, c'est, je crois pas que c'est des choses qui m'ont le plus marqué, non ; c'est pas l'aspect théâtral des profs qui m'a marqué. C'était, euh, d'autres aspects, mais, ouais, voilà, il y a deux profs qui, que j'ai beaucoup aimés, c'était ben, de nouveau Bugnon, vraiment c'était quelqu'un que j'ai beaucoup aimé parce qu'il était, je le trouvais toujours très juste et ça j'aimais bien, même si parfois c'était pas, c'était dur, mais euh, et puis, euh, Deiss, j'ai bien aimé, Dafflon j'ai bien aimé, à l'uni, qui étaient deux, deux personnes aussi très droites mais sans forcément être euh, c'est plus orateur que théâtral, je penses, dans ce sens-là, ouais.

**D'accord. Pourquoi ces enseignants ou en quoi ces enseignants t'ont marqué, tu m'as dit qu'ils étaient très droites, très justes, etc., c'est tout ou il y a d'autres choses ?**

Jean-Pierre : Non, c'est ce que je disais au départ, quoi, ils étaient capables de te prendre un truc, de te le décortiquer qu'il soit compréhensible et puis de donner, euh, avec ça, même si c'est pas un aspect théâtral de donner, donner des exemples concrets, même caricaturés des fois un peu, euh, pour te faire comprendre une matière. Ouais, une approche qui était bien qu'académique qui n'en avait pas forcément l'air.

**Avec tes collègues, tu as sûrement discuté, ils ont une certaine attitude de, lorsqu'ils dispensent des cours, est-ce que tu les as déjà vus durant une leçon, tes collègues que ce soit ici ou ailleurs dans d'autres, euh, à l'école professionnelle ou comme ça ?**

Jean-Pierre : Assez peu. C'est bien connu, c'est le phénomène de, euh, le prof aime bien fermer sa porte pour pas que, que quelqu'un soit dedans, euh, je me retrouve plus, je me suis plus retrouvé dans la situation inverse avec des, avec des gens, euh, que j'ai retrouvés sur une journée de formation chez moi ou comme ça et puis, euh, que dans, que dans l'autre sens. J'ai pas beaucoup de souvenirs comme ça.

**Est-ce que tu pourrais me dire, éventuellement, par rapport à tes collègues actuelles, hein, que ce soit au CPI ou ailleurs, est-ce que ta façon d'enseigner ou de dispenser des cours diffère de tes collègues par, par exemple Mumu ou, ou d'autres, hein, avec qui tu travailles en symbiose ou dans des, dans les brevets ou des choses comme ça ?**

Jean-Pierre : Non, bon, on entend toujours c'est les, les commentaires des participants, après, euh, c'est toujours, il faut toujours faire la part des choses sur les commentaires des participants, mais, euh, euh, je crois qu'un, un des commentaires que je reçois, euh, comme ça en direct de, des participants, c'est de dire que les cours sont vivants et qu'ils s'ennuient pas, je crois que c'est un des, un des plus fréquents, quoi, par rapport à ça.

**Tu te considères toi-même dans quelle catégorie : théâtral, magistral, ou bien, il y a, il y a toujours les moitiés, quart, tiers ou je ne sais quoi, tu peux choisir, hein, il y a pas de, c'est pas arrêté.**

Jean-Pierre : Ouais, ouais, je pense être plus, euh, plus être penché sur une notion théâtrale que magistrale, mais euh, j'aime bien quand je, j'ai vraiment le sentiment de maîtriser un élément, une matière, c'est de la mettre en forme pour euh, qu'il y ait une notion un peu de public, j'aime bien, je crois que si les gens rient, si les gens euh, peuvent comprendre quelques éléments qui sont essentiels sans avoir acquis un vocabulaire spécifique, ce genre de choses-là, c'est quelque chose de, pour moi mon objectif il est atteint.

**C'est ça, tu entends par ça mettre en forme ou qu'est-ce que tu entends par**

Jean-Pierre : Non, moi j'ai fait des, je fais des petites euh, j'aime bien faire des gags ou bien je, je compare des choses qui n'ont rien à voir, ça c'est un truc que, c'est un truc que j'aime bien faire. Aujourd'hui j'ai comparé une entreprise, pour expliquer son environnement, ben euh, le premier truc qui m'est venu à l'esprit c'était de comparer à un renard. Donc en parlant de, d'une entreprise, c'est un macro environnement, c'est pas forcément évident à capter pour un public que j'avais par exemple aujourd'hui, et pis ben voilà, vous avez un renard qui a aucune, le seul truc, le seul élément qu'il a s'il veut survivre en, en hiver, c'est qu'il doit adapter son comportement par rapport à la température extérieure, ben voilà. Une entreprise, elle doit s'adapter par rapport à ça, et pis voilà, ce, des fois se, ça m'arrive de pousser un peu l'exemple plus loin, euh, en expliquant euh, en visualisant le renard en mauvaise position

parce qu'il fait trop froid ou trop chaud ou je sais pas quoi, et puis euh, les gens ça les fait rigoler mais, je me rends compte souvent que, euh, ils arrivent à le ressortir, les gens que j'ai eu des, des conseillers ORP que j'ai eu il y a six, une année, je les ai recroisés l'autre jour, ils m'ont ressorti un truc que j'avais sorti en classe et pis, ils sont encore morts de rire. Mais, moi je me dis ben, l'essentiel il est là, c'est qu'ils ont, euh, ils ont retenu quelque chose un élément, pour moi c'est ça, même si après les termes sont plus les termes économiques exactes.

**Et pis dans cette mise en forme, est-ce que tu la prépares ou ça vient spontanément, ces attitudes entre guillemets que tu dirais peut-être aussi, euh, ces éléments que tu amènes, est-ce que c'est préparé ou est-ce que ça vient vraiment spontanément ?**

Jean-Pierre : C'est jamais préparé, euh, c'est spontané quand je l'ai jamais sorti, mais tout d'un coup quand j'ai trouvé le bon truc, qui est bien passé auprès d'un public, je l'essaie auprès d'un deuxième public et des fois je me dis eh bien tiens, voilà ça c'est la comparaison qui explique le mieux ce phénomène-là ; des fois je le réutilise mais comme je m'ennuie vite à faire les mêmes choses, euh, je réarrange et pis euh, je, j'adapte aussi par rapport aux gens qui sont là. Ce que j'aime beaucoup réutiliser en sachant, je fais toujours le petit tour de table au départ pour savoir qui est là, quelle est la profession, d'où ils viennent, etc. et puis euh, lancer des clins d'œil un petit peu par rapport à leur profession, par rapport à leur entreprise, etc. ça, ça ravive aussi euh, les gens.

**Lancer des clins d'œil, c'est-à-dire, tu m'expliques ça ?**

Jean-Pierre : Ben, j'sais pas si j'ai quelqu'un là, j'avais quelqu'un qui bossait dans une grande entreprise nationale de télécommunication, d'accord, alors une fois j'ai, comme je sais, j'ai des contacts avec des cadres ou autres qui m'ont donné un petit truc, je réutilise ça sans vraiment le dire mais en disant par exemple dans, on pourrait avoir ce phénomène-là, et pis tu vois tout de suite que les gens ont un petit sourire en coin parce qu'ils savent très bien qu'on, qu'on fait a, appel à eux, sans que forcément les autres de la classe s'en rendent compte directement, et puis, euh, ça permet aussi d'avoir un, un contact plus direct, plus individualisé avec les personnes.

**D'accord. Par, par ces, par ces, ces, ces comportements, ces attitudes, ces paroles, tu vises d'accord, un peu, un, une relation un peu plus individuelle, est-ce que tu vises quelque chose d'autre par rapport à ça ?**

Jean-Pierre : Ouais, à enlever la peur.

**C'est-à-dire ?**

Jean-Pierre : Je le vois, c'est principalement sur des, des cours de, par exemple c'est moins faisable sur des cours liés aux chiffres comme en compta ou des choses comme ça mais, sur des cours d'économie, euh, les concepts sont tellement, des fois, euh, comment dire, complexes, euh, qu'en faisant des petits gags, des choses comme ça, ça allège, ça allège la problématique et pis on peut parler, on peut avancer, on peut discuter de, de choses différentes. Enfin, discuter pas de choses différentes mais de la même chose, mais d'une autre manière et puis euh, d'aborder l'économie comme étant pas une science sacrée euh, mais comme étant un phénomène qui est vécu au quotidien.

**Est-ce qu'il y a quelque part, tu as dit que c'était pour la peur, est-ce qu'il y a quelque chose, est-ce qu'il y a aussi, je sais pas, je veux pas interpréter, est-ce qu'il y a quelque chose aussi par rapport à l'ambiance ou, en faisant cela ?**

Jean-Pierre : Ouais. Moi j'aime pas que les gens, euh, ça, ça arrive aussi, hein, voilà, on sait, c'est un phénomène naturel mais, avoir des gens qui, qui commencent à bailler, à s'ennuyer, à faire autre chose dans un, dans une classe, je me dis mais euh, je remplis pas mon rôle ; je remplis pas mon rôle si je fais alors, certain le, certain font des, il y en a un une fois il dessinait tout le temps et pis finalement il illustrait par dessin, il m'a dit qu'il me remettrait ça, il a fait je sais pas, je sais plus combien, une quantité de dessin, il illustre les gags que je sortais en, en dessin, un dessinateur ; et puis, il faisait des choses comme ça mais, c'est vrai si d'un coup je vois tout un auditoire qui s'endort je me dis mais halte là, il faut, t'es pas là pour ça quoi. Les gens ils paient pas non plus pour venir suivre une formation pour s'endormir. Ils seraient mieux chez eux.

**D'accord. Toujours si tu discutes avec tes collègues, des matières enseignées ; est-ce que t'as un, est-ce que eux leur façon d'enseigner diffère selon les matières ou pas, si tu sais par rapport à, aux autres ?**

Jean-Pierre : Heu, (réflexion), je suis pas sûr. On a tous un style hein, de toute façon, qu'elle que soit la matière

**Et, et toi-même ?**

Jean-Pierre : (réflexion) Peut-être pas par rapport à la matière, par rapport à l'objectif et au public. La matière, c'est, c'est une chose, mais, je pourrais donner trois cours de compta qui, où le, le fond sera totalement le même mais l'animation sera complètement différente. Si je prends un cours de compta pour les, des demandeurs d'emploi qui ont jamais touché une bille qui sont juste là euh, pour prendre un peu de connaissances euh, supplémentaires, c'est complètement différent qu'un cours de compta donné aux indépendants euh, à des gens qui s'en foutent de la théorie comptable mais ils ont des chiffres à mettre dans un business plan et pis ils veulent partir avec quelque chose qui tiennent la route et pis il en va de leur avenir, et c'est encore complètement différent d'un cours de compta pour un brevet euh, où les gens ils visent un poste de cadre où ils vont jamais passer de compta de leur vie si ce n'est que, la seule chose qu'ils doivent faire c'est comprendre un bilan, un budget, un compte de résultat, un, enfin tous les chiffres-clés d'une entreprise. Donc, si la matière de base est la même, l'orientation est complètement différente, plus ça que de dire ben d'une branche à l'autre.

**D'accord. Donc, tu me dirais que, si j'ai bien compris, selon ton public, tes attitudes varient, c'est juste, si j'ai bien compris**

Jean-Pierre : Ouais

**Et tu m'as dit une autre chose, selon l'objectif, c'est-à-dire ? Est-ce que c'est lié à ce que tu viens de dire ?**

Jean-Pierre : Ouais, c'est lié à ce que je viens de dire. Là, je parlais pas du, parce que tu peux avoir euh, deux publics euh, débutants par exemple mais un, il a juste un objectif de, d'apprentissage, sans avoir une validation spécifique derrière, et puis un autre, il aura un

objectif de validation, donc euh, si le public est, est le même, l'objectif de la formation est différent.

**Et comment tu serais, bon d'accord, tu m'as dit sur un tu seras plus axé ça mais tes attitudes mêmes, est-ce que tes attitudes différeront ou elles ne différeront pas, face à, aux différents publics ?**

Jean-Pierre : Euh, oui, je crois que sur des, des, des publics dit faiblement qualifiés euh, on a, j'instaure plus facilement ou je propose, pas instaurer mais je propose plus facilement le tutoiement pour euh, avoir une relation, parce qu'il y a une attente selon moi aussi de ce public-là, d'avoir une, quelque part un genre de véritable relation avec le formateur, une attente autre, c'est-à-dire que ben, ils vont parler de choses, des fois, qui n'ont rien à voir, ma foi, il faut savoir faire la part des choses, on est plus à, on est plus dans un cadre scolaire stricte, la plupart du temps, c'est un, c'est un public, on le sait, qui a eu une scolarité difficile, ou inexistante ou je sais pas quoi, et pis l'école fait peur, alors avoir un contact direct avec le formateur euh, sans pression, sans avoir un maître qui s'impose devant ses élèves euh, ça permet de, de faire passer beaucoup plus de choses et plus facilement. Avec d'autres publics, euh, que ce soit en formation pour, dans une entreprise ou etc., eux, ils s'attendent à, à avoir quelqu'un qui a souvent je l'ai constaté, un position plus spécialiste, d'accord. Et puis, euh, à ce moment-là, le tutoiement n'est pas, je veux pas dire qu'il n'est pas admissible mais il va pas du tout d'office, par exemple et euh, l'humour doit être différent aussi. Pour moi, il y a une adaptation aussi à l'humour qui, qui doit se faire. On peut pas se permettre les mêmes choses auprès de chaque public ; ça dépend aussi depuis quand on connaît le public. Il y a des gens que je les ai eus sur deux, trois modules dans le cadre d'un brevet, je dis, mais à la fin euh, je pouvais aller m'asseoir en salle, en classe avec eux et puis on, on discute, on avance quoi, je veux dire, c'est, ça devient, ça devient une relation qui n'est plus du tout la même, il y en a que, que tu vois un jour ou deux, tu peux pas te permettre forcément des, les mêmes réflexions et pis euh, je sais pas, il faut toujours un temps d'adaptation pour apprendre qui est en face. C'est ça quoi.

**Mais, alors tes attitudes varient donc en fait. D'accord. Est-ce que, suivant les attitudes que tu as adoptées face de tes publics, si c'est le même public ou si c'est un public différent, est-ce que tu as pu re, relever des incidences sur les participants ?**

Jean-Pierre : Quels types d'incidences, positives, négatives, c'est égal ?

**C'est égal.**

Jean-Pierre : (réflexion) Dans le sens où, je vois pas très bien.

**C'est-à-dire que si, si t'as, si t'as des attitudes qui ont varié en fonction de ton public, en fonction de la matière, dans ton emploi et solidarité suivant le module que tu donnais et pis t'as des attitudes qui étaient, qui étaient plus théâtrales à un moment qu'un autre, est-ce que tu as pu relever quelque chose, ça, ça a provoqué des effets sur les participants ou non ?**

Jean-Pierre : Oui, oui, alors c'est clair que si, si on joue un petit peu euh, si on joue un petit peu le, l'aspect théâtral euh, les gens deviennent beaucoup plus dynamiques. Par contre, ce qui peut devenir difficile selon le public, c'est de réussir à les ramener sur une, des fois ils, ils auraient tendance, certains je dirais euh, à quitter la notion d'apprentissage. Il y a parfois,

certain participants qui manquent peut-être de, je dirais de maturité au sens général, pour dire ben tient on a bien rigolé et pis maintenant on va, on va rebosser. Il y en a comme ça qui euh, je dirais plus le public est jeune plus le risque il est, il est grand. Ils arrivent pas à faire la part des choses, mais là, en formation d'adultes c'est assez rare. Ou alors, des fois ça arrive que, qu'une personne elle est plus capable de gérer euh, soit la relation, parce que, elle arrive plus à faire la part des choses d'une relation professionnelle, soit euh, le comportement. Bon, si c'est un problème de, de l'un ou de l'autre, bon, en principe je le recadre entre quatre yeux, quoi. Donc là, j'attends une pause, n'importe, on se voit sous un prétexte ou un autre et pis, je lui expose les faits que ça peut pas se faire comme ça.

**Y a-t-il d'autres incidences que, que cela dans la, le relationnel ou ?**

Jean-Pierre : Je crois pas.

**Maintenant, toi-même, penses-tu que la théâtralité puisse être un facteur favorisant les apprentissages ?**

Jean-Pierre : Je suis convaincu.

**Pourquoi ?**

Jean-Pierre : Ben, tu demandes à n'importe qui euh, si je caricature à mort, s'il se souvient d'une scène des bronzés ou s'il se souvient d'une séquence de formation universitaire et pis, tu verras de quoi il se souviendra, tu vois ce que je veux dire. Si on va au, au plus strict hein, je veux dire euh, voilà, moi, c'est vrai que les, ce dont je me souviens concrètement et directement dans, dans les, dans les quelques cours d'uni comme ça, c'était quand un a balancé une fois une vanne au public ou euh, un truc, et ben je peux me rappeler de, de ce qu'il y avait autour de ça, parce que ça fait un point de repère qui change du train-train habituel, et pis euh, je suis convaincu. Et je le vois auprès des, et quand tu, tu veux jouer théâtral, tu peux pas rester à un niveau stratosphérique dans tes explications, c'est pas possible, t'es obligé, pour moi c'est une, c'est la meilleure façon que j'ai trouvée de m'obliger à vulgariser ; et c'est la vulgarisation qui te fait comprendre, même si après tu y recolles, sur cette vulgarisation, tu y recolles des termes précis, au moins tu les as expliqués. Et le meilleur moyen de le faire c'est de, de le faire sous forme de, parfois, sketch carrément quoi, je veux dire, mais, mais euh, les gens vont se rappeler du concept et après ils vont y recoller des éléments et ils vont se rappeler de ce que c'est. Quand j'explique la, un cycle conjoncturel par un circuit économique, j'appelle ça le grand huit. Les gens ça les fait marrer et ils se souviennent du grand huit, des mois après ils se souviennent du grand huit et là-dessus ils pourront se coller le circuit économique, si je leur avais dit aujourd'hui je vous présente le circuit économique, gningningnin, je leur demanderais ce que c'est le circuit économique, ça sortirait pas j'en suis convaincu pour la plupart, pas tous, mais la plupart.

**Maintenant mon ultime question, tu peux me donner une définition de la théâtralité, la tienne, qu'est-ce toi tu entends par théâtralité ?**

Jean-Pierre : Pour moi c'est un peu euh, en, en formation, c'est un peu une, une mise en scène caricaturale d'une notion, je dirais peut-être.

**Mise en scène caric, caricaturale d'une notion, c'est-à-dire ?**

Jean-Pierre : C'est assez vague. C'est-à-dire que, quand je dis notion, ça peut être un, expliquer un contexte, ça peut être expliquer euh, un fonctionnement, ça peut être expliquer voilà donc une notion, un vocabulaire, un n'importe quoi, c'est une mise en scène parce que tu y fais participer euh, enfin moi j'y fais participer quelque part tout mon corps pas que la voix, donc euh, c'est très rare que je m'assois dans une formation euh, donc euh, physique, c'est par le déplacement, par le mouvement, par le dessin, c'est par voilà, et puis euh, caricatural parce que je me dis toujours que c'est dans les extrêmes qu'on comprend le mieux. Donc, pousse l'élément dans son extrême, et puis à ce moment-là, euh, les gens après on peut les ramener sur une notion toujours un peu plus diffuse, plus réaliste, je dirais. Et bien voilà, je, je sais pas, même des, des trucs qui sont euh, on dit qu'on peut rire de tout pas forcément avec n'importe qui, mais moi je crois que ça dépend comment, comment on l'amène aussi euh, je dis toujours ben quand on parle de nouveau je pense à ça parce que c'était le sujet aujourd'hui, mais l'environnement euh, je dirais écologique avec le climat par exemple, ben voilà en économie, il y a rien de tel qu'un bon tsunami pour faire fonctionner un PIB, tu vois, et pis les gens ils disent pourquoi, tu expliques, tu fais la vague, tes machins, tes trucs et après tu expliques quels sont les, voilà tu reviens justement sur le circuit économique, tu réexpliques tout ce que ça va influencer et tout ça ; les gens ils ont compris, ils se souviendront du tsunami, mais ils se souviendront du tsunami parce que derrière après il y aura encore des éléments, ils seront capables d'aller recomposer euh, recomposer cette euh, cette notion-là, l'effet sur le PIB d'une catastrophe tel qu'un, n'importe. Voilà pourquoi je, ouais, je disais mise en scène caricaturale d'une notion.

## **Entretiens avec les instituteurs**

**Ok., alors lorsque tu étais étudiant, à quel type d'enseignement, d'enseignants étais-tu plus réceptif : si l'enseignant donnait un cours magistral ou s'il était plus dans la représentation théâtrale ?**

Tom. : Lorsque j'étais étudiant ?

**Etudiant, c'est-à-dire euh, en, enfant, adolescent euh, ou que ce soit à l'université ou dans le DIFA ou à la HEP, c'est égale ?**

Tom. : Donc euh, magistral ou théâtrale ?

**Plutôt, voilà ?**

Tom. : Ben moi je dirais clairement euh, théâtrale.

**Pourquoi ?**

Tom. : Euh, parce que ce, bon il peut être magistral et théâtrale à la fois, non ?

**Absolument, tout à fait.**

Tom. : Donc euh, pour moi, quelque chose qui est théâtrale, ça veut dire qu'on a tendance à jouer euh, un peu plus de son corps, et ça veut dire que quand on écoute ou on suit un cours euh, on n'est pas suspendu uniquement à euh, la voix, l'aspect oral, mais il y a tout un travail du corps qui est fait aussi, si on parle de l'aspect théâtrale.

**C'est libre hein la théâtralité, ça c'est ta, c'est ta définition dans le sens qu'il y a, il y a pas de juste définition, il y a aucun problème.**

Tom. : Mais si tu me parles de théâtralité, moi je sens euh, un travail qui se passe aussi au niveau du corps euh, au niveau des, des gestes et des mouvements euh, en tant que, en tant qu'enseignant et puis euh, si, il y a, je dirais qu'il y a la réception de l'information chez l'enfant, pas se, non seulement par l'aspect oral mais aussi par la, le, le mouvement, les, les gestes de l'enseignant, ou bien par exemple des, une manière de parler qui peut-être euh, je sais plus comment on appelle ça, para verbal ou avec du euh, un ton particulier, un, une manière de s'exprimer un petit peu différente donc euh

**Est-ce que tu t'es inspiré de, des attitudes de ces enseignants qui t'ont peut-être marqué, dans ta façon d'enseigner quand t'étais instit, ou pas ?**

Tom. : Hum

**Mais, ça peut être que, seu, juste des, des brèves choses hein, pas besoin que ce soit**

Tom. : Je dirais que dans l'enseignement, en tant qu'élève euh, dans ma scolarité obligatoire, pas spécialement, peut-être parce que ça se faisait pas vraiment ou, que c'était peut-être moins mis en, pas toujours mis en avant, après quand j'étais à l'école normale à Fribourg, c'est clair que cet aspect-là ben il a été travaillé puisqu'on avait des cours de, je sais plus comment ça s'appelle de, de diction, diction je crois que ça s'appelait où on devait apprendre un petit peu, justement à être un peu plus théâtrale, à occuper un espace, à, à parler d'une manière à, à ce

que les élèves soient un petit peu plus suspendus à ce qu'on, ce qu'on dit, aux lèvres, et euh, je pense c'est clair, à l'école normale à Fribourg c'est clair que oui euh, l'influence a été assez présente euh, on nous a pas seulement dit qu'il fallait faire comme ça mais j'ai eu des enseignants qui ont dit qu'il fallait le faire et qui l'ont fait, donc il y a eu les deux facettes, on a eu le, l'enseignement et puis, le, la, on l'a vécu aussi.

**D'accord. Tes collègues à l'époque quand tu étais instit avaient une attitude d'enseignement, est-ce que tu les as vus en, dans le cadre de leur travail ou enseigner ou non ?**

Tom. : Mes collègues ?

**Oui. Des, tes collègues instit.**

Tom. : Euh, je dis, donc quand j'étais enseignant, hein ?

**Oui, absolument.**

Tom. : Euh, non. Alors, réponse non, je les ai pas vus travailler, je les ai pas vus en action, euh, et c'est un petit peu le reproche que je faisais, parce que je trouvais dommage, c'est que chacun se cloisonne dans sa, dans sa, dans sa classe et personne n'ose entrer euh, alors qu'il y a certainement plein de manières et de méthodes différentes d'enseigner euh, c'est exceptionnel que j'ai eu vu des enseignants travailler, je pense à une personne dans le cadre d'un cours que, que j'avais suivi où je le voyais travailler, je l'ai vu travailler pendant 3-4 heures, une matinée ou un après-midi, je sais plus et puis c'était euh, j'ai trouvé que c'était intéressant parce qu'il avait des méthodes qui étaient différentes des miennes euh, peut-être meilleures, peut-être moins bonnes, mais au moins différentes et pis on se repositionne par rapport à ça donc euh, c'est peut-être un petit peu dommage que ça se passe pas plus souvent.

**D'accord, merci, Tu te considères alors plutôt dans quelle catégorie, toi : théâtrale ou magistral quand t'étais, en tant qu'enseignant ?**

Tom. : Mais moi, j'ai de la peine à comprendre euh, ton opposition en fait, entre théâtrale et magistrale. Parce que moi j'oppose, j'oppose pas ces deux noms-là, ces deux mots. Moi, j'oppose ben, par exemple un cours magistral, ce, j'imagine que c'est l'enseignant qui est devant et qui donne son cours et puis le, si on veut opposer magistral à quelque chose, je l'opposerais à euh, à du travail que ce soit en atelier ou par groupe ou, où les élèves interviennent entre eux, etc. Donc pour moi, on peut être euh, théâtrale en même temps que magistral et c'est pour ça que j'ai de la, là je peux pas répondre à ta question. Ou alors peut-être, que tu me donnes un petit peu l'idée qu'il y a derrière euh, magistral ou théâtrale ?

**Derrière magistral oui, c'est, je suis, j'abonde tout à fait dans ton sens, c'est vraiment le, la, le prof qui vient qui rentre dans sa classe qui donne son cours et qui, qui ne s'investit rien c'est, qui ne s'investit pas c'est peut-être faux mais dans le sens qui, qui donne son cours et puis voilà ; je suis le prof et vous êtes les élèves ; théâtrale, moi je veux pas, pour moi la théâtralité c'est tellement différent, c'est tellement propre à chacun, c'est que, c'est, c'est à toi de me dire comment toi tu peux, tu perçois ça, dans le sens si t'étais, tu te considères plutôt comme le per, le, l'instituteur qui était devant son bureau et qui donnait son cours ou tu étais plutôt quand même actif ou, je peux pas te dire plus.**

Tom. : Euh, pour moi je dirais, alors ben, enfin pour répondre à ta question, je dis, je, je, je pense qu'un enseignant peut être magistral et théâtrale euh, et je pense que je l'ai été puisque tu peux pas être à 100 % euh, enfin tu, il y a certains moments où tu dois être magistral ou tu fais du, ce qu'on appelle du, du face à face, du frontal, voilà ben du frontal, alors ce que, enfin moi ce que j'imagine, ce que tu appelles du magistral, j'appelle ça du frontal et on peut être frontal et théâtrale. Alors euh, il y a certains moments donnés, à certains moments dans une leçon où tu es obligé d'être frontal ou euh, magistral euh, il y a se, et d'autres moments où on peut travailler en atelier, où on peut travailler en, en interaction avec les élèves, un élève qui, qui donne un, une partie de, de, de la réponse au travail qu'on est en train de faire et il intervient par rapport à ses, à ses camarades euh, mais euh, dans un cours magistral où on a, où on a , ou dans un partie de cours où on est magistral on, pour moi on peut être aussi théâtrale.

**Tout à fait, tout à fait. J'entends, j'entends bien ce que tu, ce que tu me dis, ce qu'il y avait, c'est tout au départ tu disais, tu as parlé de la gestuelle et dans les choses comme ça par rapport au théâtrale, par rapport à ça, alors si, si tu veux que je cerne un tout petit peu mais vraiment, dans ceux-là, si t'étais, si dans tes, tes attitudes euh, dans tes mouvements, tu étais plus quand même dans le, dans la, dans la , la représentation ou t'étais plutôt vraiment statique, figé, ou, ça, ce, ce n'est qu'un exemple ?**

Tom. : Bon alors, ça c'est clair que, que d'être statique et figé euh, et ben ça fonctionne pas. D'abord un, un timbre qui est tout le temps monocorde ça va pas, ça veut dire qu'il faut une fois parler fort une fois doucement euh, euh, changer de ton, changer de timbre euh, enfin on peut faire un petit peu, enfin disons que c'est clair que si on est monocorde ça fonctionne pas euh, si tout à coup je vois des élèves qui commencent à se dissiper et à pas suivre vraiment le cours comme j'aimerais qu'il soit suivi, je peux les interpeller en leur disant euh, tel et tel euh, tu, tu suis ou tout à coup ça coupe le cours et puis les gens s'interrompe et puis on arrête, et puis la concentration est coupée complètement pendant le cours ou alors je peux tout simplement parler euh, plus doucement par exemple, ce qui fait qu'il y a un petit choc, les, enfin le, l'enfant, les enfants, le groupe classe euh, est attiré par un changement euh, quelque chose, il y a quelque chose de spécial qui passe, qui se passe, il y a l'enseignant qui parle tout à coup moins fort, pourquoi est-ce qu'il parle moins fort euh, ben tout simplement euh, l'attention est reprise à ce moment-là, simplement par le fait de parler moins fort, c'est un des moyens, par exemple. Ou bien de changer de position dans la classe, si tout à coup on continue le euh, dans de, d'expliquer des choses en se déplaçant ou en, ouais, en se déplaçant ou en se mettant dans un, dans une autre position, c'est peut-être, je sais pas si c'est ça que t'appelle la théâtralité mais c'est un moyen par exemple de, de capter l'attention un peu mieux ou en tout cas plus longtemps auprès d'un, d'un groupe classe que si on le fait de manière statique et figée et monocorde.

**Ok, d'accord, dans ces attitudes euh, alors tu, tu m'as bien dit que tu avais quel, quelques attitudes théâtrales, donc dans, est-ce que ces attitudes théâtrales étaient préparées ou ça venait spontanément ?**

Tom. : Euh, bon je pense qu'il y a des deux, hein. Il faut laisser de temps en temps la place à, au hasard qui fait que dans une situation euh, tu pars dans un entre guillemets un délire ou dans un, une manière de faire les choses qui surprennent euh, qui surprend les élèves et qui me surprend presque moi-même, et puis d'autres fois ben c'est clair que, il faut, il y a des choses qui se préparent quoi, un canevas de cours euh, si on veut surprendre les enfants, les élèves d'une certaine manière euh, dans un, oui c'est clair que, qu'il y a des choses qui se

préparent, t'es obligé de préparer les choses ou alors t'es vraiment très fort mais le, l'improvisation euh, est là qu'en partie euh, pour dans un, dans une leçon quand on veut faire quelque chose un petit peu théâtralisé.

**Tu peux me donner un exemple concret ?**

Tom. : Ou

**Si tu te souviens ?**

Tom. : Voilà, ben comme je t'ai dit ça fait 5 ans que je suis plus enseignant euh, dis comme ça, ça m'est difficile, non j'ai, j'ai, peut-être on en reparlera après, peut-être je peux te donner un exemple après, là j'ai rien qui me vient maintenant, je suis un petit peu trop loin de, de l'enseignement primaire pour pouvoir te dire.

**D'accord. Tu me l'as dit déjà, quand tu étais théâtrale, tu visais un but de capter l'attention, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu visais, quand tu forçais le trait ?**

Tom. : Capter l'attention, ben, avoir du plaisir aussi. Que eux, que eux, que les enfants puissent avoir du plaisir euh, à suivre un cours où on est euh capté, où on a envie de savoir la suite, où on a envie de, où on est curieux de, de savoir où l'enseignant nous emmène, et pis pour nous aussi

**Nous ?**

Tom. : Pour nous, enseignants euh, de partir dans quelque chose euh, où on a des, où on sait qu'on arrive à entraîner toute une classe grâce à un effet qui est, c'est des fois un subterfuge de faire de la thra, de la théâtralité quand on veut enseigner une matière qui est des fois, qui est des fois pas du tout intéressante, ben oui, c'est clair que ça fait plaisir de voir que, j'en sais rien moi, qu'on apprend euh, la déclinaison des verbes allemands au présent et puis que les élèves ont du plaisir à, que les enfants ont du plaisir à apprendre ça, parce qu'on a imaginé quelque chose euh, qui est assez particulier, qui est je sais pas, faire un atelier où les gens doivent jouer un rôle ou bien, ou moi je vois, je joue un rôle euh, dans le cadre de la leçon et pis au fur et à mesure ben on apprend quand même quelque chose qui est finalement à la base passablement rébarbatif, donc eux, c'est clair que, ça peut être satisfaisant ou agréable de donner un cours euh, qui au départ n'est pas intéressant et pis qui se, qui grâce à la théâtralisation euh, suffisante ça fonctionne quoi et puis que les gens n'en aient pas marre.

**Ok. Lorsque tu discutais avec tes collègues, est-ce que leur façon d'enseigner variait en fonction de la matière dispensée, si tu discutais avec ?**

Tom. : Euh, oui, je pense que oui, disons que chacun aussi a ses sujets de prédilection déjà à la base, je pense que un enseignant euh, il y en a certains qui adorent enseigner les sciences naturelles et pis d'autres qui préfèrent les maths et d'autres qui aiment l'allemand, donc de toute façon ça change. Euh, ben il y a aussi les moyens à disposition.

**C'est-à-dire ?**

Tom. : Ben, je prends l'exemple de Fribourg euh, il y a cinq ans ; on avait un, on a reçu des nouveaux moyens d'histoire que je trouvais, bon bien qu'ils soient un petit peu difficiles pour

le niveau cinquième sixième j'aurais pensé que c'était plutôt pour presque le niveau secondaire, mais c'était du matériel qui était extraordinaire qu'on pouvait utiliser euh, de toutes sortes de manières, on avait un, c'est, c'est un immense euh, livre d'histoire mais qui est pas un livre traditionnel avec du texte mais qui est aussi une combinaison de, d'images, d'icônes, de textes à comparer, des choses, du matériel, du matériel brut qu'après nous on peut utiliser à notre gré et puis c'est clair que, ben c'est, c'est beaucoup plus facile, puis si je prends l'exemple de nouveau là je prends l'exemple de l'enseignement primaire fribourgeois, en cinquième sixième euh, il y a cinq ans, je prends l'exemple de la géographie où on a du matériel absolument affreux et puis, puis nous on doit tout créer si on veut avoir quelque chose qui puisse toucher, intéresser un petit peu les élèves. Donc il y a aussi l'aspect matériel.

**Et toi-même, tes attitudes variaient en fonction de la matière enseignée ?**

Tom. : Euh, ben oui, c'est clair. Mais en, principalement, par exemple, la géographie j'avais pas spécialement de plaisir à le faire parce que le matériel à disposition était inexistant et pis il fallait tout créer, tout inventer et puis euh, ouais c'est clair que par exemple, j'avais pas un grand plaisir à enseigner de la, de la géographie. Maintenant euh, où j'avais par exemple pas mal de plaisir à travailler euh, je sais pas euh, je dirais enseigner par exemple les mathématiques parce que euh, le matériel à disposition permettait de créer ce qu'on appelle des filières euh, et pis que j'étais assez un inconditionnel de ces filières-là où on a des parties où les élèves peuvent travailler seuls, d'autres parties où ils, où ils peuvent travailler seuls et puis qu'on suit un chemin euh, où l'élève suit un chemin plus ou moins à son rythme euh, ou des fois où je dois créer des filières, ou il faut travailler seul d'autres fois en groupe, d'autres fois ils devaient attendre l'enseignant, et en attendant l'enseignant puisque tout le monde arrivait à un rythme, il y avait des exercices tampons, des exercices plus agréables, plus ludiques, etc. Oui, c'est clair que moi j'avais plus de plaisir à donner des math parce que la matière me permettait de créer des filières et parce que j'avais du matériel, des docs, un bouquin qui me permettait de pratiquer ça, je pense que c'est pas possible de faire la même chose par exemple dans une branche euh, science ou histoire ou comme ça, enfin c'est plus difficile.

**D'accord. Et puis, est-ce que tes attitudes diffèrent en fonction du public que tu as face à toi ?**

Tom. : Ben, il faut espérer.

**C'est-à-dire ?**

Tom. : Ben public, tout dépend de ce qu'on appelle euh, public. Ça peut être un public euh, est-ce que c'est un public qui est hétérogène parce qu'on a une classe qui est très, qui est de niveaux très, très variés avec des niveaux très, très faibles et puis d'autres très élevés, est-ce que c'est des élèves qui ont, qui sont certains de langue étrangère et d'autres pas, est-ce que ce, est-ce qu'on a un groupe qui est homogène mais très faible ou homogène mais d'un niveau très élevé euh, ben c'est, faut espérer que l'enseignant puisse s'adapter euh, ou en tout cas, adapter ses cours aux publics, parce que sinon ben, ben c'est l'exemple de, de ce fameux triangle qui vaut ce qui vaut hein mais euh, avec je sais plus ce que c'était l'enseignant, le contenu et puis l'élève, c'est ça je crois, il vaut ce qui vaut mais malgré tout ben, si on enlève une des pointes du triangle qui est le public qui est donc les élèves ben, alors ça veut dire que l'élève est totalement oublié et puis qu'on se concentre sur, sur le contenu et pis sur le maître. Maintenant, ce triangle il vaut ce qu'il vaut mais c'est quand même, à, à la base euh, enfin,

c'est un triangle qui est basique mais qui veut dire ce qui veut dire dans le cadre de ta question-là.

**Oui, mais tu réponds, là tu réponds par rapport aux contenus, mais moi je te demande par rapport à toi-même et tes attitudes, c'est pas par rapport aux contenus, ça c'est clair évidemment que tu as tout à fait raison. Mais, maintenant par rapport justement à toi-même, tes attitudes ?**

Tom. : Ah. Ben c'est clair, que ben oui. Je, je, si j'ai des, si j'ai des élèves qui sont euh, prenons une classe qui est très enfin toutes les classes sont hétérogènes dans le niveau, puisque voilà on a des, des élèves qui sont d'un, qui, qui sont toujours à, en avance sur tout et puis d'autres qui sont toujours à la traîne, ça c'est, on peut pas y échapper, c'est vrai, c'est un fait, donc ben c'est clair que ben moi j'aurai un oeil qui sera beaucoup plus attentif euh, pour percevoir euh, l'attitude euh, pour on, ça on voit sur le regard d'un élève si euh, s'il suit ou s'il suit pas, s'il comprend ou s'il comprend pas et ben oui, ben onregar, il faut qu'on soit attentif à ça, et puis l'enseignant doit être attentif à, au groupe classe, à la partie du groupe classe qui est dite faible ou, ou plus ou moins en difficulté et puis l'autre groupe classe qui, quelle que soit la matière qu'on donne ben, se baigne, se, se promène donc que c'est clair que oui. Même chose si on a un, un groupe classe homogène euh, un peu plus faible que la moyenne, je prends l'exemple de moi qui étais, j'enseignais à l'école du Jura qui est un quand même un quartier à Fribourg qui est, on va dire populaire, il y a pas mal d'ouvriers, si je compare avec la classe de ma copine qui est euh, enseignante dans un petit village, près de Romont où on a pas, on va dire pas un étranger, pas un élève qui arrive, enfin que des élèves qui sont euh, qui ont suivi un cursus normal, ben, c'est clair que j'imagine que, enfin heureusement que je donnais pas les mêmes cours que elle donne, donc c'est clair que je m'adaptais. Quand j'avais une classe qui était un peu plus faible ben il fallait adapter, il fallait que j'adapte ma manière d'enseigner à ces, à ces élèves-là.

**Et pis dans tes attitudes, je reviens toujours à tes attitudes, est-ce que tu, tu parlais plus dans la théâtralité, tu étais plus magistral, je reviens toujours à, à cela, tu vois ?**

Tom. : Non, euh, pourquoi être plus euh, enfin un élève si je prends, si je fais la comparaison avec euh, je prends exemple de ce groupe classe euh, pas là je, je pense à cette année qui, elle a un groupe classe qui est assez doué euh, donc en campagne fribourgeoise, euh, des élèves doués, peu importe la manière dont on leur donne un cours, dont on enseigne euh, s'en sortira. Un élève faible euh, et ben c'est pour lui qu'on crée toutes sortes de méthodes, que ce soit au niveau des moyens, que ce soit au niveau de l'attitude de l'enseignant, de, du temps, du temps consacré, donc c'est clair que à mon avis un, un groupe classe qui est doué ou des élèves qui sont doués se débrouillent plus ou moins sans problème dans n'importe quelle situation d'enseignement, ça veut pas dire qu'ils ont pas droit à avoir un cours qui est euh, théâtrale et pis euh, et puis que c'est seulement auprès des élèves faibles qu'on va le faire. Mais les élèves euh, les élèves doués peuvent se débrouiller en règle générale dans n'importe quelle situation. En principe on fait plus, pour des élèves en difficulté. Maintenant euh, moi j'ai plus de plaisir, j'étais à une conférence l'autre jour, j'ai eu un intervenant qui théâtralisait euh, à l'extrême le contenu de son cours, ben c'est clair que j'ai eu plus de plaisir qu'un autre intervenant qui était très frontal ou magistral comme tu dis euh, ben c'et une question de plaisir aussi.

**D'accord. Quand tu discutes avec tes collègues, est-ce que suivant les attitudes qu'ils avaient, ont-ils pu constater des incidences sur euh, sur les élèves ?**

Tom. : J'ai pas compris ta question.

**C'est-à-dire que s'ils étaient plus théâtrales, est-ce qu'ils ont pu constater ou toi-même, as-tu pu constater des incidences sur tes élèves. Est-ce que tu as pu constater des effets concrets sur tes élèves ?**

Tom. : En principe, ils sont plus attentifs. Mais euh, l'excès de théâtralisation peut amener à une perte dans le fond au profit de la forme et pis des fois c'est, enfin, à mon avis, le, l'excès de théâtralisation, finalement on part dans le jeu, dans le, (réflexion)

**Pardon, tu peux m'expliquer perte dans le fond par rapport à la forme, excuse-moi ?**

Tom. : Ben dans la, on veut faire passer un message. Finalement, ce qu'on veut c'est que l'élève apprenne quelque chose ou comprenne ou intègre ou ait de nouvelles euh, compétences, on va dire euh, à la base c'est ça qu'on veut. Quand on fait un, si je donne un cours de 45 minutes ou d'une heure et demie, à la fin j'ai envie que l'élève il soit capable de faire ça, ça, ça, ou de comprendre ça, ça, ça ou de, d'appliquer ou je ne sais pas telle ou telle chose euh ; si à la fin on se perd dans la forme en mettant une quantité phénoménales de fioritures qui fait qu'on théâtralise à l'excès la chose, ben on perd le, on, l'enfant se, a du plaisir parce que c'est très théâtralisé et pis ben à la fin est-ce que le fond euh, donc ce qu'on veut transmettre est passé, c'est ça la question. Si j'exagère la théâtralité, ils ont du plaisir, donc sur la forme c'était super et pis sur le fond est-ce qu'ils ont vraiment appris quelque chose. On peut se poser cette question-là. Je n'ai pas de réponse.

**Moi non plus. D'accord. Penses-tu que les attitudes théâtrales, la théâtralité, dans les interactions d'un instituteur avec ses, ses élèves, puissent favoriser les apprentissages, ou du moins être un facteur positif pour les apprentissages ?**

Tom. : Euh, oui. Surtout pour les élèves faibles comme je l'ai dit. Là, j'ai plus ou moins déjà répondu à la question mais si tu préciserais que principalement pour les élèves faibles oui. Pour un élève doué ben comme j'ai dit

**Tout à fait. T'aurais un exemple concret à me donner ?**

Tom. : Un exemple concret (rires).

**Si t'as pas c'est pas grave.**

Tom. : Euh, (réflexion) c'est trop loin.

**D'accord, écoute pas de souci. Ma dernière question, peux-tu me donner ta définition de la théâtralité ?**

Tom. : Ma définition de la théâtralité.

**Oui.**

Tom. : Euh (réflexion). Bon disons dès le départ, là comme je t'ai dit euh, apparemment toi tu l'oppose avec euh, l'aspect magistral, moi pas spécialement donc euh, j'ai pas fait, toi tu t'es renseigné particulièrement sur le sujet moi pas, mais euh, à priori, donc euh, en tant que

personne qui n'a pas la, qui n'as pas travaillé particulièrement là-dessus, je dirais que la théâtralité c'est une manière de, de mettre en scène un, une matière qui peut être rébarbative ou pas ou enfin, mettre en scène une matière euh, et d'avoir du plaisir à l'apprendre ou, et à le transmettre aussi d'ailleurs euh, enfin, c'est, c'est, c'est permettre à, à l'enfant d'avoir du plaisir euh, à découvrir euh, ces éléments d'apprentissage sans être obligés de passer par un enseignement magistral et carré, froid, dur, on peut avoir du plaisir à apprendre. On peut avoir du plaisir à apprendre, on est pas obligé de passer par une, par la, je dis souffrance, par l'ennui ou quoi que ce soit. Donc, je sais pas si c'est une définition, mais euh, ma manière de voir les choses c'est comme ça.

**Merci**

**Alors, lorsque tu étais étudiante, à quel type d'enseignant est-ce que tu te, tu étais plus réceptive : si le, l'enseignant était plus magistral ou s'il était plutôt théâtral ?**

Andréa : Ah, forcément à l'enseignant qui était plutôt théâtral, euh, parce que ben, déjà, il, c'était très vivant et puis c'était beaucoup plus, c'était beaucoup plus intéressant, enfin ces cours devenaient beaucoup plus intéressants que celui qui était devant et pis qui racontait euh, machinalement euh, ces, enfin qui transmettait le savoir machinalement en fait, c'était ça qui me dérangeait dans ce cours théâ, euh, ce cours euh, magistral comme tu dis.

**Plus intéressant, tu me développes ça, svp ?**

Andréa : Au niveau euh, le cours théâtral, tu dis ?

**Ouais, tu, tu as dit plus intéressant.**

Andréa : Euh, ben parce que on, euh, tu dis la personne ou bien par rapport à

**C'est, c'est égal, c'est toi, tu m'as dit que tu trouvais ça plus intéressant, pourquoi, qu'est-ce qu'il y avait, est-ce que tu peux développer ?**

Andréa : Ben, le cours qui était plus théâtral parce que ben ça venait des tripes, c'était, on sentait qui vivait vraiment, on sentait que c'était un cours qui donnait avec passion, enfin moi je vois tout de suite les gens qui sont ben, j'ai un souvenir d'un enseignant qui faisait du chant euh, il y avait du dynamisme, il y avait quelque chose qui me, qui me donnait envie de l'écouter et puis j'avais pas besoin de faire l'effort parce que c'était ce côté vivant qui ressortait quoi en fait. Et pis pour d'autres cours je sais pas euh, un prof de sciences que j'ai eu, il était, ben on voyait que c'était un passionné des champignons comme ça ou d'autres domaines, il, il pouvait euh, ouais, il te racontait une histoire et pis tu te, tu te laissais plonger euh, dans l'imaginaire enfin ouais, je trouvais qu'il arrivait à, à t'intéresser de cette manière-là.

**D'accord. Est-ce que tu t'es inspiré des attitudes de ces enseignants théâtraux ?**

Andréa : Euh, oui, beaucoup.

**C'est-à-dire ?**

Andréa : Euh, ben j'essaie toujours que mon cours il soit attrayant pour l'élève et puis j'essaie toujours de mettre l'élève au centre et pis de penser euh, euh, comment faire pour rendre le cours plus intéressant de, essayer de trouver une manière de les rendre actifs et pis euh, de les, de les confronter à un problème ou une situation qui les troublerait en fait.

**Mettre l'élève au centre ?**

Andréa : Ça veut dire euh, ben de, de lui donner la possibilité de s'impliquer, dans, dans ce qui fait, dans, je sais pas dans un problème de math, voilà ça c'est différent les math parce que c'est travail, enfin je travaille de manière différente mais, c'est un travail en groupe, c'est différent, c'est peut-être pas le meilleure exemple mais toujours penser à ce qui serait le, le plus intéressant pour lui quoi, le centrer sur lui. Et pis, je sais pas euh, pour donner un exemple euh, attends, c'était déjà quoi la question ?

**C'est, ce que, est-ce que tu t'es inspirée des attitudes des, de ces enseignants théâtraux et pis après tu m'as parlé euh, centré sur l'élève et après moi je t'ai demandé si tu pouvais me développer centré sur l'élève.**

Andréa : Euh, attends, j'ai de la peine à me, mais en tout cas toujours euh, essayer de faire en sorte que ce soit attrayant pour l'élève et de le rendre actif, je dirais ça c'est peut-être le principal et pis peut-être euh, toujours euh, je sais pas, moi je pense toujours à des exemples euh, par exemple en lecture si il comprend pas, au lieu de lui expliquer euh, ben certaines choses euh, ou bien de lui faire lire le passage euh, je vois des élèves qui captent pas parce que les textes ils deviennent compliqués, on va peut-être, on va peut-être jouer la scène, essayer de faire un, du concret en fait de, quand tu transmets quelque chose euh, ben de jouer sur le visuel, l'auditif, enfin tous les canaux et pis euh, aussi par rapport à la lecture euh, ben peut-être de jouer la scène, tu vois, peut-être je me, je, je, peut-être je suis en train de me perdre un peu dans la question mais dans le sens de toujours euh, essayer euh, de l'aider à comprendre ce qu'il fait et pis le mettre au centre, quoi.

**Ok. Donc tes collè, tes collègues ont une certaine attitude, un certain style d'enseignement, est-ce que tu les as déjà vus en train d'enseigner ?**

Andréa : Dans mes stages, oui j'ai déjà vu euh, ben d'autres euh, enfin c'était quand j'étais à l'Ecole Normale, j'ai vu d'autres collègues enseigner et puis euh, ben également parce que là j'ai une maîtresse en intégration qui vient mais c'est pas tout à fait la même chose. Tu sais ce que c'est une maîtresse d'intégration ? Donc elle vient pour une élève

**Pour des personnes qui ont des difficultés, c'est ça ?**

Andréa : Voilà, ouais. Et pis donc là, je l'ai aussi vue enseigner parce que souvent on se, on se sépare deux groupes et pis on fait deux groupes et pis je, à quelque part je l'écoute aussi quand elle, elle enseigne. Sinon pas vraiment.

**Comment ils étaient ?**

Andréa : Les élèves ?

**Non, les, les autres profs ?**

Andréa : Les autres profs. Euh, ben, parfois ben, parfois peut-être euh, plus calmes que moi (rires), plus patients aussi euh, parfois je trouvais aussi que, que ça, ça traînait un peu en longueur, enfin moi j'aime aussi quand ça avance donc euh, je mets quand, je me limite quand même dans un temps pour certaines choses, quand je prépare mes cours, mais euh, il y avait du, il y avait du bon comme du mauvais (rire).

**Est-ce que tu peux me donner des différences concrètes entre, bon tu m'en as donné quelques unes, mais il y a d'autres choses qui te viennent comme ça, entre leur façon d'enseigner et la tienne ?**

Andréa : Leur façon d'enseigner et la mienne ?

**Ouais.**

Andréa : Euh, mais par rapport toujours à la théâtralité ou bien ?

**C'est comme tu veux.**

Andréa : Ouais, alors par rapport à ma façon d'enseigner euh, ben par exemple, il y a quelque chose que je fais que les autres font pas et ben comme on a dit avant le brain gym, on a parlé deux mots ensemble, euh, ça je le fais souvent et puis euh, je trouve que ça aide à la concentration pour mes élèves et puis à quelque part c'est un, quand on parlait de l'enseignante idéale avec mes élèves, ils me disaient euh, on aimerait que l'enseignante nous laisse des moments de détente ben euh, ces euh, ce moment de brain gym euh, c'est donc euh gymnastique du cerveau, c'est quand même des moments où euh, ils ont le temps de respirer, de, ouais, de se changer un peu les idées, de faire autre chose et pis en fait, je trouve que c'est des moments qui paraissent peut-être pour un enseignant, ouais un peu lents parce que ça prend du temps, ça prend cinq dix minutes comme ça, et je trouve que c'est un gain pour après, parce que ils seront plus concentrés sur ce qu'ils font et pis euh,voilà, ça c'est peut-être une différence que j'ai de mes collègues que je fais du brain gym assez régulièrement, pour des, si c'est des activités euh, plus cou, plus difficiles, enfin si c'est des évaluations donc je fais, je fais du brain gym pour euh, les aider à mieux se concentrer et pis à se mettre au travail rapidement et pis euh, sinon qu'est-ce qui est différent. Peut-être ben, je dirais dans la méthode, par rapport à avant ça a quand même changé au niveau de l'allemand euh, je trouve que, ben ils, on les laisse beaucoup plus s'exprimer, par le jeu, par le, ben il y a différentes choses. Il y a des dialogues à jouer, il y a des chansons, il y a euh, ouais on touche différents canaux là aussi. Et pis je trouve que les cours d'allemand par exemple, ils sont, ils sont assez euh, assez théâtrales, par exemple. Ou certaines fois, ils devront jouer des scènes devant leurs camarades euh, en allemand euh, et jouer vraiment avec du matériel concret, si je pense à un thème euh, la nourriture ou bien les vêtements, jouer vraiment avec du matériel concret et pis ben ça, ça change de la forme magistrale quoi, mais enfin voilà.

**Tu te considères dans quelle catégorie d'enseignants, plutôt dans les théâtraux ou dans les magistraux ?**

Andréa : Ah, sans hésiter dans les théâtraux. Dans, dans les enseignants qui sont théâtraux. Pourquoi ou bien ?

**C'est, tu anticipes.**

Andréa : Ben pour moi c'est quand même euh, ben c'est, c'est être théâtral euh, être toujours créatif euh, être toujours à l'écoute des, à l'écoute des enfants euh, enfin c'est pas possible dans mon idée que, d'être toujours euh, ben tenir compte de leur motivation et pis je pense que le théâtre c'est quelque chose qui, qui peut les motiver. Ou bien de partir de ce qu'ils ont envie de faire et pis euh, forcément quand on commence à jouer des scènes en lecture et ben ils m'en redemandent, c'est quelque chose qui, qui trouvent ça, ils trouvent ça génial quoi, et pis euh, ben on avait fait aussi, je sais pas, une pièce de théâtre pour le camp de ski euh, la photo de classe, c'était pas une pièce de théâtre pas très longue mais ils avaient adoré quoi, on avait eu un, un papa d'élève qui fait du théâtre qui était venu euh, pour nous aider pour la mise en scène. D'avoir aussi des gens extérieurs euh, j'essaie, si j'ai des gens qui viennent à l'extérieur c'est toujours euh, très intéressant autant pour eux que pour moi, si sont peut-être plus, ils sont peut-être plus euh, ben professionnels dans le domaine par exemple du théâtre ou bien je sais pas, il faut essayer de toujours trouver l'intérêt euh, des, de partir de l'intérêt des élèves aussi, surtout en cinquième par exemple où ils auraient une tendance à baisser, la

motivation tendrait à baisser par rapport à la trois-quatre où euh, c'est facile de les motiver les enfants. Tu fais peu de choses, ils sont motivés. Tandis qu'en cinquième, là euh, ouais, tu peux plus rester euh, ouais, il faut trouver quelque chose quoi.

**D'accord. Est-ce que tu as une préparation spécifique pour ces attitudes théâtrales ou est-ce que ça se déclenche spontanément ?**

Andréa : Euh, parfois ça se déclenche spontanément. Et pis parfois euh, j'y réfléchis quand même euh, si c'est par exemple la mise en scène d'un spectacle ou comme ça euh, c'est clair que c'est vraiment réfléchi et pis ça va me prendre la tête et je vais y penser la nuit enfin, c'est le truc qui va me, je vais essayer de faire au mieux et pis je vais vraiment m'investir là-dedans, voir comment, peut-être demander conseil à des collègues euh, je pense que parfois ça paraît aussi, ça me, tout à coup euh, ça paraît aussi très spontané des fois, tout à coup j'ai une idée qui me vient donc euh, ça, ça me demande pas de préparation, mais c'est avec l'expérience je pense.

**Donc, quand tu dis que ça vient spontanément, mais c'est pas, durant le cours ou c'est, c'est quand même dans la préparation, c'est à quel moment ?**

Pat. : Euh, je dis spontanément, comme là, c'était durant le cours. Que je vois, ah je pourrais faire ça.

**T'as un exemple concret que tu pourrais me donner ?**

Andréa : Euh, ben, un exemple concret. Euh, ben, en lecture par exemple souvent euh, jouer des scènes ou faire jouer des scènes par les élèves ou bien, ou bien tourner le livre et puis jouer la scène à, enfin faire un peu de l'impro. avec les élèves euh, parce que parfois eux ils ont aussi quelque chose à te donner. Moi j'ai des élèves là euh, un ou deux ils sont super théâtrales et pis je sais les rôles qu'il faut leur attribuer et pis ils me sortaient, sortent vraiment un truc et pis je suis là euh, et pis il y a tout le monde qui se marre. Et c'est vraiment euh, ouais, parfois c'est dans le cours, parfois c'est, ah non c'est, en lecture je trouve que c'est, c'est un bon euh, faire du théâtre, moi je trouve que on peut beaucoup en retirer pour qu'ils comprennent mieux l'histoire des fois, de se mettre à la place du personnage, des personnages, des fois quand il y a beaucoup de personnages aussi euh, ouais et pis je sais pas jouer des, jouer des, jouer des sentiments ou bien ou je sais pas, il y a un, il y a un mcd, non il n'est pas mcd, il est psychomotricien, il a fait un cours mais c'était dommage c'était pas pour nous, c'était pour, pour les classes de un deux p., c'est l'école en mouvement et pis c'est justement dans l'idée euh, de pas rester à sa place, et pis de prendre son cahier et pis de, d'écrire euh, c'est vraiment euh, ben justement ce cours a pas eu lieu pour les trois quatre ni pour les cinq six parce que après, je sais pas si c'était un manque d'argent mais c'était une collègue qui devait nous dire ce qu'elle avait entendu du cours, tu vois et pis j'ai trouvé dommage parce que j'aurais bien aimé aller plus loin mais ben, je lui ai, j'ai un autre élève pour euh, si tu veux j'ai un élève qui est dans ma classe qui va chez lui pour euh, autre chose, enfin pour le, la psychomotricité et pis je lui ai dit quoi, je lui ai dit c'est dommage que vous avez pas fait de cours, est-ce que vous auriez deux ou trois idées à me donner euh, pour euh, je sais pas euh, l'école en mouvement enfin ou bien pour, je sais pas, pour faire en sorte que l'élève soit, enfin, pour, je sais pas, évacuer le stress ou. Euh, lui il m'avait donné deux trois, deux trois idées de, ouais je sais pas, pour laisser justement ces moments de détente aux élèves, j'en reviens, euh, du théâtre, de cette théâtralité euh, je sais pas du genre euh, voilà tout le monde se met à crier, se lève, se lève sur sa chaise et se met à crier dans la classe, à

hurler comme si vous aviez peur et tout, afin de faire sortir ses émotions, et je trouvais que, et ben, en fait les enfants ils ont, ils ont pas l'habitude de ça et pis euh, en fait je trouve que ça leur permettrait d'évacuer peut-être certain, tu vois, des émotions, des, et pis je trouve qu'on est pas assez là-dedans, et pis je m'intéresse à ça mais j'ai pas euh, encore les clés de, de toutes les, j'ai pas encore euh, vraiment toutes les notions mais je trouvais que cet exemple-là euh, crier, se laisser aller ou bien voila, on imite tous le singe comme ça, vraiment d'oser se laisser un peu aller, jouer sur le jeu, je trouve que ça manque quoi, et puis cet humour un peu à l'école, je sais pas de, ouais, ils sont, ils sont quand même très stressés nos élèves, on leur demande beaucoup euh, ça devient de plus en plus difficile et pis de, laisser des moments comme ça où ils peuvent un peu souffler quoi, je trouve qu'il y en a peu quoi, mais tu vois ce, c'est, pour le moment c'est que des paroles là que je te dis de, je trouverais intéressant de pouvoir encore euh, avoir plus d'expérience et pis avoir aussi des gens qui m'aident dans ce sens-là mais pour le moment j'ai pas encore.

**Est-ce que tu vises quand, quand tu dis que tu es théâtrale, est-ce que tu vises euh, un but précis par ces attitudes-là ?**

Andréa : Pour euh, quand je suis théâtrale ?

**Absolument.**

Andréa : D'attirer l'attention, de les troubler.

**Troubler, raconte-moi ça alors ?**

Andréa : Non, mais de les troubler dans le sens où euh, de leur donner un intérêt qui est, qui commence, enfin qui, que tout à coup ils se disent mais elle est en train de faire quoi, elle a un problème, enfin tu vois, vraiment de jouer sur leur, leur, justement leur façon d'être, leur, je pense que c'est important pour un enseignant de sortir de l'ordinaire, de sortir de la routine que, qu'ils doivent toujours être euh, à quelque part ils connaissent la Andréa R. euh, c'est, en plus ça fait trois ans que je les ai, donc essayer de toujours euh, les surprendre voila, je dirais, c'est le bon mot. Ça je trouve c'est hyper important, pour qui se lassent jamais de toi et qu'ils aient toujours envie de découvrir euh, avec, avec, en tout cas avec eux, moi, j'ai toujours euh, même que ça fait trois ans que je les ai, j'essaierai toujours de les surprendre quoi, ils se disent ben voila elle a un problème, ça va pas, tu vois, je trouve c'est hyper important quoi, et pis jouer avec l'humour, ben ce côté-là c'est, pour moi c'est, c'est la base quoi. Et pis que tu aies toi-même du plaisir quand tu transmets en fait. C'est barge hein, mais j'adore ça, moi, je sais que je suis dans mon élément justement pour ça, parce que tu peux jouer à n'importe quel personnage, tu es l'animateur à quelque part. Le summum c'est ça, c'est être animateur et c'est savoir aussi que, coordonner tes cours, c'est, ouais, c'est, c'est jouer quoi, enfin pour moi c'est ça quoi.

**Ok. Lorsque tu discutes avec tes collègues, au sujet des matières enseignées, est-ce que leur façon d'enseigner diffère selon la matière ; c'est-à-dire s'ils dispensent du français, de l'allemand ou du chant ou du dessin ou des, de l'environnement. Est-ce que leur façon d'enseigner diffère ?**

Andréa : Oui, oui. Pour euh, ben, tout dépend de la branche en fait. Euh, tu dis par rapport au cours magistral ou théâtral ou bien ?

**Je, en général, la façon d'enseigner, vraiment pas, pas besoin de te focaliser sur le magistral, global ?**

Andréa : Ben justement, quand je discute avec eux, j'ai l'impression qu'il y a un, un enseignant passionné enseignera et parlera d'une manière plus passionnée de ce qu'elle transmet aux élèves et pis ça se ressent tout de suite quoi. C'est pour ça qu'avec une collègue euh, dans notre cercle scolaire on fait des, ce qu'on appelle des échanges de compétences. Ben, par exemple, j'enseigne pas le chant, pas parce que j'aime pas chanter mais parce que mon collègue c'est un passionné de chant, il joue de l'orgue enfin il a, il a ça en lui, donc forcément que son cours pour lui il sera plus facile, plus vite préparé et plus intense, je pense pour les élèves et pis plus vivant donc euh, plus motivant pour les élèves. Donc on pratique ça, et pis aussi par rapport à notre, par rapport à nos intérêts. Et euh, ben là moi j'ai l'allemand par exemple euh, là moi j'ai l'allemand par exemple, là j'ai l'allemand en fait en trois, en quatre, cinq, six, donc j'ai aussi euh, je suis aussi les élèves, je vois un peu où on va, où on va nous, mais ouais je pense que c'est, que le cours euh, les cours sont différents et pis euh, je pense aussi que par exemple le chant c'est un cours qui est beaucoup plus théâtral qu'un cours de français, tu vois ; où quand même euh, je dis pas qu'il faut enlever les cours magistraux parce que je trouve que c'est aussi euh, bien d'en avoir, donc euh, simplement, il faut savoir varier les formes de travail, les, il faut savoir varier euh, comment les élèves travaillent en petit groupe, tous ensemble, en fait tous ensemble en regardant ensemble le tableau, peut-être une mise en commun, il faut savoir varier en fait, c'est ça. Donc autant le cours magistral peut-être intéressant aussi une fois mais, il faut savoir varier les, les cours quoi, et pis les formes de travail.

**Est-ce que toujours d'après tes collègues, selon le niveau, leurs attitudes varient ou non ?**

Andréa : Selon le, le degré ?

**Le degré, oui voilà, degré, donc parce que moi je parle en niveau parce que c'est en général, si c'est première deuxième, s'ils seront plus ou moins ou en trois quatre ou en cinq six. Leurs, leurs attitudes varient en fonction de, si tu enseignes par exemple toi, si tu enseignes en troisième, est-ce que tu seras la même que si tu enseignais en cinquième ?**

Andréa : Euh non, non. Je serai euh, plus patiente peut-être avec les troisièmes, je serai euh, en première je sais qu'il faut être vraiment euh, à l'écoute et pis peut-être euh, prendre le temps d'écouter les petites histoires des enfants euh, ce côté-là où euh, où maman, enfin pas, ce côté maternel qui ressort tandis qu'en trois quatre ils grandissent, il faut qu'on, viser un peu leur autonomie et pis en cinq six ben, ils ont leur programme de semaine, par exemple là maintenant ils ont un programme de semaine, donc ils gèrent eux-mêmes, moi je leur fait un programme de la semaine et ils se gèrent un peu eux-mêmes euh, là je commence par ça, ben ils arrivent mieux, on va toujours vers euh, je pense euh, l'autonomie mais euh, ben plus on avance plus l'élève essaiera de, ouais, le rythme de travail changera et pis euh, aussi la façon d'enseigner changera, forcément. En première, ils sont beaucoup guidés, que ça, ce soit dans le bricolage euh, côté artistique euh, ben je sais pas, ils apprennent à découper, ils font des, des choses plus, peut-être des apprentissages fondamentaux, tu vois. Dessin, ils apprendront à faire de lignes droites euh, des lignes courbes, enfin je veux dire ils vont, on va quand même voir les, des apprentissages basiques, comme on peut appeler ça, tu vois, tandis qu'en, plus on avance dans les degrés euh, peut-être qu'on verra plus de complexité dans le bricolage, il y aura peut-être plus de créativité aussi dans le bricolage, dans la peinture, dans, là je parle de la, du côté artistique mais en français je pense que ben, il y a essentiellement de la lecture en

première deuxième, tu vois, et lecture et pis math, connaissances de l'environnement aussi mais, les matières changent aussi donc euh, l'allemand, par exemple, c'est depuis la troisième donc euh, ouais, c'est, c'est, tu peux pas, tu peux comparer quand même.

**Mais ça va, tes, tes attitudes varieraient donc varient ?**

Andréa : En tout cas, les attitudes doivent être euh différentes oui, varieraient de toute façon, il f, enfin peut-être que il y a des enseignants qui arrivent pas à se, ben justement peut-être qu'un enseignant qui était en sixième euh, je le verrais mal enseigner en première et pis s'adapter tout de suite mais, à quelque part, il verrait son décala, il verrait le décalage au bout de, rapide quoi, voilà.

**D'accord. Est-ce que tes collègues ont constaté des incidences concrètes sur leurs élèves en fonction des, de leurs attitudes ?**

Andréa : Tu m'(...)

**Pardon. Ou toi-même, si, si tes attitudes varient en fonction de la matière ou en fonction du public, est-ce que tu as pu quand même constater des effets concrets sur les participants, suivant comment tu te comportais, les attitudes que tu avais ?**

Andréa : Par rapport à certain cours ?

**Tout à fait.**

Andréa : Euh, ben comme on l'a dit, je pense les cours magistraux ils sont moins réceptifs enfin, ils peuvent être très réceptifs mais euh, à la longue ça devient pénible. Donc euh, je pense que c'est pour ça qu'on revient à varier les, les cours, les formes de travail et pis euh, je pense qu'ils seraient moins, ils se, justement ça les aide à être plus réceptifs si on varie. Si on varie pas, je pense qu'à la longue euh, ça serait pénible et ennuyeux pour eux. Je sais pas si j'ai bien compris la question.

**Oui, je crois que c'est, tu as, tu as bien compris. Et pis mon, mon avant-dernière question : penses-tu que la théâtralité, les attitudes théâtrales puissent avoir des incidences sur les apprentissages et, chez toi les élèves ou les apprenants ? Ou ça peut-être un facteur positif pour les apprentissages ?**

Andréa : Oui, je pense que c'est un facteur positif parce que, en fait c'est tout ce côté jeu, ce côté euh, mise en scène qui ouais, je sais pas, je, j'avais aussi suivi un cours qui s'appelle la, comment, ah, maintenant je, je m'en rappelle plus le nom, il y avait différents paramètres d'apprendre et pis euh, il y avait euh, ah oui la gestion mentale là, je cherchais, la gestion mentale, alors euh, ben justement on a, on dit que les élèves ils ont besoin da, de toucher plusieurs paramètres de l'apprendre, je sais pas si tu connais un petit peu la gestion mentale

**Ça me dit quelque chose.**

Andréa : Ouais. Donc euh, le paramètre un, par exemple, c'est le côté concret, le côté qui se rapporte pas au, enfin il y a, il y a tout plein de paramètres en fait et pis euh, et pis justement euh, je pense que, je pense que il est important de, maintenant je sais plus ce que je dois dire

**C'était par rapport à, penses-tu que la théâtralité, les atti, les attitudes théâtrales puissent avoir des effets concrets, des incidences concrètes sur les apprentissages ?**

Andréa : Oui alors, ouais. Disons que, il faut euh, ouais, il faut en fait les mettre en, enfin les, essayer de toujours euh, euh, comment expliquer ç car j'arrive pas bien (...) donc euh, oui à cause que ben, ils seront plus, peut-être plus euh, ouais, plus réceptifs, plus, peut-être ils se sentiront plus concernés par rapport à des attitudes théâtrales qu'on leur demanderait ou par rapport à, ben je sais pas euh, essayer de, de les ouais, de les, je sais pas comment dire.

**Plus, plus concernés, tu peux me développer plus concernés ?**

Andréa : Ben je, de, de les mettre je sais pas, de la, par rapport à la mise en scène, si tu fais une mise en scène avec eux, ou euh, ou bien, souvent pour euh, aider des en, enfin les aider dans des apprentissages, je leur donne des trucs ou euh, je sais pas, des choses qui sont, qui te paraissent peut-être tout bêtes mais euh, de, je sais pas, leur donner des choses qu'ils ont peut-être, je sais pas de se raconter une histoire dans leur tête par rapport à un truc qu'on a appris de, ou bien alors de, d'apprendre peut-être une liste par cœur ben, ouais, comme je sais pas si je pense au, au euh, au français toutes ces règles un peu euh, orthographiques un peu compliquées, règles grammaticales, leur donner des trucs mnémotechniques euh, ben ça c'est pas tellement des attitudes théâtrales mais de, de viser à, de viser l'apprenant à, de lui donner différentes pistes, en fait voila, c'est ça que j'avais envie de dire et pis par rapport à la gestion mentale justement il y a des paramètres, justement de jouer sur les différents paramètres et pis, je pense que c'est important pour euh, peut-être ça va toucher un seul élève ou bien, peut-être après quand tu, quand tu donnes d'autres exemples tu touches plusieurs élèves, enfin, ça doit leur parler à quelque part, ils doivent essayer d'intégrer la matière euh, ben aussi euh, je sais pas peut-être, ils doivent euh, essayer de raconter la règle euh, souvent je leur fais, au lieu de dire voila alors, de, au lieu d'apprendre la règle bêtement euh, par cœur de, d'essayer de raconter leur règle euh, à un camarade ou bien échanger ou bien, ouais, c'est difficile parce que j'ai pas des exemples concrets.

**Oui, écoute, c'est, c'est pas grave. La dernière question : quelle est ta définition de la théâtralité ?**

Andréa : J'étais sûre que tu allais me la poser celle-là (rires). En fait pour moi, la théâtralité c'est essentiellement miser sur la mise en scène, la créativité, le, développer tout ce qui est jeu, peut-être l'humour aussi, et euh, peut-être une façon de rendre euh, quelque chose qui est peut-être inintéressant, pas intéressant, ouais pis, c'est, c'est un grand mot, c'est, ouais, c'est vraiment euh, de, ouais de les laisser aussi créer peut-être des choses euh, je sais pas, de, même les laisser ouverts euh à, ouais laisser euh, ben aussi peut-être au lieu de toi donner les règles, leur laisser inventer des règles enfin bon, tu peux pas inventer la poudre mais, leur laisser leurs manières, par exemple, dans leur cahier de règles, au lieu de voila vous notez tous la règle, une fois qu'on a vu la règle ensemble euh, que eux ils s'approprient la règle dans leur cahier de règles, eux-mêmes. Ça veut dire que, on l'a vue peut-être ensemble au tableau mais ils l'ont pas recopiée, ils auront leur manière de noter euh. Je sais pas moi, on a vu les quel, qu'elle, ça va paraître tout bête mais, les, les, l'homophone quel, qu'elle ben, peut-être que certain ils, il y en a de ceux qui m'ont mis des phrases, il y en a de ceux qui m'ont mis quel plus nom masculin euh, je, je ne mets pas de s, il y en a de ceux qui m'ont écrit des phrases, il y en a de ceux qui m'ont fait un dessin à côté, quelle belle maison alors ils m'ont fait la maison et pis ils m'ont mis la phrase enfin, il y a différentes manières de leur laisser une certaine liberté dans le, ouais, dans leur façon de faire les choses et pis je pense que c'est le, là

aussi où ils apprend, apprennent mieux parce qu'ils s'investissent à quelque part et pis là, là je te parle pas trop de la théâtralité mais donc euh, pour te dire que, il faut leur laisser un peu une porte ouverte euh, ouais, à la créativité. C'est un peu complexe ce que je t'ai dit, je me suis un peu marché dessus mais,

**Non, c'est tout bon, ça joue. As-tu quelque chose à ajouter ?**

Andréa : Euh non, je crois que c'est bon.

**Merci.**

**Alors, lorsque vous étiez étudiante, à quel type d'enseignant étiez-vous plus réceptive : si l'enseignant était plu, plutôt théâtral ou s'il était plus magistral ?**

Céline : Plutôt théâtral. J'aimais bien un enseignant qui faisait bien passer les choses avec un peu d'humour, avec euh, je préférais ça

**Vous préférez quand c'était théâtral ?**

Céline : ... pas magistral, directif et très rigide, je dirais.

**D'accord. Est-ce qu'actuellement, maintenant en tant qu'institutrice, vous vous êtes inspirée de leurs attitudes ?**

Céline : Oui, très, ouais. J'aime bien euh, jouer des petites histoires, surtout avec des petits, c'est facile, j'aime bien leur raconter des histoires euh, avec les petits on est obligé d'être théâtral, je veux dire parce que, il y a des tas de choses qui se passent par la gestuelle aussi, pas forcément par le verbal, mais la communication visuelle, elle est très importante, donc euh, je pense que euh, mettre un peu de théâtrale c'est, c'est, ça leur apporte beaucoup et puis ils aiment bien, ils aiment bien.

**Et pis alors, vous vous êtes, vous vous êtes bien inspirée de ces, de ces instituteurs ?**

Céline : Je ne pense pas que je me suis beaucoup inspirée, parce que j'en ai pas eu beaucoup qui étaient vraiment très théâtral d'enseignants, à l'époque euh, c'était plutôt euh, très magistral et puis très sérieux. Le prof, il arrivait, il donnait son cours et il repartait, c'était un peu ça quoi ; c'était pas vraiment super intéressant.

**D'accord. Vos collègues ont une attitude, un style d'enseignement. Est-ce que vous les avez déjà vus en train d'enseigner ?**

Céline : Non, très peu. Les seuls que je vois enseigner c'est mes collègues euh, d'appui qui travaillent avec moi dans la classe, on travaille parfois à deux, donc c'est les seuls que je vois travailler, autrement c'est vrai que, les enseignants on est plutôt une catégorie à travailler chacun dans son coin et pis, pas trop savoir ce que fait l'autre.

**D'accord. Est-ce que, par rapport à, aux enseignants que vous connaissez, ceux des appuis, est-ce que leurs attitudes diffèrent de la vôtre, leurs attitudes diffèrent de votre attitude, d'enseignement ?**

Céline : Je dirais pas dans l'attitude mais plutôt dans la manière de faire. C'est aussi des gens qui aiment bien transmettre les choses euh, avec pas mal de gestuelle et assez théâtral mais pas forcément de la même façon que moi.

**C'est-à-dire, si vous avez un exemple ?**

Céline : Par exemple, mon enseignante d'appui, elle préfère déjà travailler en petit groupe, donc il y a moins cette attitude d'être devant et pis faire un petit peu le clown entre guillemets, donc euh, et pis c'est vrai que les enseignants d'appui sont des ensei, enseignants spécialisés, ils travaillent toujours avec des petits groupes, alors quand elles sont face à une grande classe,

elles ont pas toujours euh, la même attitude que nous qui avons l'habitude de travailler avec tous les élèves en même temps, en principe.

**Ok. Vous, vous considérez donc comme vous me le, plutôt dans la catégorie des enseignants théâtraux ?**

Céline : Oui, tout à fait.

**Quels, quels sont les critères, bon vous m'avez donné quelques, quelques critères un peu que vous faisiez beaucoup de, de, de gestuelle, de choses comme ça. Y a-t-il d'autre chose que vous pouvez me donner ?**

Céline : Je leur fait faire aussi à eux du théâtre, on est en train de faire beaucoup de théâtre avec des marionnettes, des marionnettes à doigts. Donc ça passe aussi de leur part, ça peut aussi être, théâtrale pour faire passer des choses à leurs copains, par exemple ils doivent raconter une histoire, au lieu de la raconter simplement comme ça, ils la font avec des marionnettes, ça c'est une chose que j'aime bien faire, et puis euh, je, ça me vient pas à l'esprit maintenant. Mais aussi même dans, dans le sport, on fait pas mal de danse, on fait, on fait beaucoup d'expression corporelle, c'est, c'est aussi, ça fait aussi partie de, moi je trouve que le développement corporelle chez les enfants, il est hyper important. Ils sont souvent pas, pas structurés au niveau de l'espace, entre la gauche la droite, en haut en bas, donc tout ça, ça vient de la, de leur euh, de leur corps, donc travailler ça, c'est important chez les petits, donc tout ce qui, tout ce qui peut être fait euh, avec des gestes, pour eux c'est important. Même la lecture, nous on fait aussi de la, une méthode qui s'appelle Boremesoni qui est une méthode gestuelle pour apprendre les, les sons ; par exemple l euh, a, on fait le geste avec la main donc ils ont, ils ont une possibilité de, de faire la lettre avec le, le geste et pour eux, il y a certains qui se raccrochent beaucoup à ça, ils ont beaucoup besoin de, de lier le geste, en musique aussi, on fait la, une, une méthode gestuelle pour la lecture des, des notes, donc c'est encore une fois euh, c'est aussi un peu du théâtre. On peut chanter sans le son, en montrant simplement le, le geste de la main et après eux ils doivent chanter, d'après ce qu'on a montré, alors on fait des petites dictées comme ça. Donc ça c'est aussi euh, c'est aussi assez euh, théâtral, je dois dire, surtout au début, mais ça marche bien, ils adorent ça et pis euh, c'est vrai qu'en plus, les petits ils peuvent pas rester tranquilles plus de cinq dix minutes. Donc tout, tout ce qui est euh, utiliser le geste pour euh, travailler, le mouvement aussi, par exemple moi je fais aussi beaucoup de, d'exercices où ils doivent se déplacer pour travailler, aller euh, pour prendre un exemple ils ont des calculs ou simplement de la calculation, ils ont des petites étiquettes avec euh, genre trois plus quatre, et pis les réponses elles sont dispatchées dans la classe, ils doivent aller poser leur étiquette à la bonne réponse. Donc ça c'est pas vraiment du, c'est pas théâtrale mais c'est surtout euh, utiliser son corps, bouger, je dirais le mouvement, ce qu'on appelle le mouvement au service de l'apprentissage. C'était le leitmotiv de, il y a deux ans chez nous, on a eu pas mal de cours là-dessus mais on le faisait déjà, parce que, parce qu'un enfant de sept ans il reste pas une heure sur sa chaise sans bouger, c'est pas possible, donc il faut qu'il puisse se déplacer, mais tout en apprenant, que ce soit pas seulement le but de se balader.

**Ok. Vos attitudes théâtrales, est-ce que vous les préparées, est-ce que vous avez une attitude, une, une préparation spécifique si vous savez que vous allez donner telle ou telle leçon, est-ce que vous faites une préparation spécifique ou c'est plutôt spontané ?**

Céline : Alors, c'est plutôt spontané, sauf si je dois raconter une histoire, j'aime bien quand même la relire avant et puis voir euh, où est-ce que je pourrais bien euh, jouer un petit peu euh, au, aussi la manière de raconter, si, si c'est une histoire qui fait peur où je dois avoir des attitudes vraiment de fantômes ou je sais pas quoi, sur l'histoire, souvent je me prépare avant, soit si je les connais vraiment par cœur depuis des années, mais autrement non c'est plutôt spontané, parce que ça, ça va tout seul ; mais je pense que je, ça a pas toujours été comme ça, il me semble qu'au début je devais plutôt me forcer de dire euh, ah, il faut que je fasse mieux passer les choses avec, avec mon corps, leur montrer les choses, maintenant c'est devenu la, ouais c'est ma manière de faire quoi, je suis un peu comme ça, ça vient tout seul.

**Par ces attitudes théâtrales, comme vous dites vous, vous êtes théâtrale, est-ce que vous visez un but précis ?**

Céline : Moi, je pense que les choses passent mieux si c'est présenté de manière agréable, donc de, de le faire d'une façon théâtrale, pour moi c'est, je pense que c'est une ouverture de plus pour les enfants à mieux écouter, mieux regarder, plutôt que ça soit euh, extrêmement expli, ex-catedra ou on dit des choses et pis il y a rien qui reste, surtout chez les petits, parce que je veux dire, je crois qu'on a tous connu le, le prof qui raconte son truc et pis on écoute les dix premières minutes et pis après tout le reste on a débranché. Tandis que s'il y a toujours euh, quelque chose à voir, des expressions qui changent, une attitude qui change, je pense que ma foi, on est beaucoup plus réceptif.

**Quand vous dites les choses passent mieux, vous pouvez me le développer un peu, svp ?**

Céline : Je pense qu'un enfant qui, qui est plus attentif quand je, que je lui explique quelque chose de façon agréable, il va, il va mieux capter ce que je lui dis. Et c'est la même chose pour euh, quand on fait des choses au niveau ludique, un enfant il apprend mieux quand on lui présente les choses de manière euh, ludique plutôt que ça soit euh, eh ben c'est comme ça et comme ça, c'est carré euh, il y a pas, il y a pas d'expression euh, on arrive pas à exprimer comment ça fonctionne, je veux dire on est content d'être content, ça marche ou ça marche pas, tandis que dans un jeu, un enfant il, il s'exprime, il perd, il est pas content, il va trouver des stratégies pour gagner, je pense que c'est un peu la même chose quand on leur présente des choses de façon euh, plus marrante, plus euh, ils, ils ont plus envie d'écouter, ils ont plus envie d'apprendre. Une histoire que je vais lire dans un livre comme ça telle quel, sans mettre du ton, sans faire des gestes, ils vont peut-être écouter un bout, si je leur demande de la raconter après, je suis sûre qu'il y en a plusieurs qui sauront pas exactement la fin. Tandis que si je joue l'histoire, si je joue les personnages, si je change de voix à chaque fois qu'il y a un autre personnage qui arrive, si je fais peur, si j'ai, je parle tout doucement tout à coup, je sais que cette histoire à la fin, ils se la racontent à eux, et, et ils arrivent beaucoup mieux à la retenir, et à en retirer quelque chose. C'est la même chose pas seulement quand c'est une histoire, mais des fois c'est de la grammaire qui passe comme ça je veux dire. Alors voilà, c'est un peu ça, moi je vois ça comme ça, je sais pas si vraiment ça fonctionne, j'ai l'impression que mes élèves sont assez réceptifs si je suis euh, si je suis plus à leur portée aussi, parce que c'est quand même une période où ils sont petits, donc ils ont un besoin qu'on, qu'on joue avec eux et c'est une manière de jouer finalement d'être un peu théâtrale à l'école.

**Ok, d'accord. Lorsque vous discutez avec vos collègues au sujet des matières enseignées, est-ce que leur façon d'en, d'enseigner diffère selon s'ils dispensent du français euh, des mathématiques, de la musique ou je ne sais quoi ?**

Céline : Oui, je pense. Je pense quand même qu'on arrive pas à être théâtrale dans toutes les branches. Théâtrale dans les math c'est quand même plus difficile qu'en français. Je sais qu'il y a des enseignants qui sont pas du tout euh, surtout je pense les collègues masculins qui ont beaucoup plus de peine à entrer, entrer là-dedans. Bon déjà, ils ont des plus grands, c'est peut-être aussi plus difficile d'être théâtrale avec des grands que avec des petits. Mais avec les petits, ça marche, je veux dire qu'ils adorent ça quoi ; la maîtresse, elle, elle fait, elle rigole, elle a, elle raconte une histoire c'est trop drôle, enfin ils sont ouais, ils sont captivés par ça. En cinquième sixième, je sais pas ce qui faut leur amener pour qu'ils soient vraiment euh, même le théâtre je sais pas si ça suffit, mais je pense qu'on peut avoir en tout cas des moments, même chez les grands où on arrive à faire passer les choses de façon théâtrale, surtout au niveau de l'expression, expression orale, expression écrite, je pense qu'on peut amener des choses euh, mais déjà par le théâtre en lui-même, après chez les plus grands en parlant vraiment du théâtre, qu'est-ce que c'est, comment ça marche, tandis que là c'est du spontané, c'est du théâtre spontané, il y a pas tellement d'auteur derrière.

### **Vous-même ?**

Céline : Ouais, ouais, alors, je me réserve les droits d'auteur (rires).

### **Vous-même, qu'en est-il de vos attitudes, ok ça fait un moment que vous donner des cours aux plus petits, mais est-ce que vos attitudes diffèrent ou différaient en fonction de, si vous aviez une trois quatre, un deux, cinq six ou comme cela, en fonction de la matière, en fonction ou pas spécialement ou**

Céline : Si, moi je pense que ça diffère. Parce qu'on est pas, je dirais même que ça diffère d'une classe à l'autre ; parce qu'on a des classes qui sont euh, beaucoup plus réceptives à, à une certaine manière d'en, d'enseigner et pis d'autres pas. Donc on doit s'adapter à un peu, je crois qu'on doit s'adapter tout le temps, avec, dans l'enseignement je pense qu'on doit s'adapter vraiment avec chaque classe. Je dirais même des fois, d'une semaine à l'autre il faut réajuster parce que, il y a une chose qui passait bien, la semaine suivante elle passe plus. Je sais pas pourquoi, l'indisposition des élèves, peut-être on les, on les fait pas passer de la même façon de notre part aussi, on n'est peut-être pas toujours aussi bien disposé pour euh, faire du théâtre aussi, des fois j'ai bien envie d'être assise à mon pupitre et pis de leur dire maintenant vous faites ça, maintenant j'ai plus envie de vous voir pendant un quart d'heure, donc il y a aussi ces moments-là hein, je fais pas du théâtre toute la journée, il faut pas croire, c'est pas le spectacle de 8 heures à 11 heures et demie, mais c'est vrai que ça change en tout cas d'un degré à l'autre, déjà simplement de première à, entre première et deuxième c'est, c'est déjà euh, un autre

### **Vous variez beaucoup ?**

Céline : Oui.

### **D'accord. Plus dans la théâtralité, moins si on peut**

Céline : Moi, je dirais non, ça reste dans les mêmes proportions.

### **Ok. Qu'est-ce qui différait ?**

Céline : Je trouve la manière d'aborder les choses quoi, et pis de, simplement le langage qui change, entre première et deuxième ; quand on les prend de l'école enfantine, ce sont des petits, il faut, il faut tout répéter, il faut redire les choses euh, faut les mater un peu, tandis qu'en deuxième on, on dit déjà qu'il faut qu'ils aillent en troisième l'année prochaine, il faut commencer à donner un petit peu d'autonomie, il faut qu'ils se débrouillent, donc on est un peu plus euh, un peu plus catégorique dans certaine chose, ça se passe comme ça, on se lève plus toutes les 30 secondes, alors c'est surtout dans ce sens-là, mais ma manière d'être, je veux dire, je, je change pas, j'adapte par rapport à l'âge des enfants.

### **D'accord. Les matières, par apport, vis à vis des matières ?**

Céline : Non, je pense que l'attitude, j'ai un peu la même dans toutes les matières, mais c'est clair, comme tu dis, les math, je, je peux pas enseigner les math comme le français quoi, c'est, c'est pas, c'est plus cartésien donc soyons plus cartésien dans l'enseignement aussi. Alors, je pense que c'est pas pareil. Il y a des leçons qui se prêtent bien, par exemple comme le, l'environnement, chez nous l'environnement, chez les petits ça représente euh, les sciences quoi, sciences, géo, histoire, en fait, tout ce qui est, qui touche les, de plus, toujours plus près de l'enfant, et pis là je sais qu'on peut faire des tas de choses, maintenant je suis en train de traiter un thème sur la Saint Nicolas, donc là, le théâtre on est en plein dedans quoi, c'est, c'est génial quoi, et pis ils y croient et pis ils posent plein de questions, ils se, ouais, c'est vraiment une, c'est intéressant quoi, et pis là je, je joue presque un rôle, c'est, ils posent des questions je, je, incroyable quoi, et pis là je leur dis oui mais le vrai Saint Nicolas, ils sont toujours avec le vrai Saint Nicolas, et pis là je suis très sérieuse et pis il a vraiment existé et ils me croient pas, ils me disent non, non, c'est, j'ai dû vraiment leur montrer la vraie histoire du Saint Nicolas, et pis là c'est, c'est vrai qu'on a regardé des films aussi, sur euh, le Saint Nicolas dans différentes régions, mais là c'est, c'est le truc qui, ouais, c'est clair on est en plein dans, dans une sorte de, on est dans l'histoire, ils, ils se jouent un rôle en classe où ils aimeraient être le père fouettard ou, ouais c'est assez génial, et là les petits mais ils foncent à, à fond, c'est, c'est pour ça que c'est facile avec eux, je trouve que c'est beaucoup plus facile qu'avec les grands, ouais, ils sont plus vite blasés, ils sont pas trop motivés, tandis qu'eux le moindre petit déclic ça, ça part quoi, ça marche, ça accroche tout de suite.

### **Ok, merci euh. Vous-mêmes, alors, avec vos attitudes plus théâtrales, avez-vous pu constater, maintenant plus précisément, des incidences sur les élèves, quand vous adoptez, vous adoptiez pardon, des attitudes théâtrales, quelles sont les incidences concrètes que vous avez pu voir sur vos élèves ?**

Céline : Alors l'attention, ça c'est sur, ils sont plus attentifs si je, si je joue un rôle. Il y a aussi des enfants à qui ça facilite l'expression après, des enfants qui ont beaucoup de peine à s'exprimer et je leur dis qu'ils peuvent aussi eux, faire un peu du théâtre quand ils parlent, quand ils expliquent, quand ils racontent et certains ça les aide, d'autres par contre euh, je pense pas que ça leur apporte euh, énormément. Mais en tout cas au niveau de l'attention, je pense que c'est, c'est le point où ils voient le plus ..., ouais, c'est là qu'on voit le plus d'effet sur ce, sur les attitudes théâtrales, c'est l'attention ; ils sont, ils sont captivés quoi, ça, ça, ils ont, ils écoutent. Alors que si je donne une leçon ou, normale, il y en a qui écoutent pas, qui font autre chose, qui sont pas forcément intéressés. L'attention, qu'est-ce que je pourrais dire encore euh, la satisfaction aussi, ils sont, ils ont l'air d'être, ils sont contents ; je trouve qui sont souriants parce qu'ici c'est drôle ou bien ils sont aussi plus, ils ont plus envie d'échanger après, ça passe mieux, ils, ils poseront plus de questions parce que, je sais pas, justement, j'ai

l'impression qu'ils sont partie prenante dans le, dans l'histoire quoi. Voilà, il y a plus d'échanges après.

**Ok. Concrètement maintenant, pensez-vous que la théâtralité ou les attitudes théâtrales puissent favoriser les apprentissages ?**

Céline : Oui, sûre, convaincue.

**Convaincue ?**

Céline : Convaincue, ouais, alors sûr. De plus en plus je pense. Je pense en, encore plus avec la génération d'enfants qu'on a maintenant qui sont jeux vidéo, télévision où ils ont aucune part active dans, dans ces activités, ils sont là, ils avalent euh, par les yeux tout ce qu'on leur présente, et il y a, ils ont pas la possibilité eux de, d'être des acteurs. A l'école si on leur donnait cette possibilité, si on leur donne cette idée, de dire je peux raconter une histoire de façon amusante, je peux faire des gestes, je peux, je peux bouger pour dire les choses, je pense que, ils ont besoin de ça, certains ont vraiment besoin de pouvoir s'exprimer de façon différente. Et pis si on leur montre pas, donc euh, ils peuvent pas apprendre. Donc c'est aussi une façon de, de leur donner peut-être un petit plus au niveau de, de leur évolution, je veux dire. Parce que maintenant c'est vrai que, on est une génération de zapping, de, ouais, il a, ils se, ils en, enmagasinent des tas de choses, mais des tas de choses, c'est invraisemblable, mais ils peuvent pas sortir grand-chose, il y a pas quelque chose qui en ressort de tout ce qui voit, tout ce qui, tous ces jeux qu'ils ont, à part de la, beaucoup de violence. Tandis que là euh, je trouve que, dans ces attitudes théâtrales, je trouve intéressant de voir comment ils sont, ils ont envie et, et quand j'ai, j'ai fait la semaine passée des, des petites danses à la gymnastique, ils, ils adorent ça quoi, c'est vraiment et pourtant c'est des trucs riquiqui mais c'est incroyable, ça marche quoi, on fait des petits trains ou un éléphant qui se balade, ça marche, ça marche, ils sont, ils sont très réceptifs. Bon, je pense qu'ils ont, il y a un petit manque là, de ce côté-là ; peut-être que nous on faisait beaucoup plus quand on était petit de jeu de rôles, par exemple. On jouait dehors à, je sais pas aux gendarmes et aux voleurs, on avait pas, on avait pas de matériel, mais on devait jouer euh, on devait vraiment faire du théâtre et pis ça ils savent plus faire. Je pense que ça, si on arrive à leur transmettre, je pense qu'il y a beaucoup de choses qui arrivent à, qui arrivent à passer comme ça.

**Ok, mon ultime question : pouvez-vous me donner une définition de la théâtralité, selon vous dans**

Céline : Moi, je dirais que c'est enseigner de manière vivante et attractive.

**Enseigner de manière vivante et attractive, vous pouvez développer un petit, un petit**

Céline : Ça veut dire qu'au lieu de vraiment de dire des choses euh, très, très scolaire, on peut enrober ces choses-là par des gestes, par des paroles et, et moi c'est ça d'être vivant, c'est-à-dire qu'on s'arrête pas à ce qu'on apprend la matière que deux et deux ça fait quatre, on peut faire toute une histoire avec deux et deux qui font quatre. On peut leur raconter des tas de choses et avec les petits, en math par exemple, on peut raconter des histoires : c'est le petit garçon qui va au marché qui achète des pommes, qui achète des poires, des prunes, à la fin il rentre à la maison, il a son panier, et pis on a, on a le panier, on a les fruits, on remplit, on compte. Tout ça, c'est vraiment, c'est vraiment du théâtre. Et pis c'est ça, je trouve que, et pis pour nous, moi je trouve que les matinées en tout cas elles passent vite, comme ça hein, parce

qu'on est tout le temps en activité, en effervescence, à courir dans tous les sens ; pour moi c'est, pour moi c'est ça la théâtralité.

## **Entretiens avec les professeurs**

**Alors, lorsque vous étiez étudiante, à quel type d'enseignement étiez-vous plus réceptive : si l'enseignant était plutôt théâtral ou s'il était plus magistral ?**

Gertrude : (Rires) Mais je, je comprends pas l'opposition parce disons, soit magistral, soit, soit théâtral, on peut être dans un enseignement non magistral et théâtral, mais bon, c'est juste pour faire un peu la coupe cheveux en quatre. Mais disons, moi je dirais que, on soit dans un enseignement magistral ou dans un autre euh, moi en tant que personne qui est de l'autre côté de la barrière euh, j'ai un peu de problème avec la terminologie théau, théâtrale, moi je dirais il y a quelque chose lié à la présence de la personne et à la manière dont, en fait elle crée le contact ou elle transmet les choses qu'elle a à transmettre, que ce soit des savoirs. C'est clair que je me sens mieux face à une personne qui est vivante où j'ai l'impression que, elle, elle intègre ce qu'elle raconte à une part de vécu qui s'exprime autant dans, dans la, l'intonation de la voix que dans le geste.

**D'accord. Parce que la, la définition de théâtrale, c'est vraiment personnelle, c'est, ça c'est quelque chose que moi je vais pas vous donner, chacun à sa propre parce que sans ça c'est, ça serait trop restrictif.**

Gertrude : Oui, mais c'est pour ça que je dis, je, je ne suis pas sûre sur le plan de la communication quand vous utilisez le terme théâtral (rires), c'est pas un langage usuel dans mon langage, je réponds à la même chose, moi je, je résume ça sous personnalité, théât., euh, pers, présence de la personne qui est en face de moi et pis mode d'enseignement et pis disons c'est clair que je serais très sensible, enfin à plusieurs facteurs, si vous voulez ma définition qui est la posture, qui est l'intonation de la voix, qui est, qui est la gestuelle, est-ce que sa, oui, sa manière dont la personne occupe l'espace et pis est-ce que ça correspond aussi à ce qu'elle va me raconter.

**D'accord.**

Gertrude : Euh, disons c'est à ce que je suis sensible. Alors, je sens venir la prochaine question : c'est pas dit que j'intègre ça dans ma manière d'enseigner.

**C'était pas tout à fait, elle était pas encore là la question**

Gertrude : Elle va venir. (rires)

**Elle a, elle allait approcher. C'est-à-dire quelque part, vaguement, c'est pas, c'est pas tout faux ; c'est-à-dire est-ce que vous vous êtes inspirée quelque part un peu de ces comportements ou pas ?**

Gertrude : Je crois pas. Disons, c'est, c'est ou bien probablement inconsciemment disons moi je pense que dans mon parcours personnel, sur le plan biographique, il y a très certainement des, des, des espèces d'effets mimé., enfin des, des procédures mimétiques ou des espèces de, de, de marquage qui ont fait que les choses qui, qui, où je me sentais mieux que d'autres et probablement je m'identifiais avec la personne, mais je ne peux pas dire aujourd'hui que la manière dont je me présen, que je me comporte lorsque j'enseigne euh, sur le plan justement de la posture et tout ça, ce soit une, résultat d'une transposition réfléchi, réfléchi mais basée sur une pratique réflexive de ce que j'ai pu vivre euh, et ce qui me semble avoir influencé ma connaissance de l'enseignement, apprentissage, moi je crois que j'ai plutôt, ce qui m'intéresse beaucoup plus c'est, oui je ne sais pas, rien, je dirais c'est une présent, une préparation assez

approfondie de ce que je vais présenter hein, avec en se, et pis une fois que c'est bien présenté, il y a pour moi une part de l'improvisation à travers la gestuelle, à travers le, la volonté de créer un bon contact et pis c'est vrai ensuite aussi, une forme d'alternance entre sérieux et volonté de faire des fois aussi le guignol, la guignole, aussi pour capter l'attention de ceux qui sont en face et pis, ensuite c'est le résultat d'un jeu très systémique. Parce que je vois qu'ils réagissent bien, ça peut créer une forme de boucle dans ce que je, je vois qu'ils s'ennuient un peu, je vais peut-être surajouter, suragir ou bien je vais m'arrêter et pis utiliser un certain nombre de moyens y compris dans les questionnements, est-ce que vous dormez, est-ce que ça vous ennuie, est-ce que, est-ce que je suis trop abstraite, est-ce que c'est à côté de la plaque et pis je, je mets ça dans le théâtral aussi parce que ça peut avoir des effets très surprenants et pis c'est, voilà, mais disons je me rends compte que j'ai des postures très différentes même suivant le climat qui s'instaure et aussi suivant les personnes que je sens en face de moi. (...) Je ne suis pas quelqu'un qui prépare mon enseignement en y réfléchissant jusque, enfin j'ai d'autres exemples de gens qui ont, qui créent une très forte cohérence entre le vêtement, la gestuelle, l'intonation de la voix qui s'enregistreront en amont euh, pour avoir une maîtrise totale sur le langage, par exemple moi qui suis pas de langue francophone euh, des fois je me disais si j'étais vraiment sérieuse, je m'enregistrerais pour traquer les, les inconsistances, les erreurs syntaxiques et des choses comme ça, je pi, je, je suis un peu chénit, bordélique là-dedans, et pis j'essaie de faire jouer une espèce de charme d'une personne qui vient d'ailleurs de temps en temps je leur dirais oui, je suis désolée (...) disons c'est des petits trucs comme ça que je, ou bien je fais des erreurs des fois qui font rire toute l'assemblée. Mais et pis c'est, c'est, c'est, et pis je crois qu'on me pardonne assez bien parce que ça fait partie d'un, d'un espèce de jeu mais c'est pas conscient, c'est pas utilisé sur le plan de la manipulation, ça vient comme ça et pis, disons je, des fois je me dis que si, si je devais refaire mon parcours professionnel peut-être je serais plus sérieuse, peut-être pas.

### **Plus sérieuse ?**

Gertrude : Sérieuse dans le sens de la préparation, d'une plus grande maîtrise de ces éléments-là qui me paraissent aussi importants de, d'une bonne gestalt et pis, dans le sens de dire les gens qui sont en face de moi, ils ont le droit à une prestation entre guillemets optimale. Et pis aussi de, de transmettre une forme d'exigence presque sur le plan esthétique, sur le plan oui de la cohérence parce que quand je donne par exemple un cours où je travaille de la qualité en éducation ou des choses comme ça, et pis en fait toutes les, tous les éléments que je prescris je ne les présente pas non plus. Ensuite, je me, je me sauve en disant qu'il faut aussi la partie vivante, il faut, et pis il faut pas traquer des, des toutes petites erreurs parce que ça enlève une part du vivant. Je me sauve.

### **C'est ce qui faut aussi quand même, parce que si c'est, si systématiquement on parle de qualité il faut être euh, mettre le costard ou le tailleur**

Gertrude : C'est pas uniquement le costard ou le tailleur. C'est justement là que c'est, il y a la bonne séparation. On peut être assez farfelu dans l'enseigne, dans, dans notre métier, enfin farfelu ou bien anticonformiste mais en étant, enfin en se créant presque un personnage. Par exemple le mien, aujourd'hui vous me voyez en jeans et pis je peux très bien aller enseigner en jeans, j'ai aucun problème. Je peux avoir un jour ou, c'est assez rigolo quand je vais m'acheter des hab, des fringues, par exemple il y a des choses dont je dis je peux pas m'acheter ça, parce que j'ai besoin de fringues que je puisse, le matin mettre sans me casser la tête, la semaine passée j'ai été dans une séance avec des, des pontes de l'éducation, j'ai été en fringues, en jeans et pis ça me gêne absolument pas. Tous les messieurs étaient en complet

cravate euh, mais j'ai l'impression que je peux me le permettre, je peux y aller mais, donc je sais quand même derrière, dans ma tête, j'ai une image, par exemple j'irai pas couverte de bijoux de grosse valeur parce que je trouve en éducation on est un peu du côté bobo quand, enfin bobo, mais en même temps post soixante-huitard. Donc il y a, j'essaie de ne pas choquer, parce que le même jour ça se peut que j'aïlle en classe, je, dans une école ou bien donner mon cours ou bien rencontrer des collègues donc. Et pis il y a des jours aussi où je suis dans d'autre truc, je suis dans une commission de l'UNESCO du département fédéral, je vais peut-être m'habiller un tout petit peu autrement. Là j'ai donné un, une journée dans une école privée, j'ai quand même mis une jupe, c'est une école pro, catholique, plutôt que des jeans. Donc c'est, c'est, il y a, je me suis rendu compte qu'après coup, il y a quelque chose qui est intégré dans l'habitus qui fait qu'on a une espèce de grille décisionnelle mais, je connais des collègues qui d'emblée, trois jours avant ont déjà tout planifier. Vous allez interviewer quelqu'un qui fonctionne autrement que moi parce que je sais qui vous interviewez, vous allez voir, enfin peut-être je me trompe dans mon hypothèse.

**Non, les autres personnes seront, seront interviewé euh, dans le courant de la semaine.**

Gertrude : Mais bon, on a aussi des hypothèses sur les collègues et disons j'ai jamais, je me suis jamais construit mon personnage autour de la gestuelle, de la manière de parler en me réécoutant et pis je, j'ai suivi des cours de communication, par contre euh, une semaine de théâtre, en Suisse alémanique parce que c'est un collègue qui me disait : j'ai l'impression que tu gères mal ta voix, ta respiration quand tu es devant euh, plus que 30 personnes, donc tu es angoissée, tu, et pis c'était, là on a travaillé avec la vidéo et toutes ces choses-là, et pis ça m'a beaucoup aidé de, de, c'est un cours bien fichu parce qu'il allait plutôt dans le sens con, presque une psychanalyse de, non seulement de reprogrammer ou bien aussi d'accepter des parties de sa personne (...) Mais bon, est-ce que ça m'est vraiment, ça m'a vraiment réussi, moi je suis presque au, à la fin de mon parcours professionnel, c'est à d'autres de me le dire. Mais je sais qu'en général, les étudiants passent un assez bon temps.

**Assez bon c'est déjà pas mal, c'est assez bien.**

Gertrude : Je sais pas ce qu'ils apprennent, mais ils me disent qu'ils ne s'ennuient pas.

**C'est déjà, c'est déjà pas mal quand on reçoit ça comme retour de, de participants ou d'étudiants c'est un, c'est agréable.**

**Les, vos collègues ont une attitude, un style d'enseignement, vous les avez déjà vus je pense étant donné que vous travaillez avec d'autres, comment sont-ils. Si vous pouvez les décrire brièvement.**

Gertrude : Ouais, mais suivant quoi très différent. Justement, enfin moi je les perçois d'une façon très différente. Il y en a que, mais quand même, ce que j'ai oublié de dire, je parlais de la, de la présence et puis le travail sur la présence mais il y a aussi une part de séduction qui va avec ça ou bien une part de recherche d'authenticité qui, ce serait plutôt mon souci, cohérence et authenticité. Disons, je vois des collègues qui sont dans une volonté constante de séduction hein, euh, je, je vois les collègues qui sont dans un, dans un discours très centré sur l'objet et ce souci en fait de faire passer des concepts et pis ainsi que des variations et des corrélations hein, les gens qui sont sur ce souci-là et pis ensuite c'est, comment dirais-je, là il y a les modulations ensuite, on va utiliser tous les trucs pour faire passer le concept, d'autres d'une façon plus ou moins ennuyeuse, méthodique et d'autres d'une façon plus ou moins vivante et d'autres avec des alternances euh, réflexivité, en fait discours ex-cathedra et ensuite

arrêt euh, gestuelle et pis c'est assez intéressant actuellement avec des nouveaux moyens d'enseignement, par exemple le, la, parce que j'observe power point, extrêmement ennuyeux, mal foutu euh, des copies de pages de livre guère lisibles depuis le fond de la salle et puis d'autres qui investissent pas mal d'effort, qui surutilisent l'aspect animation de power point, ça devient des joujoux et pis les gens n'écoutent plus le contenu, enfin, à mon avis, là autour il y a tout un ensemble de savoir-faire et de réflexions euh, j'ai beaucoup réfléchi là-dessus quand même, je dois avouer et puis j'essaie d'utiliser le doc, le truc à bon escient, je suis pas sûre de le faire mais ensuite, il y a aussi toute la manière dont on le présente, est-ce qu'on est tout le temps en train de tourner, de tourner pour lire au mur, certains n'ont encore pas compris qu'on peut lire sur l'ordi, donc ils sont en train de se positionner comme ça en train de lire et puis, disons c'est, là, il y a tous les effets de la mimique qui se perdent, enfin, ça vous paraît peut-être banal ce que je dis mais ça me fascine en les observant. Et pis, quand on est en groupe enseignant, il y a encore des comportements différents, il y a tout un ensemble de jeux qui se jouent aussi, qui a le plus de temps de parole, qui suscite le plus de plaudiomètre, applaudimètre enfin, et pis on sent très bien les efforts des gens. Et pis, il y en a d'autres qui arrivent à créer un autre rapport avec les étudiants, qui les tirent vers une analyse de l'objet et ça peut être même dans une démarche assez monocorde et ils réussissent quelque part à capter et pis je pense que les étudiants sont, sont, comment dirais-je, sont sensibles à toutes ces choses-là mais ensuite, il y a aussi quelque chose dans la salle qui se passe, si on arrive à capter une partie des étudiants même dans un ton très monocorde mais parce que c'est lié à leurs préoccupations pour avoir un style presque assez ennuyeux et pis ça passe. Ou bien, on peut jouer le guignol constamment et pis il y a rien qui passe. Mais c'est, c'est, et pis je vois des variations très fortes chez mes étudi, chez mes collègues, c'est, c'est, que ce soit ici ou bien dans d'autres contextes ou je suis amenée à co-intervenir et pis euh, il faut, peut-être juste pour ajouter, c'est aussi, je crois que j'ai été plus influencée dans les moments de team teaching que par mon expérience de, de, d'étudiante et d'élève. Parce que ça fait quand même maintenant 40 ans que je suis dans la vie professionnelle. (...) et puis une forme de tutoring, une espèce de, se profiler par rapport à d'autres euh, ou ensemble avec d'autres et pis parce que j'étais beaucoup dans les enjeux où on était hors de l'enseignement universitaire qui est arrivé plus tard où j'étais plutôt dans des enjeux politiques où il fallait convaincre l'autre et puis où j'ai appris à travers d'autres comment il fallait se positionner pour influencer les processus de décision, purement stratégique et pis ça j'ai transféré dans mon enseignement, j'en suis consciente.

**Par rapport à votre enseignement, question vous l'avez anticipée, je sais que pour vous ça va être une question peut-être trop, trop fermée entre guillemets, mais vous considèreriez-vous plutôt théâtrale ou magistrale, selon votre propre définition ?**

Gertrude : Oui mais justement, je comprends pas cette séparation. Parce que pour moi le magistral c'est un enseignement où je suis devant le public et puis je transmets ma matière. Et puis je peux être théâtrale tout en étant magistrale.

**D'accord. Je suis tout à fait d'accord avec vous absolument. Mais j'essaie moi de scinder vraiment de faire une grande séparation théâtral, magistral. Que je suis tout à fait d'accord avec vous, il peut tout à fait y avoir des moments où on est l'un, l'autre, il y a, on peut pas, à mon avis, je suis tout à fait d'accord, on peut pas être que l'un ou que l'autre mais je**

Gertrude : Oui, mais je comprends pas, je suis désolée, je suis peut-être un peu bouchée ou mais disons je peux faire un enregis, par exemple le cours que je donne à, ce

professionnalisation, je donne quatre heures bloc. Alors il est évident, dans les quatre heures je vais pas faire que du magistral, personne ne tiendra, pour, ce que je fais, c'est un exposé de ¾ d'heure, ensuite ils travaillent en groupe et peut-être ensuite, de nouveau, en fin d'après-midi en 15 minutes, alors, c'est clair que si je donne 15 minutes à 17h ou bien à 2h euh, à 17h je vais déjà donner moins et pis je vais être encore tenter d'être plus théâtrale qu'à 2h parce qu'ils dorment. Ils sont crevés, ils ont suivi les cours depuis 8h du matin mais c'est les deux fois magistral parce que je leur, j'appelle ça d'ailleurs des cadrages théoriques. Alors c'est, c'est forcément magistral, ex cathedra.

**Oui, mais par là moi ce que, dans le, dans la chose on peut tout à fait être, on peut transmettre justement un cadrage très théorique mais tout en l'amenant de façon très, très théâtral.**

Gertrude : Oui, oui. Mais pourquoi vous faites cette opposition ?

**Pourquoi je fais cette opposition, parce que c'est quelque part, c'est un peu pour moi, c'est un peu la base de mon travail, c'est pour un peu pouvoir situer ça. Je sais bien que cette opposition n'est pas, n'est pas des plus judicieuses mais c'est**

Gertrude : Mais B. il vous a rien dit là ?

**Non, B. m'a rien dit.**

Gertrude : Il a pris ça tel quel.

**Absolument.**

Gertrude : Je comprends pas de, cette opposition, parce que disons quand vous dites vous êtes plus magistrale, pour moi je peux être tout à fait magistrale, par exemple je suis contre euh, des tendances qui essaient d'éliminer tout enseignement magistral. Parce que je trouve que des fois, le magistral ça permet de réunir un grand nombre de personnes dans une salle, et pis ça, justement ça ne vise pas les mêmes objectifs que si je fais un enseignement en groupe avec des petits groupes où il faut un taux d'encadrement beaucoup plus important et pis je prétends en termes d'organisation de l'enseignement on peut jouer avec les deux. Alors, je dirais que dans les deux, vous pouvez être plus ou moins théâtral.

**Absolument.**

Gertrude : Disons que même si je travaille en groupe, il y a des moments où je vais les rassembler et pis même dans la, quand je donne la consigne, je vais leur donner des consignes très vivantes, qui impliquent un part de théâtralité parce qu'il faut rester dans le concret. Alors maintenant, si dans le magistral, le théâtral c'est aussi, enfin il me semble animer les choses par des exemples, c'est, je comprends pas, enfin est-ce que vous attendez de ma part une forme de définition de ce qui est théâtral ou bien est-ce que vous attendez des, des, des fonctionnements de ma part.

**Quelque part vous m'avez donné des, une partie de définition de la théâtralité tout au départ de l'entretien, moi c'était pas, c'était, c'est même pas spécialement ça, c'est-à-dire si pour vous, vous-même, comment vous-même vous évaluez en tant que, en étant plus dans cette tendance, vraiment face à face pédagogique que dans la théâtralité. Si je**

**prends par exemple B., étant donné que vous travaillez avec, moi je me rappelle le cours, le premier, de premier cycle, la, les ah, introduction aux sciences du langage, autant c'était un grand auditoire, il y avait en tous cas 200 à 250 personnes, mais j'estime que autant il était très théorique, autant il était très théâtral, dans son attitude.**

Gertrude : donc, il donnait un cours magistral.

**Oui, oui, il donnait un cours magistral, mais il était théâtral dans ses attitudes, moi c'est dans l'attitude plutôt que je, je**

Gertrude : Oui, mais je peux, si je donne un cours magistral, quelle sera, quelle serait l'attitude à ce moment-là magistrale ? (Rires) Quelle serait l'attitude autre, à votre avis, parce que disons c'est euh, effectivement, il donne un cours magistral et pis il essaie de donner ce cours d'une façon très vivante. Et pis bon, comme il est quand même dans une posture constructiviste, en fait ça j'espère, mais en même temps vygotzquienne aussi, ça va impliquer tout un ensemble de choses hein. Du genre pour moi, quand je suis confrontée à un ensemble d'étudiants dont je sais que, j'ai pas mal lu sur le métier de l'élève qui vaut aussi pour le métier de l'étudiant, ils viennent là, je peux m'imaginer qu'ils sont 300 étudiants ou 100, quand je suis dans un auditoire, quand je vais au Brésil, il y a 5000 personnes dans la salle, c'est, et pis ils sont une journée assis sur leur chaise, je peux imaginer qu'ils viennent pour 36 trucs et pis il faut que je capte leur attention hein. Il y en a qui viennent pour l'objet, il y en a qui viennent pour me voir, il y en a qui viennent pour, pour avancer, il y en a qui pour pouvoir avancer, pour apprendre quelque chose pour avancer dans leur pratique, il y en a qui viennent pour dire à leur directeur j'ai été à ce cours, ou bien pour obtenir la certification, et pis disons, moi j'ai au-delà de tous ces enjeux, et pis il y en a qui ont des problèmes avec leur conjoint ou leur petite amie donc ils ont la tête ailleurs, comment est-ce que je vais capter dans une heure, une heure et demie leur attention et pis je répète que là autour je vais, tout en étant dans un cours magistral, tirer sur toute la gamme des comportements et attitudes qui sont à ma disposition pour maintenir un niveau acceptable de taux d'attention et pour transmettre mon message.

Alors, si c'est ça que vous appelez la théâtralité je, je, que ça a lieu autant dans le magistral que dans une autre forme de, d'animation. Sauf que dans l'enseignement magistral, je viens de le dire aussi, il y a par exemple toute l'utilisation des moyens technologiques, par exemple, je vais utiliser un petit film, je vais, je vais, le film je vais pas seulement le montrer, je vais l'introduire, je vais leur dire pourquoi ça m'importe, je vais leur dire des régis, des metteurs en scène que je connais, ou bien pourquoi ça m'intéresse, vous voyez là.

**Mais voilà, c'est, là on aborde un peu la, le fond de la chose quelque part. C'est que, parce que pour moi le, mon opposition, je sais que j'empiète, je devrais pas le faire mais bon, parce que pour moi de, un enseignant magistral c'est qu'il est vraiment, il est là, il donne son cours mais il y a rien. Il vient avec son savoir et pis c'est tout. Il y a, il y a pas, pas toutes ces interactions que vous proposez, que vous me présentez, c'est dans ce sens, dans ce sens là que moi je fais l'opposition, parce que malheureusement, ici à Genève, il y en a aussi qui sont comme ça, je m'excuse, mais alors qui sont mais, je m'excuse mais rasoir c'est le prénom, sans méchanceté. Donc c'est pour ça que je fais cette opposition-là, c'est dans ce sens-là. Donc pour moi, si je peux me permettre, par rapport à comme vous, comme vous êtes et tout, si je peux me permettre, je suis tout à fait d'accord avec vous comme vous le dites, dans la théâtralité on peut être tout à fait ou dans la magistralité on peut être théâtral et tout mais par rapport aux attitudes et aux**

**comportements que je vois, je permets de vous dire que vous êtes plus dans la théâtralité, Madame.**

Gertrude : (Rires) Oui tout en sachant qu'on peut être purement dans la théâtralité sans transpos, transmettre du contenu et pis disons c'est clair que je me fais mon petit cinéma en prétendant que je transmets aussi des savoirs, par exemple c'est, c'est pour les deux. Mais disons je suis, je crois que j'ai pas mal quand même creusé les sciences de la communication pour dire que la forme va avec le contenu. Mais disons que je connais des collègues, je sais pas si on parle des mêmes, mais qui ont un ton très monocorde mais qui se sont imposés ça et pis que ça passe très bien. Parce que il y a la théâtralité qui passe, c'est très maîtrisé le ton monocorde.

**Il y a, il y a aussi de ça, c'est vrai. Parce que c'est vrai quand je vous disais, je me suis dit mais il y a aussi quel, certain, en jouant ce, ce jeu-là quelque part, c'est un jeu, c'est aussi, c'est pour ça que, mais je vais un peu tirer à l'extrême pour avoir quelque part, un petit peu, une petite opposition.**

Gertrude : En terme de recherche, par exemple, bon, en, moi je dirais qu'il y a d'abord cette opposition magistral, théâtral où j'aurais un peu de peine hein, je dirais il y a le théâ, il y a le magistral et à l'intérieur il y a des sous-ensembles et pis il y a la théâtralité ou bien un autre théâtralité, le conscient le non conscient, le maîtrisé le non maîtrisé et pis à l'intérieur de ça il y a des, il y a le genre pour parler en terme d'analyse du travail et il y a les styles hein. Le style, à mon avis, c'est une histoire personnelle. Enfin je sens bien vos questions, qu'est-ce qui, quelle a été votre socialisation primaire, quelle a été votre socialisation, vous avez affaire à des gens qui bossent dans le même domaine.

**Absolument. Par rapport à ce que vous venez de dire, vous anticipez de nouveau une fois sur la. Les, les attitudes quand vous dites justement que vous exprimez certaines choses vous êtes théâtrale, est-ce que ces attitudes sont préparées ou pas du tout.**

Gertrude : C'est ce que je viens de vous dire, elles sont probablement, enfin elles sont préparées dans le sens de me dire, enfin, en amont, par une préparation assez rigoureuse des contenus de l'enseignement. Je suis plutôt sur une base très conceptuelle, très intellectuelle, par exemple la plus, si je prends le master là, professionnalisation, parce qu'en plus je travaille avec mon assistante qui, qui intervient aussi parce que je suis dans une logique euh, formation de l'autre, donc c'est déjà tout ficelé au début du cours, mais en ce, objectif, les thématiques, mais ensuite je présente, prépare de semaine en semaine en tenant compte de ce qui s'est passé la semaine d'avant, mais disons le power point il est en place, je sais ce que je vais raconter et pis le mieux que j'ai présent, préparé ça, le plus je peux me laisser aller dans, entre guillemets, dans le sens positif, sentir où ils en sont, est-ce que, en général on débute le cours en, alors ils ont dû faire d'une fois à l'autre une synthèse que j'ai lue la veille pour voir ce qu'ils ont digéré de la fois d'avant et disons ça commence par une entrée en matière, moi je suis très fatiguée cette fois, comment allez-vous, vous avez l'air d'avoir mauvaise mine, qu'est-ce qui se passe, je vous ai trop demandé euh, vous êtes tous en train de manger votre sandwich euh, enfin, c'est, c'est une forme de les accueillir et pis ça vient très spontanément. Qu'il a, disons que je me suis rendu compte qu'on a aussi des gens mal, master et quand même des gens d'un haut niveau qui suivent ces cours, il y a une espèce de petit jeu qui s'installe, qui s'instaure, les, les étudiants entrent dans ce fonctionnement assez ironique, auto ironique avec beaucoup de plaisir et pis il y a toujours 10 % qui pige pas les pics qui passent. Ça s'installe très, très vite, pis avec un désavantage des fois où je sens passer (...) parce qu'il

y a une connivence comme, je suis obligée de rete, remettre les points sur les i, mais disons ça se fait avec beaucoup d'humour, mais je me prépare en amont pour que je puisse me permettre cette part de la composante psychosociologique de la transmission. Et pis disons je, aussi parce que j'ai intégré quel est le climat des cours, quelle est la, par exemple j'ai beaucoup plus de peine que je dois animer un atelier ponctuel, parce que disons en espace de 2h, c'est difficile pour les gens de comprendre qui je suis euh, et pis cette connivence va pas s'installer et pis j'ai besoin de cette connivence pour transmettre des contenus qui sont souvent assez ardu quand même.

**Vous m'aviez dit juste avant que la théâtralité, la théâtralisation que vous utilisiez, elle est quelque part pour capter l'attention, retenir l'attention. Est-ce que vous visez, visiez un autre but encore, par rapport à ces attitudes-là ?**

Gertrude : Oui, c'est clair, c'est capter l'attention de manière à ce que les gens prennent conscience de l'important, enfin de l'importance de l'objet que je leur transmets qui est purement une affaire à moi. Disons c'est, ça c'est, c'est clair que moi je choisis des objets dans mon enseignement dont une partie entre dans la zone proximale de la personne que j'ai en face de moi et pis d'autres qui sont très, très loin. Alors si j'arrive pas à nouer ces, à trouver des, des liens dans leur zone d'intérêt, ça va leur passer dessus. Donc c'est euh, j'inclurais dans la théâtralité aussi une forme, comment dirais-je, de, de d'exemplification avec des, des situations humoristes, des, où ils peuvent très bien comprendre et pis par rapport auxquelles ils vont faire, dans leur tête, un transfert, le transfert avec des situations vécues. Et pis c'est assez rigolo, parce que quand vous racontez une histoire et pis vous sentez qu'ils rient ou bien que ça tombe complètement à part, à côté, alors pour moi la théâtralité, à ce moment-là, ça veut aussi dire, je vois que ça tombe à plat vous n'avez pas pigé. Et pis on rentre par autre chose, et pis c'est, c'est aussi une construction d'une relation parce que à un certain moment ils peuvent vous dire on a pas pigé. Ou bien ça va engendrer de leur part des exemples, et pis disons c'est, donc c'est pas uniquement de créer comme ça de l'intention. Disons c'est de créer des sens qui à mon avis est absolument indispensable pour la construction de nouvelles connaissances et pis pas seulement la construction de nouvelles connaissances mais aussi de leur permettre à partir de leur vécu de faire des liens avec des concepts qui sont quand même en général assez théoriques pour arriver vers une forme de conceptualisation aussi sur le plan meta, nous permet de construire une base commune de connaissances. Je sais pas si vous suivez là.

**Oui, je crois vaguement. Non, je suis en train d'anticiper sur une autre chose, j'étais dans deux choses.**

Gertrude : C'est mon dada ces temps-ci. Comment gérer la connaissance, en est dans l'histoire des knowledge management, vous connaissez cer, sûrement comme concept. (...) Les gens ils ont des savoirs d'expérience ou des savoirs théoriques et pis souvent les liens ne fonctionnent pas dans la professionnalisation on a ce problème-là. Dans la professionnalisation, ça veut dire que les gens arrivent à mettre des concepts partagés, théoriques sur quelque chose dont ils ont une part d'intuition. Alors si je viens uniquement avec un enseignement magistral classique, une partie vont suivre, ceux qui ont déjà l'habitude de penser sur ce (...) presque désincarné. Tandis que les autres, et pis on a quand même des populations dans nos cours ici qui viennent un peu de partout, parce qu'on est dans une formation d'adultes, il y en a qui ont des parcours purement académiques, il y en a des parcours de gens qui ont fait certaine matu, mais qui ensuite ont fait un HES ou un HEP ou bien qui ont aussi des équivalences et pis qui ont un immense bagage d'expérience

professionnelle mais qui n'ont pas encore cette habitude de faire les liens. Et pis mon rôle, alors peut-être j'arrive avec les magistral, (...) mais à mon avis il faut quelque chose de plus.

**Vous m'aviez dit avant, lorsque vos, vos enseignements c'est des enseignements ponctuels, vous avez plus de peine à ce que les gens vous saisissent, etc., etc. Mais votre façon de procéder restera la même si c'est, que ce soit ponctuel, par rapport à, vous m'aviez donné les, les, dans, dans votre MAS, dans votre séminaire de recherche, dans votre séminaire de formation ou dans le séminaire master, est-ce que vos attitudes seront les mêmes, votre façon d'enseigner sera la même, ou est-ce qu'elle variera et en quoi, pourquoi ?**

Gertrude : Euh oui, elles, elles sont sûrement pas les mêmes parce que le contrat didactique qui, social et didactique qui va se construire n'est pas le même. Et pis en même temps, c'est pratiquement la même chose quand même parce que la personne n'est pas la même. Par exemple si je donne un truc unique, une conférence d'une heure, euh, ça dépendra encore du, du public auquel je vais être confronté, enfin ce n'est pas des enseignements à ce moment-là, mais on a ici, dans la formation des enseignements des ateliers ponctuels. Et pis disons, j'ai 1h1/2, alors c'est clair que je vais faire c'est un imput théorique, dans lequel j'essaie d'être aussi concrète que possible, faire des exemples et tout ça, mais disons, j'aurais dans le questionnement de ces gens-là ou dans la consigne que je leur donne, j'aurais pas la possibilité de construire le même contrat didactique et je le sais. Donc je me contente d'objectifs plus ponctuels et pis je vais peut-être pas déployer toute la gamme des fonctionnements dont j'ai l'habitude et pis je me, je peux être assez coincée dans ces moments-là parce que je, je, je crois que je, je, je déploie le potentiel de ce fonctionnement-là plutôt dans la durée. Disons c'est probablement un de mes handicaps.

**Alors chez vous la différence se situe principalement par rapport à, si j'ai bien compris hein, sur la durée hein, il y a pas que ce, le niveau ça soit un, un MAS ou un, une licence ou un bachelor, c'est pas ce, là, il y a pas d'influence ?**

Gertrude : Oui et parce que, moi je pense que si vous êtes, j'arrive pas trouver le mot, oui c'est cabotiner, le mot cabotiner oui, c'est si vous êtes dans la durée vous pouvez construire un contrat didactique avec les gens qui, qui fait qu'ils n'ont pas que le sentiment que vous êtes dans la séduction constante ou dans le cabotinage. Tandis que si vous êtes uniquement dans 1h1/2 et ils vous connaissent pas, ils pourraient donner l'impression, et je connais des collègues qui arrivent à faire construire cette séduction, même pour 1h1/2, parce que c'est très, très construit en amont. Et pis parce que aussi, ils se sont fait une espèce de, (...), ils ont aussi une réputation là autour. Disons que quelqu'un qui va suivre un, parce que aussi l'objet se prête à faire, il prête à ça. Par exemple si je prends l'objet de M.C., qui en partie fasc, fantasmer de la part de l'autre, c'est la partie subjective de la relation dans le lien, l'approche psychanalytique, c'est tellement entouré de mystère et tout ça, si ça se couple avec une posture de la personne, ça entraîne l'autre dans un domaine d'identification avec soi-même, avec l'autre, qui fait que ça, ça produit quel, moi quand j'écoute M.C. et pis quand mes assistantes m'ont dit qu'elles l'ont écoutée, c'est, enfin, j'arrive pas à trouver les mots pour, il y a quelque chose qui se passe dans, dans, tout à fait positif hein.

**Ah non, c'est, il y a quelque chose chez, ses cours il y a quelque chose, c'est sûr.**

Gertrude : Il y a quelque chose de, de, de, oui je sais pas trouver les mots, tandis que

## **Je voulais presque dire mystique entre guillemets, presque**

Gertrude : Avec aussi, elle utilise à bon escient tout un tas de préoccupations autour de l'éthique, autour de la, l'authenticité qui vont que elle arrive à véhiculer ça. Moi je fonctionne pas comme ça pour X diverses raisons, ça correspond pas à ma personnalité, je suis trop chénit, comme je disais, j'ai pas assez réfléchi à ça, et pis même si, même que j'y réfléchis mais j'ai l'impression que ça correspond pas à ma personne. Je trouverais que je serais dans quelque chose de non authentique. Et pis, du coup, je produis pas les mêmes effets euh, sauf si j'arrive à construire avec les gens une forme de contrat, même avec certains ça marche pas mais je sais aussi ça marche pas avec tout le monde, pour tout le monde. Mais disons c'est, c'est, et pis même si j'ai vécu M.C. depuis 20 ans, j'ai jamais voulu aller donner dans le mimétisme alors que je connais des gens qui sont dans un tel rapport identificatoire qu'ils essaient de la copier. Et pis c'est, c'est, je trouve ça donne pas toujours des résultats positifs, parce que c'est pas la personne. Donc peut-être, je suis trop orgueilleuse

## **Je ne sais pas**

Gertrude : Je trouve qu'elle réunit une forme de réflexion très, très pointue sur son objet avec cette capacité-là, ce qui est pas donné à tout le monde. Et pis ensuite, je connais la manière dont bosse B., c'est un tout autre fonctionnement. C'est, c'est, ça atteint aussi des buts. Parce qu'il est vraiment, sur le plan conceptuel très, très pointu et pis il arrive à transmettre ses contenus très, très ardues avec une modulation de, et pis moi j'espère réussir à faire ça de ma façon mais il faudrait presque de, vérifier ça auprès des étudiants.

## **C'est, c'est sûr que ça, ça serait encore la, le meilleur moyen mais bon, ce serait pour un travail de, de thèse.**

Gertrude : Je viens de lire un truc de Hardgreaves qui a travaillé sur la géographie des émotions des enseignants et pis il a vérifié ensuite quel impact ça, sur l'émotion hein, pour l'enseignant, créer dans son enseignement, et pis ensuite en vérifiant ça auprès des élèves.

## **C'est, c'était à la base, la toute première idée, c'était ce que j'aurais voulu justement, c'était autant aller vers l'enseignant que vers les adu, les apprenants. (...)**

**Comme vous venez de le dire euh, vos attitudes varient en fonction de la ponctualité, est-ce que , vous avez dit que vous n'obtenez pas les mêmes résultats, mais qu'est-ce, si on détaille un peu par rapport à ces résultats, d'accord c'est ce contrat didactique dont vous parliez, est-ce qu'il y a d'autres inci, d'autres incidences qui, qui passent, qui se passeraient ou qui se passeraient pas dans ces cours ponctuels par rapport aux cours sur la durée ?**

Gertrude : Le contrat didactique et social certes, mais euh, disons dans la partie ponctuelle, je crois que je l'ai dit tout à l'heure, on est obligé à construire des objets très ponctuels. Et pis en même temps, peut-être je n'ai pas très, c'est, c'est, j'ai l'impression que les objets que je suis obligée, que je suis amenée, moi dans mon champ de recherche à transmettre, sont d'une complexité telle que je n'arrive pas à les construire dans 1h1/2. Et pis du coup, je me sens un peu coincée parce que je sais qu'il y aura pas un terrain d'accueil suffisant, que je peux pas construire. Alors bon euh, j'ai encore aujourd'hui pas résolu le problème de savoir comment je peux limiter mon objet pour que j'arrive à le transmettre. Et pis, du coup, ça, ça, je me trouve quelque part coincée, et pis je, bon, c'est, et pis c'est quelque chose très flou parce que quand vous faites l'évaluation après, comment gérer pour transmettre mon info, quelle est la

réaction des gens, et ils me disent qu'ils ont passé un bon moment. Mais je le crois pas, dans ces interventions, parce que j'ai beaucoup travaillé sur l'objet de transfert et pis en fait c'est, c'est, en fait c'est une bonne chose de faire passer un bon moment au gens mais, moi ce que je vise c'est une transformation des pratiques et des transferts. Et pis, c'est, c'est, moi je suis convaincu, ça vous réussissez à le faire que dans la durée. La semaine je donne une conférence à Paris dans un grand forum sur l'innovation des pratiques, je pense que ça va bien se passer mais c'est, c'est, je pense ça va être plus intéressant l'après-midi où il y a les ateliers, ils vont pouvoir faire le lien, alors c'est clair que, l'imput conférence et ensuite articulé avec des ateliers, disons je le fais quand même parce que je pense il faut des formes en grande masse, il faut des trucs en grande masse, parce que ça crée aussi, quand on est 300 fous à écouter une personne, la 300 et unième va aussi l'écouter. Donc il y a un enjeu très fort de captis, de captiver les 300 pour que peut-être les autres écoutent. Et pis euh, on va me dire sûrement que ça s'est bien passé mais j'y crois pas entièrement parce que je suis toujours dans cet entre-deux, et pis en même temps c'est clair que sur le plan narcissique ça a un côté satisfaisant, mais là je suis dans la logique conférence, c'est pas la même chose qu'une unité de formation ponctuelle. Et pis on a quand même ici à Genève, dans la formation des enseignants, des, un fonctionnement où on a soit des cours sur un semestre, soit sur une année, soit des modules, soit dans les modules des interventions très ponctuelles. Et pis je dirais que c'est dans ces interventions ponctuelles que ça ne joue pas très bien. Le reste, moi je pense qu'on arrive à le construire.

**Vous, vous parlez du côté narcissique, est-ce que vous pouvez le développer si c'est**

Gertrude : Pardon ?

**Est-ce que vous pouvez le développer ?**

Gertrude : Oui, moi je pense que dans l'enseignement il y a toujours un côté narcissique, d'une façon plus ou moins marquée, comment dirais-je, quand on de, choisit de devenir enseignant ou prof, vous vous mettez dans une posture de pouvoir assez incroyable, quand même. J'ai, vous changez de la posture où vous êtes dans la salle, que vous êtes parmi une masse de gens auxquels on parle, et pis soudainement vous êtes de l'autre côté de la barrière face à 10, 20, 100 ou 350 personnes euh, à donner votre enseignement. Par exemple ici, dans la maison, c'est un grand enjeu si vous enseignez un grand an, auditoire ou pas, et pis je crois dans toutes les universités. Hum, mais disons, indépendamment du nombre qui sont en face de moi, je suis soudainement dans une position quand même hiérarchique qui signifie je, je sais assez de choses pour parler à l'autre. Et pis dans la partie narcissique, une fois que vous avez dépassé ça et que vous avez euh, vous avez réalisé après une année l'accoutumance, que même si vous êtes dans une position, les autres ne sont pas toujours attentifs ou quoi, en (...) moi je connais des gens qui sont complètement indifférents à ça ; il suffit qu'ils soient de l'autre côté, ils racontent, ils vendent leur marchandise, ils racontent leur, leur pensum que les autres, les mécanismes de défense qui font que, moi ce que je raconte c'est super bien, c'est eux qui veulent pas entendre. Moi je suis plutôt, il y a (...) au Canada qui a écrit un livre : moi j'enseigne mais eux apprennent-ils ? Et on dirait que ça, ça pourrait être complètement dépourvu de narcissisme, uniquement de, ça pourrait être uniquement une posture d'altruisme mais c'est pas vrai. Pour moi, un narcissisme c'est aussi, je veux être reconnu par l'autre et pis reconnu pas uniquement parce que je suis moi mais je veux aussi que ces gens ils en retirent quelque chose. Donc, c'est ça, et pis ensuite le narcissisme c'est aussi dans tous les jeux de pouvoir (...), d'enseignants, enfin disons, faut pas oublier quand même maintenant, il y a, avec toutes les démarches qualités, et l'obligation de, enfin il y a, le, le nombre

d'étudiants qui suivent vos cours, ils ont quand même le choix, il y a le nombre de personnes qui viennent ensuite vous demander d'être directeur de mémoire, enfin, nous devons par exemple, nous sommes quand même évalués tous les 3-4 ans, nous devons rendre compte de, de, des cours qu'on a donnés, nous devons rendre compte des évaluations qui ont été faites de ce cours euh, il y a de plus en plus donc une centrale qui, qui défile ces feuilles d'évaluation, nous devons aussi dire combien de mémoires on a accompagnés, combien de thèses on a dirigées et pis c'est un résultat quand même de la reconnaissance qui se reconstruit et qui se, il y a des gens qui sont très sensibles au, au nombre de mémoires qu'ils dirigent ou pas, voilà, ça c'est, c'est une grosse truc, moi j'ai jamais réfléchi à ça, je, je parle à, je réfléchis à haute voix hein, ce que vous mettez dans, c'est plus un genre de réflexions qu'on devrait avoir entre collègues qu'avec un étudiant qui finit son mémoire. J'aimerais que vous traitiez ensuite comme ça hein. Mais c'est euh, ça me, et pis bon euh, il faut pas oublier que je suis psychosociologue quand même hein, disons je, je, je, on a quand même l'habitude de, on dit que si on a des sociologues comme amis, on a plus besoin d'ennemis, donc on a un regard quand même assez pointu sur l'attitude des autres, mais aussi sur les siens et pis je sais que je suis, sur le plan narcissique, pour X diverses raisons, dans une posture qui fait que, comment dirais-je, ça se passe moins face à l'autre que face à mon surmoi. Je, j'ai besoin de donner le maximum pour ne pas culpabiliser.

### **C'est une saine attitude, non ?**

Gertrude : Ça peut être très névrotique aussi. Mais je dirais que dans ce qu'on doit à l'autre, ça peut-être plutôt ça, donc, mais bon, je suis aussi quelqu'un qui peut travailler sur l'évaluation donc, par exemple après chaque cours, je demande aux étudiants comment ils se sentent, et pis j'ajuste pas mal, même si j'ai, je prétends que tout programmer en amont, avec comme idée ensuite je vais aller dans une régulation progressive, ça me donne beaucoup de mou, sur le plan de la régulation et sur le plan, enfin sur des flexibilités animation, vivacité, ça me donne beaucoup de mou. Et pis ensuite, il y a quand même quelque chose au niveau de la personnalité, son aisance dans le schéma corporel, son acceptation de soi, qui joue. Je sais pas si je vous amène dans des chemins de traverse euh, mais c'est

### **Non, non, c'est, disons que c'est moi la, ça me parle beaucoup euh, c'est**

Gertrude : Vous ne saurez pas trop qu'en faire, je sais

**Non, non, c'est pas, non, non, c'est pas ça du tout, non, non, parce que je, je mets par rapport à certaine, à certains parallèles par rapport à moi-même, dans ma pratique, de formateur. Je, je vois certaines choses, c'est ça. C'est pour ça moi je suis, il y a plein de choses qui traversent, ça, ça cogite euh, ça cogite très fort. C'est plutôt ça, c'est pas du tout**

Gertrude : Ah, d'accord parce que je voyais une sorte de perplexité dans votre regard, mais bon, vous aurez de toute façon les autres qui vont vous raconter leur sala, leur salade aussi

### **La, mon avant-dernière question. Pensez-vous que les attitudes théâtrales, on reste toujours sur la décís, la définition que vous souhaitez, favorisent les apprentissages ?**

Gertrude : Moi je crois que tout ce que je viens de vous dire est que oui, à condition que ça ne verse pas dans le cabino, le cabotinage total. Disons, si l'attitude tréa, théâtrale prend le dessus sur les contenus, et ça peut être le cas, pour deux raisons : parce que l'enseignant se

laisse aller ou parce qu'il se sent pas très à l'aise euh, ou parce que justement du côté de l'auditoire ils sont tellement entraînés dans cela euh, qu'ils entendent plus le fond, je suis pas sûre que ce soit les effets ou bien ils seront peut-être à moyen terme ou pas du tout ou, ou à court terme et pas à moyen terme, c'est, c'est, moi je pense qu'il faut une alternance entre euh, c'est pour ça j'aime beaucoup ce cours, dans le master, c'est pourquoi que j'ai réclamé les quatre heures, alors que c'est pas une habitude de la maison, c'est parce que justement, il y a une alternance possible entre le cours ex cathedra euh, magistral, méthode auquel vous essayez de faire jouer ces choses, et pis ensuite une part de travail d'appropriation personnelle que vous voyez in situ, mais où vous pouvez encore intervenir, et puis ensuite ils doivent faire une synthèse qu'on commente et pis où il y a aussi de, des commentaires, il y a, et pis bon, ils nous envoient beaucoup de mails, on leur répond, et pis ils ont, c'est pas seulement dans le face à face, face magistral, c'est une forme de, de genre des cours qui fait qu'ils vous disent très facilement les choses après, c'est ça que je disais que c'est l'affaire d'un contrat pédagogique et didactique, et social. Et euh, donc, je suis absolument convaincue que ça a un impact. Mais je suis encore maintenant pas convaincue que ce soit le mot théâtralité qui convienne, c'est euh, c'est aussi, moi je pense quand même, en dehors de la théâtralité, c'est enfin, c'est une part de souci énorme centré sur euh, l'accompagnement de l'apprentissage, de, de suivi, et puis je dirais que je suis vraiment pas au top hein, parce que entre ce que je veux faire et ce que j'arrive à faire, parce que j'ai, j'ai, je donne mes quatre heures et puis ensuite, le lendemain je suis à Berne ou je sais pas où et puis disons c'est, on arrive assez, un cours comme ça, je devrais bosser que sur ça pour obtenir un maximum de apprentissages. Alors des fois, peut-être, je me, je joue aussi sur cet aspect-là pour combler d'autres.

## **L'utilité**

Gertrude : Mais bon, je vous dis je réfléchis à haute voix.

**Pas de souci. Mon ultime question. Je sais que ça va, ça va vous déranger mais vous me l'avez déjà donné, maintenant, vous donneriez quoi comme définition pour théâtralité dans la formation, tout de go ?**

Gertrude : Mais je dirais euh, te, théâtralité dans la form, dans la formation, c'est un (réflexion), c'est, c'est le genre qu'on développe comme professeur, comme formateur, comme enseignant euh, pour accompagner la transmission de connaissances.

**Et pis, genre, est-ce que vous pouvez me définir genre ?**

Gertrude : Oui genre, c'est, c'est, c'est euh, c'est tout simplement la décision de ne pas être dans le magistral classique, dépourvu de toutes couches supplémentaires. Et pis ensuite, à l'intérieur du genre, pour moi on a des styles. Et pis je, je, justement, je dirais le genre c'est la théâtralité et pis le style c'est le mien, donc il y en a d'autres, hein. Mais de, c'est assez rigolo, je vous l'ai déjà dit, quand vous m'avez contacté je me suis dit pourquoi moi. Parce que c'est, c'est, et puis j'ai réfléchi est-ce que je suis théâtrale ou pas et pis je me suis toujours dit c'est pas comme ça que je l'appellerais. Et pis aujourd'hui, je me le dis, oui, peut-être il y a un peu de ça. Mais euh, oui, c'est pour ça que je dis c'est, c'est hi, c'est la couche supplémentaire, ou bien parallèle, que je donne à mon boulot qui est d'enseigner et de transmettre des connaissances et d'essayer de contribuer à construire des compétences. Et peut-être, il y a, il y a quelque chose là autour, c'est, c'est, moi je pense c'est une pure transmission de connaissances hein, et même là, je peux être théâtrale. Mais si je vais vers la construction de

compétences, à mon avis, il y a une composante sociale, interactive, qui fait appel à d'autres compétences de communication, oui. Si (...) ça va être bien votre mémoire.

**J'espère, j'essaierai, on va tâcher.**

Gertrude : A condition de, de, de sortir, à mon avis de cette opposition magistrale, je suis encore pas heureuse et je maintiens à vous dire que c'est pas ça pour moi. Et bon, et pis je répète théâtrale c'est donc aussi, c'est autant dans la gestualité que dans le timbre de la voix, que dans le, dans les, oui dans les mimiques, dans la posture que je vais adopter. C'est, c'est jusqu'à, hier c'était assez intéressant, on était dans une école privée, on a eu une journée pédagogique, j'avais demandé au direction d'ouvrir la journée, les deux directeurs sont restés assis, tandis qu'avec mon assistante on a tout de suite pris le parti de rester debout. Est-ce qu'on est assis ou debout dans son enseignement, je donne rarement une conférence assise ; parce que pour moi être assis, et puis il y a des pays où c'est d'ailleurs très mal vécu. Ils trouvent que c'est le minimum, à la limite il accepte qu'on mette pas une cravate mais au moins être debout. Et pis c'est euh, c'est une façon de, de, aussi de respirer, enfin c'est tout ça, ça fait partie et pis quand moi je gère ma, ma respiration en amont, comme je, je pose ma voix, comment je euh, euh, je regarde les gens, je, comment je dis bonjour, comment je, j'introduis pendant au moins 60 secondes la journée, pour moi ça fait partie, si vous le voulez de la théâtralité. Donc je vais pas commencer mon cours en me disant, bonjour, j'ai décidé aujourd'hui de traiter ça et puis, blablabla. Mais je crois que j'ai pas beaucoup changé de ce, par rapport à ce que j'ai dit au début de notre interview.

**Non, pas grand-chose, ça a pas beaucoup changé, absolument.**

Gertrude : Après quelques semaines. La prochaine fois que je vais donner un cours, je vais être bloquée. Vous connaissez l'histoire du mille pattes (...) Donc c'est tout l'histoire de la pratique réflexive hein.

**Absolument. Je pense pas quand vous me dites que ça fait 40 ans que vous êtes dans le métier, je pense pas que vous allez vous encoupler.**

Gertrude : Non, disons moi je pense, que c'est un des problèmes quand on stagne, passe, et pis Piaget avait bien montré ça, c'est que vous allez à un stade supérieur du fonctionnement si vous cassez l'homéostasie existante, donc ça passe par des stades de déséquilibre et pis dans le stade de déséquilibre on dysfonctionne forcément. Et pis on passe chaque fois vers un, alors est-ce que ça va me perturber, peut-être si d'autre pub, si, faire leur jeu ce sera pas ça, mais disons ça sera, quand même la prochaine fois assez intéressant, mais c'est aussi un, il faudra que vous discutez avec mes assistants parce qu'elles me disent je, en, c'est clair, une me disait, combien de temps faut-il pour pouvoir raconter les choses comme tu les racontes, parce que hier elle a donné une présentation de 5 minutes et elle a bossé pendant une semaine. Je lui ai dit mais t'es complète, elle s'est chronométrée, elle s'est, je lui ai dit mais t'es folle, ça te bouffe, ça te pose sur ta tête. C'est euh, mais elle dit mais je, il m'a fallu ça. J'ai dû aller préparer un truc qu'elle m'a montré, je lui ai dit arrête, tu en auras pour deux heures. Alors c'est, elle avait fait le power point, et pis, pis donc, elle arrivait pas, comme quand vous apprenez à conduire, vous arrivez tout juste à savoir comment gérer les, les vitesses (...) moi je pense qu'il y a quelque chose comme ça dans l'enseignement mais, on a pas, peu d'occasions, enfin entre collègue de discuter de ce que vous venez de dire. Je, ce que vous venez de me dire, on discute de temps en temps en arrière plan, ou à la fin d'un team teaching

avec d'autres, mais c'est pas aux collègues de, qu'on a été prof qu'on discute de ça ; c'est, on est comme des tabous là autour quand même.

**Il y a, ce que vous dites c'est très juste, c'est souvent, plusieurs personnes m'ont sorti ça, dans les formateurs, dans les instituteurs que, une fois qu'on est dans sa salle, la porte elle est fermée et pis c'est propre à la fonction de**

Gertrude : Tabou. Et plus vous grimpez dans la, dans la fonction, par exemple un instituteur du primaire doit quand même, se fait contrôler quand même par, par l'inspecteur, (...), à l'université, comme je viens de vous dire, on a des procédures d'évaluations qui viennent des instituts, mais vous êtes totale dans votre machin, une fois que vous avez dit je vais sur ce contenu, euh, on vous fout une paix royale. D'un côté, je revendique ça aussi, mais en même temps, c'est vrai et pis on a des collègues, par exemple qui nous disent qu'ils aimeraient pouvoir discuter de ça ; c'est surtout les débutants et pis, mais c'est un truc assez particulier. Quand j'ai fait un cours sur la théâtr, sur le théâtre, en Suisse allemande là, un de mes vécus les pires, mais ils ont beaucoup bossé là-dessus hein, c'était, c'est un peu comme dans le micro-teaching, c'est d'être pris en vidéo, je déteste me voir en vidéo, alors je, je, j'ai des problèmes vraiment de personnalités hein, je, je me reconnais pas, je me trouve moche, et pis euh, voir, me voir 5 minutes en vidéo c'est une souffrance de 5 fois 60 secondes. Euh, et pis j'ai appris, j'ai dû apprendre pendant ce cours, c'était intéressant parce que il, ces autres qui me donnaient des feed-back, j'apprenais que j'étais perçue d'une toute autre manière, mais c'est mon image de moi avec un surmoi absolument disproportionné, qui fait que je supporte pas de me voir. Et pis, je sais pas comment les uns et les autres gèrent ça.

**C'est sûr que ça, au, au départ, je pense que c'est pas toujours évident. C'est, au départ quand j'ai commencé ça, ça fait 12 ans à être face à des élèves aussi, j'étais, je passais aussi par plein d'états et tout ce qu'on veut. Ça, je pense qu'on est tous passé par là. A, nos débuts, on a, on a tous été, on a, on est tous passé par là. Et pis à partir d'un moment, ben, on fait avec.**

Gertrude : Oui, on fait avec, mais disons on est dans un système où ensuite c'est aussi des gens qui vous évaluent et ils ont plus ou moins d'habileté avec ça. (...) Chez nous, on a quand même, à travers tout l'enseignement, énormément de difficultés là autour, et pis on a des parties qui sont contrôlables, en fonction de standards, euh, quantitatifs et contrôlés, parce que c'est plus facile que dans d'autres domaines, enfin tout le domaine de l'analyse du travail, (...) on tombe quand même dans des approches psychosociologiques, analyses linguistiques et aussi ergonomique, pour lesquelles il a fallu développer une méthodologie très particulière, et pis vous allez être en difficultés aussi pour votre recherche qui est plutôt qualitative, trouver des catégorisations, parce que on peut pas traiter ça de la même manière avec un questionnaire multi, choix multiples, (...) Tous les systèmes qualités restent beaucoup sur des indicateurs standardisables. (...) Il y a une part de non-dit, autour de la qualité de l'enseignement qui est énorme. (...) Les anglophones ont un terme qui s'appelle ethos, je sais pas si vous avez entendu parler de ça, euh, qui est, bon il y a quelque chose autour du leadership aussi là hein, mais ethos c'est, en fait, comment vous transmettez dans votre enseignement ou dans les, surtout sur le plan collectif aussi, comment vous arrivez à introduire tout un climat qui fait que l'apprenant de l'autre côté s'inscrit dans cette identification, et maintenant on voit dans les écoles privés on voit des styles, et même dans les écoles publics, il y a des styles très différents de vêt, c'est l'habillement, c'est la manière dont on interagit, on crie pas, on parle, on se dit ou on se dit pas les choses, on, on sourit, (...) On a de la peine à trouver un terme en français (pour ethos).

**C'est vrai que le terme peut-être n'est pas entre, l'opposition choisie n'est peut-être pas la plus judicieuse mais c'est la chose qui me parlait le plus**

Gertrude : Oui, oui mais je critique pas votre choix mais je dirais que c'est peut-être, c'est étymologiquement fondé, parce que si on a pas de terme, donné pour ça, c'est que ça ne correspond pas à l'approche psycholinguistique dans nos régions. Je dirais que dans la partie germ, francophone, alors qu'on est quand même, et pis germanophone c'est encore pire hein, mais on est, la force de la parole elle est quand même, et pis la dimension théâtrale est quand même omniprésente, autrement que dans la logique all, germanophone (...).

(Intervention de ma part)

Moi je suis en train de me dire pourquoi est-ce que vous faites magistralité ou théâtralité, pourquoi vous faites pas magistralité et théâtralité ? C'est peut-être l'opposition qui me gêne.

(Intervention de ma part)

Bon maintenant la chose qui est, justement mais je répéterai aussi, que si par exemple vous interviewez des gens rasoirs, que vous avez vécu comme rasoir, pas dit que eux se vivent comme rasoirs.

**Lorsque vous étiez étudiant, euh, ou bien je, lorsque vous étiez étudiant à quel type d'enseignant étiez-vous plus réceptif : si la, l'enseignant était plus théâtral ou s'il était plus magistral ?**

Antoine : Alors ça dépend. Donc il y a, donc bon, on peut être magistral et faire du théâtre aussi, là, là vous faites une opposition qui n'est pas très claire. Mais c'est vrai que euh, il y a, en donnant un cours magistral, on peut aussi simuler la construction du savoir. Moi j'étais euh, parfois j'étais très sensible à cette dimension-là mais, il y a des dimensions que j'associe au théâtre qui peuvent être très euh, dans un cours magistral comme dans un séminaire, comme dans un, un, dans un autre type de dispositif. Et c'est vrai que je suis euh, assez sensible, en tant que public ou étudiant, à, à, aux dimensions de l'oralité et du corps. C'est-à-dire, les variations intonatives, la manière d'occuper l'espace et la manière d'utiliser le corps ; donc les trois choses, je, je suis sensible même si je suis concentré sur le contenu euh, le, ah, j'arrive à m'intéresser plus facilement ou à suivre plus facilement euh, si l'orateur joue avec des variations qui concernent la gestion de l'espace, les mouvements, tout ce qui euh, la proxémie, donc la manière de s'approcher ou de s'éloigner des, du public, et aussi la kinésie, tout ce que, tout ce qui est de l'ordre des, des, de la mimique faciale ou les gestes euh, le regard, il y a aussi les variations intonatives, ouais, ce qui est insupportable c'est la lecture à haute voix hein, là c'est, c'est, c'est, donc on a eu tous une fois ou l'autre, un professeur qui, soit par timidité ou soit tout simplement parce qu'il n'arrivait pas à s'éloigner du texte qui lisait et ça c'est mortel, il faut être un très bon lecteur pour que ça passe.

**C'est, c'est un peu ça. Je sais vous n'êtes pas le premier, disons vous êtes le second professeur que je, que j'interviewe, et la première m'a aussi dit que cette opposition, elle avait de la peine avec l'opposition. Mais quelque part, justement vous venez de**

Antoine : Mais dites, de nouveau quand vous l'opposez, un, une classe magistrale, on peut avoir euh, et l'autre que vous avez, donc qu'est-ce que vous avez opposé à la classe magistrale pour voir si j'avais bien.

**Le théâtrale quelque part. C'est un peu, c'est un peu quelque part, je sais cette opposition, elle peut paraître euh, il faut, accepter-la si je peux me permettre, simplement dans le sens que, ce que vous venez de dire le, la vous m'avez sorti la, le magistral dans toute sa splendeur, entre guillemets, c'est, c'est-à-dire justement celui qui lit le cours, vraiment qui est**

Antoine : Ici, à, dans l'université de Genève, il y a un professeur qui fait l'histoire de l'art, et qui donne des cours magistraux, et qui danse en donnant les cours magistraux. Il est un peu maniéré mais eh, eh, il, il le fait bien hein, donc il y a une, le théâtre peut être très euh, donc on, alors une autre chose différente, c'est de jouer à mettre en scène, pour exemplifier des choses euh, même impliquer d'autres personnes, donc, il y a d'autres manières de faire. Je pense que la, que les dimensions du théâtre peuvent être présentes dans tous les dispositifs de formation : que ça soit une classe magistrale, un séminaire de recherche, un atelier ou même dans l'accompagnement euh, de deux ou trois personnes ou d'une seule personne. Et j'estime que c'est très, c'est important de, d'essayer de voir quelles sont les dimensions ne peuvent, selon les dispositifs de formation, elles vont être différentes.

**D'accord. Est-ce que vous-même, vous vous êtes inspiré quelque part de ces insti, ces enseignants si je peux les nommer comme ça, théâtraux ou qui avaient tendance à être dans la théâtralité ?**

Antoine : Alors moi j'essayais toujours de trouver aussi, mon spécifici, ma spécificité, donc euh, notamment la gestion de la parole et pour, donc comme je ne suis pas d'origine francophone, euh, parfois en parlant en public, euh, j'accentue plus ou je joue plus avec des variations pour éviter des, des bas, pour euh, remplir des lacunes ou éviter des problèmes de compréhension, je peux être plus exagéré dans la, la gestion des variations intonatives. Donc ça, c'est une partie, donc euh, une stratégie consciente que je peux utiliser pour éviter les malentendus ou, parfois, j'utilise d'avantage les power point euh, pour éviter les confusions entre l'or, euh, une par, une erreur de, de prononciation que les étudiants auront, ne, ne suivent pas mon discours hein. Donc là, c'est tout à fait particulier. Ce que j'ai vu, c'est que il y a des grands orateurs, on en a eu dans cette maison, dont je pourrais dire des noms mais il faut que je donne, par exemple Daniel Hammeline, qui, je trouve qui l'était très bon comme orateur, et j'ai vu des personnes qui l'imitent, euh, qui étaient influencées, des disciples influencés. B. lui-même, euh, a des assistants euh, les mêmes tics ou les mêmes manières de faire, qui sont très positives parce que je trouve qu'il est un, un très bon orateur. Donc, il y a une influence, il y a une influence. Mais euh, je ne sais, je ne saurais pas, donc euh, dans les formes de mise en scène peut-être, dans les formes d'utilisation des, des supports aussi, je ne dirais pas dans la rhétorique ou dans la, dans la manière de gérer les gestes, la mimique, euh, les déplacements du corps, je pense que euh, j'ai trouvé un tout petit peu ma manière de faire, je ne sais pas si elle est bonne ou pas, il faudrait que quelqu'un d'autre me juge mais ce n'est pas par une influence extérieure précise, bien entendu on est imprégné de tout ce qu'on a vu, de tout ce qui nous précède, et des remarques qui peuvent nous être faites par nos assistants. Donc j'ai une assistante qui fait du théâtre, qui fait de l'improvisation, et parfois elle me fait des remarques euh, des remarques critiques ou des remarques positives aussi, après les cours pour dire tiens-là, pour que ce soit mieux compris, euh, on pourrait faire autrement. Notamment, lorsque je vais trop vite.

**Vous avez déjà vu vos collègues en train de travailler vu que vous êtes parfois en, en groupe, entre différents enseignants, comment sont-ils ?**

Antoine : Comment sont-ils ?

**Dans le sens toujours par rapport à cette théâtralité ou cette magistralité ?**

Antoine : Alors, euh, comment sont-ils, les décrire, donc euh, ça dépend

**La, la tendance**

Antoine : Alors, d'abord je dirais, euh, lorsque j'essaie de travailler avec, en groupe, dans le cas où euh, j'ai le rôle un tout petit peu de coordinateur, je donne beaucoup d'importance au rituel. Moi je fais un éloge du rituel dans la, la passation de la parole, dans euh, la manière de gérer les échanges entre les participants, euh, parfois en exagérant un tout petit peu. C'est euh, cette manière de passer le, imaginons que euh, une stratégie que j'utilise, c'est euh, d'impliquer un de mes interlocuteurs à, au moment où j'ai la parole. Alors euh, dans la manière de demander la, lui poser une question, ce type de, pour rendre encore plus dynamique, moi-même j'essaie de le faire. Si on travaille en groupe, on, je, je donne beaucoup d'importance euh, la présentation des différents intervenants, les pass, la passation de la parole, la conclusion, si j'ai un rôle de modérateur, parfois je me permets de faire une petite synthèse pour clore, ce type de choses qui euh, donnent au module ou au cours une dimension plus imp, plus sympathique et qui facilite aussi euh, la gestion de la polyphonie des différentes voix qui interviennent dans le cours. Et ça c'est une intention, je sais pas si je le

réussis ou pas. Euh, parfois, il y a des personnes, donc ces, ces, donc je vous ai nommé les, les cours planifications euh, de, d'une année, donc l'organisation de la planification de l'enseignement, et là, il y a eu des personnes qui intervenaient jusqu'à maintenant, il y en a une qui a pris sa retraite, et qui donnait beaucoup d'importance à ces dimensions et qui les faisait très (...) et qui me convenaient beauc, donc, la manière d'impliquer le public dans les activités euh, dans, avec la gestualité, etc., je dirais que dans, dans le cas de cette collègue euh, la longue expérience dans l'enseignement tout court, donc à l'école primaire ou au-delà, euh, elle a été récupérée d'une manière très intéressante dans la formation. Euh, alors certaine personne pourrait imaginer que, une manière de, de, de bouger dans la salle, ou de, elle euh, le public peut se sentir un tout petit peu infantilisé mais euh, je voyais que c'était une manière d'attirer l'attention, de concentrer l'attention qui était très positive. Et, c'est une personne qui est très soigneuse pour la ritualité, pour la coordination entre les différents intervenants. Pour la manière d'impliquer aussi le public dans les interventions, donc il y a une dimension théa, théâtrale aussi.

**Vous-même par rapport à, à vos collègues, si je prends B. ou d'autres ; quelles sont les différences que, qu'il y a ?**

Antoine : Donc il y a un, un style, donc là, c'est clair. Donc, si je dois souligner des, un aspect par exemple de J.B., qui me semble, je trouve qu'il est très didactique, donc ce n'est pas seulement qu'il a été, il continue à être une référence pour la didactique du français, c'est que au sens simple et bas du terme didactique, il a une manière de présenter euh, où l'auditeur à l'impression de construire le savoir avec lui. Il implique l'auditeur dans sa construction et, et, et là il y a une, donc c'est une forme de théâtre, parce que euh, je le, je l'ai vu présenter des thèmes similaires 50 fois, à chaque fois il cherche euh, une manière un tout petit peu différente de le faire, mais à chaque fois il réussit le coup de faire sentir l'auditeur comme si c'était euh, il fait sentir l'auditeur intelligent parce que c'est des termes qui ne sont pas tout simples, mais euh, la personne qui l'écoute construit avec lui. Et ça, c'est un, un style qui est très bon. Eh, B. S. qui est un collègue, il joue beaucoup avec des changements d'intonation où les choses qui pourraient être banales, donc parfois euh, j'écris des textes avec lui, et dans la manière où il les a présentés à un public, il a, gère beaucoup les silences et les changements d'intonation de manière que parfois, et donc que, l'emphase utilisée rend euh, très important ce qu'il est en train de dire. Je trouve que c'est aussi euh, une stratégie, dans ce cas-là, avec les variations du débit de la, du, de l'intonation, pas seulement de l'intonation, l'emphase qui est utilisée, qui, qui sont très, euh, très intéressants, mais ça, je dirais que ça fait partie du style personnel euh,

**Par rapport à vous-même ?**

Antoine : Alors moi je, donc euh, si je prends les cours magistraux, euh, il y a une particularité, c'est que j'essaie de, d'impliquer le public très directement. C'est-à-dire, même si je ne connais pas le public, je prends des interlocuteurs dans la salle, je leur pose des questions, je les implique dans le dialogue ; de manière à, pour les jeunes étudiants qui parfois euh, peuvent être un peu distraits, ils savent qu'il y aura toujours quelqu'un qui va être interpellé, ils sont là, donc il y a une petite tension. Parfois, euh, il y en a qui veulent s'asseoir à la fin de la salle parce que ils ont peur de, de, de répondre mais, euh, je joue, je crois, j'essaie, on va être modeste, de jouer avec le public ; de poser moi des questions, de, de lancer des questions avant même de, de créer un tout petit peu l'intrigue avec mes questions, de les impliquer en essayant de les faire répondre avant de donner ma propre réponse, voila. Mais euh, à la place de, de dire est-ce qu'il y aurait quelqu'un qui veut intervenir, euh, si je retiens

les prénoms ou les noms d'une personne dans la salle, ou tout simplement, madame qu'est-ce que vous en pensez de, donc j'interpelle le public dans les grandes salles et ça crée toujours un effet particulier. Bon, il y a d'autres stratégies, bien sûr.

**Vous parliez, avant vous parliez de, vous vous considérez un petit peu plus dans la théâtralité par rapport aux gestes, à la gestualité, tout cela, est-ce que les attitudes, ces attitudes-là sont préparées ou elles viennent spontanément ?**

Antoine : Alors, il y a, donc nous préparons, en tout cas euh, moi je prépare le contenu du cours assez (...) et parfois même avec un excès de matière, ce qui est toujours très délicat parce que, donc la gestion du temps euh, est très difficile et, et il faut aussi des habiletés pour clore la séance alors qu'on a pas toute la matière et c'est aussi une stratégie qui peut-être un tout petit peu euh, artificielle ou théâtrale, j'en sais rien, mais il y a un texte, comme pour le théâtre, euh, dans mon cas c'est plutôt une prise de notes qui sert de texte de base pour donner un cours, y compris pour animer un séminaire. Parce que dans le cas d'un séminaire, euh, les choses se passent d'une autre manière et je peux faire la différence euh, c'est plus, donc de la théâtralité qu'on peut organiser dans un séminaire ou dans un cours magistral. Mais, l'improvisation est très importante aussi. Donc à partir du texte de base, à un moment donné, on sent si le public suit ou s'il ne suit pas et à ce moment-là euh, on l, on utilise des stratégies de régulation qui sont particulières. Ces stratégies de régulation peuvent être comme je vous le disais avant, euh, appeler quelqu'un ou créer un dialogue avec soi-même, donc simuler un dialogue sur scène, ou euh, montrer, donc euh, utiliser un schéma et reconstruire le schéma, poser une question, donc il y a un dialogue avec un objet fictionnel ou un concept qu'on concrétise, certaine manière, sous forme soit de schéma ou document à l'appui, et euh, l, on sent très souvent si le public est fatigué ou pas, si le public comprend ou pas, à ce moment-là, euh, modifie la stratégie en fonction de, de la régulation, donc euh, si, si on voit que euh, le climat qui s'est créé dans, dans le groupe. Pour les séminaires, si ça vous intéresse, donc je, pour les séminaires euh, on peut davantage créer une mise en scène où il y a plusieurs acteurs ; c'est-à-dire, si euh, il y a un étudiant qui doit présenter la lecture critique d'un texte, à ce moment-là, parfois je cherche un personne du groupe qui va jouer le rôle de discutant qui le présente et qui joue le rôle de discutant. Euh, ça dans mon séminaire euh, sur l'oral, on le fait même euh, comme on travaille sur l'oral, alors même si, on le fait pour faire de la recherche, euh, il y a des, des jeux de rôle qui sont proches aux activités qui sont proposées dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ou à l'école secondaire. Je vous donne un exemple, euh, nous avons travaillé sur la conférence euh, sur, des genres à l'oral, comme l'interview euh, la, les débats et parfois, dans les séminaires, on organise un débat régulé ou un des étudiants joue le rôle de modérateur et deux étudiants font la défense d'une théorie, deux autres ils font, jouent le rôle des opposants. Et, il y a une mise en scène où il nous est arrivé de, d'inviter un ét, un auteur d'une séquence didactique sur l'interview et, à la place de donner, de faire une présentation sur l'interview, je l'ai interviewé à propos de l'enseignement de l'interview, on l'avait même enregistré en vidéo. Et là c'est vraiment une mise en scène ; parce que c'est un peu artificiel, mais en même temps ils voyaient le genre et en même temps le représenté. Alors qu'on le faisait pour mieux le comprendre et ensuite pour pouvoir analyser ce qui se passait dans les classes, dans un séminaire de recherche. C'est des jeux qui, qui peuvent donner un bon résultat. Mais même dans un séminaire de lecture, la distribution des rôles entre les étudiants euh, crée cette ambiance où ils sont placés, ils, ils jouent à un rôle académique bien précis, c'est les lecteurs critiques euh, celui qui doit se défendre parce que, quand on, comme une situation d'examen à l'oral. Ça on la, on le fait de temps en temps.

**Vous m'aviez dit, relativement au début de l'entre, de l'interview, et pis vous l'avez répété après, que lorsque vous étiez théâtral, si vous visiez aussi le but quelque part d'attirer l'attention, quand vous sentiez que l'attention baissait ou quand les gens avaient tendance à, à se dissiper. Est-ce que vous visez d'autre but quand, lorsque vous utili, utilisez cette théâtralité ?**

Antoine : Alors, vous voyez euh, moi j'ai une responsabilité qui est la formation des futurs enseignants en didactique des langues. Et euh, j'évite de, d'évaluer des aspects personnels mais je considère que, dans l'engagement d'un futur enseignant, toutes les dimensions associées à la communication sont très importantes parce que s'il a des élèves de cinq ans ou de 16 ans et il est quelqu'un qui est très ennuyant, qui ne, qui n'arrive pas à projeter la voix, alors euh, c'est des, des capacités à développer, ce sont presque des capacités aussi personnelles, qui me semblent très importantes pour un futur, pour des, pour, des compétences professionnelles euh, d'un enseignant. Alors, euh, il y a des aspects pour lesquels je ne peux pas être un bon modèle, mais il y en a d'autres où non seulement je pense que je peux présenter des modèles, mais aussi, je les oblige à euh, suivre des règles importantes pour la prise, dans la prise de parole en public. Ça va au-delà du théâtre, c'est tout simplement la prise de parole en public. Par exemple, à chaque fois qu'un de mes étudiants prend la parole, si n'arrive pas à projeter la voix, je dis arrêtez : donc vous êtes un futur enseignant, vous projetez la voix, vous serez censé de le faire, donc l'ensemble du groupe doit vous entendre. Et, je lui montre comment je ferai, comment j'articulerai pour que les gens puissent suivre ce qu'il dit, dans un amphithéâtre, dans une salle quelque. Euh, et parfois, il y a des manières de faire explicites qui sont utilisées comme modèle pas à copier, mais comme modèle possible dans l'activité qui sera la leur dans une, dans une classe. Par exemple, dans certains séminaires d'accompagnement, euh, donc, dans le module où il y a euh, où il passe un temps de terrain, lorsqu'ils sont en train de préparer des activités, ils les présentent, parfois ils simulent déjà qu'ils sont en train de les, de les présenter devant un public de jeunes élèves, ça nous est arrivé à plusieurs reprises ce qui nous fait rire parce que c'est une simulation. Mais, c'est une manière de s'entraîner. Là, on est en train de développer une, une capacité ou une compétence professionnelle, hein. Donc c'est un entraînement pour une pratique. Mais euh, je donne de l'importance à ces asp, à, donc, au rôle où ils font une présentation. Je me permets des commentaires formels sur la prise de parole en public avec toutes ces dimensions. Ou je pourrais vous faire une liste, si ça vous intéresse, sur les aspects où je donnerais de l'importance. Ça vous intéresse ça ?

**Oui, ça, ça me plairait bien.**

Antoine : Alors oui, non, non. Tout d'abord, il y a un, il y a un rapport entre le contenu et la prosodie, donc il y a, il y a des aspects très liés au contenu du texte. Peu importe euh, donc si on est en train de parler de l'interview ou si on est en train de parler d'un concept euh, donc les textes, à la base de notre représentation lorsqu'on forme ou lorsqu'on enseigne, euh, il y a à l'associer à euh, à, donc la prise de parole doit être très liée au texte. Donc, la gestion du temps. La, la présence d'un plan qui annonce ce qu'on va faire, dans l'introduction. La manière de structurer les parties. Je donne beaucoup d'importance, je me permets un commentaire sur ces aspects-là. Le fait de laisser la place au public de poser des questions ou leur donner la possibilité d'intervenir. Je donne de l'importance parce que c'est une manière de favoriser les interactions entre celui qui présente et le public. Ensuite, si on prend la prise de parole, il y a le rapport entre le corps et la parole, et à tous les niveaux. Est-ce que euh, quelle est l'attitude corporelle lorsqu'on présente assis ou debout, l, est-ce qu'on fait une présentation au, donc en déplacement ou on ne bouge pas, ou on les varie, à quel moment,

comment on choisit de, de bouger ou pas, parce que c'est, c'est complètement différent. Donc tout est bon. Mais on peut faire un commentaire sur euh, l'attitude corporelle. Il y a des personnes qui collent au papier et qui couvrent la bouche avec euh, le texte, ou qui ne savent pas utiliser le power point, ou le diaporama, je sais pas comment vous la, quel terme vous utilisez euh, ou ils se place devant l'image, donc ils sont en train de signaler, ils ne regardent pas le public, ils tournent le dos, donc tous les aspects liés au corps sont très importants. Alors, je ne dis jamais rien sur les tics euh, parce que ça, des questions affectives donc on voit biens des personnes qui rougissent ou comme ça, mais, donc on, là c'est la timidité ou les dimensions affectives mais euh, ce n'est pas mon rôle de les aider à les dépasser, bien que je donne de l'importance, pour les futurs enseignants à, donc au, je pense que ça mériterait d'être travaillé pour dépasser ce type de difficultés, mais sinon, donc si on laisse de côté, donc pour le corps, il y a la gestion du regard et la possibilité de, de regarder face à face à, l'interlocuteur, le public, mais si ça se concentre sur une personne, de ne pas coller le reg, coller le regard soit sur le support soit sur le texte, et ensuite, il y a même dans la mimique faciale à tous les niveaux où les gestes et les (...), on les accentue, hein, je trouve que les gestes, les gestes d'accompagnement de la parole aux différents niveaux sont, sont importants. Il y a des personnes qui le gèrent très bien, donc, il n'est. Rien de tout ce que je vous dis c'est obligatoire mais c'est l'ensemble des choses qui font que la communication passe. Ensuite, il y a la projection de la voix, donc euh, mais là c'est une condition indispensable, si la salle est grande euh, et les personnes peuvent pas suivre, c'est une fille qui a une petite voix et elle n'arrive pas à la projeter, donc personne arrive à, à suivre ; mais ensuite, il y a euh, une chose qui me semble beaucoup plus importante que ce sont les variations de débit, la manière d'articuler pour faciliter la lecture, y compris la lecture labiale, parce que si la personne est loin, ça facilite aussi la compréhension, mais ensuite, il y a un aspect qui est très théâtral qui est l'intonation expressive. C'est-à-dire euh, quand on dit les choses, pour que l'intérêt varié, créé (...), si je suis en train de réciter, marquer les choses pour créer, donner l'imp., donc euh, faire, arriver à faire suivre le public qui peut être de l'ordre de l'intrigue sur un concept. Comment on pourrait définir, il y a trois définitions du concept : la première, la deuxième, la manière de pointer hein, dans l'intonation. Ensuite, on les questionne, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour résoudre ce problème. Donc, il y a une manière de, de, d'accompagner la parole par l'intonation qui, qui me semble, qui est intéressant à, à soulever. Et, donc euh, je sais pas si je l'ai déjà dit mais, il y a dans les formes d'interactions concrètes, avec le public ou s'il y a plusieurs participants, donc imaginons que on présente, que les étudiants présentent à trois un travail, la manière de, d'interagir entre eux, de créer un dialogue entre eux, euh, elle est très importante parce que euh, c'est très différent s'il y a une juxtaposition de présentation ou s'il y a un minimum d'échanges entre eux et s'ils arrivent à créer un échange avec le public. Donc tous ces aspects-là euh, leur faire un commentaire, pas pour donner une note, mais pour les aider à améliorer la, d'une part la dynamique des interven, la qualité des interventions et la dynamique qu'ils créent dans les, l'intervention, je crois que c'est très important.

**Ok. (...) Vous m'aviez dit que suivant la taille du groupe, votre théâtralité pouvait varier, dans, dans le grand groupe, là 150 par rapport au séminaire de 15 – 20, vos attitudes variaient, c'est-à-dire que votre préparation de théâtralité variait, vos attitudes variaient. Est-ce que vos attitudes varient aussi en fonction, là c'était la taille du groupe, mais en fonction du public, si vous êtes en bachelor, master ou MAS, et pis en fonction éventuellement, vous êtes principalement didactique, mais éventuellement si vous aviez une autre branche, si votre, vos attitudes peuvent varier aussi ?**

Antoine : C'est, c'est juste. Alors euh, des cours d'initiation, c'est-à-dire les cours des, du baccalauréat, ils sont, donc la spécificité pour moi, c'est que c'est un public parfois on sent qu'ils sortent, donc, c'est un, nous, ici dans cette faculté, on a un public hétérogène. Parce que c'est toujours des personnes qui viennent de la formation des adultes, qui ont déjà plus d'expérience, et, ou des enseignants en poste et il y a des personnes qui sortent de la, qui ont eu la maturité avec des comportements parfois un petit peu comme des collégi, euh, collégiens. Moi, je les apprécie beaucoup, ça ne me gêne pas mais, les attitudes sont différentes parfois euh, il nous arrive à tous de devoir un peu imposer un tout petit peu la discipline parce qu'il y a un sous-groupe de filles ou de garçons qui sont en train de parler et qui nous coupent le fil, écoutez vous sortez de la salle, euh, sinon on, on arrive pas, donc vous dérangez les autres. Alors euh, là, ça n'arrive que très rarement dans des cours plus avancés, surtout du troisième cycle ; ça ne m'est jamais arrivé dans un cours du troisième cycle, devoir faire de la discipline, donc rien que ça c'est différent. Mais, la, la particularité c'est que on doit avoir au, dispenser des cours avec des concepts donnés dans le temple du savoir, donc nous devons être rigoureux, présenter des, donc nous, en tout cas, moi je ne suis pas très favorable à, à présenter un discours venant de la doxa où je donne mes opinions, je peux donner une opinion mais j'essaie de présenter des recherches, des savoirs construits dans cette maison. Et, les attirer, donc euh, permettre, non fournir les concepts de base pour aider les étudiants à aller plus loin et être didactique dans un cours universitaire de débutants dans une discipline, c'est un, c'est toujours un défi, c'est difficile. Là, c'est la difficulté au début. Si je prends l'opposé, donc si euh, vous avez un public de formateurs d'enseignants qui sont dans, notamment euh, dans les publics que j'ai eus de formateurs de (...) ou de formateurs de HEP, Vaud, Fribourg, Valais, etc., c'est des personnes qui ont une longue expérience dans la formation et qui sont très organisés et qui détestent euh, donc qui apprécient beaucoup que les cours soient, donc que les séminaires, parce que c'est des sémi, la gestion du temps, euh, donc les différentes étapes et la gestion du temps, temps soient bien organisés. Ils se déplacent de loin, ils viennent et là, moi je fais un effort particulier pour être particulièrement organisé, je sais pas si je le réussis toujours, mais là euh, la, les concepts sont moins comp, donc ils sont moins résistants à la théorie et aux dimensions conceptuelles parce qu'ils sont demandeurs, c'est un avantage parce que les plus jeunes parfois ils préfèrent les dimensions pratiques notamment ceux qui euh, s'orientent vers une profession, mais euh, en revanche, l'exigence de rigueur et des contenus du fait qu'ils font un effort pour venir chez nous, alors là il faut donner un maximum et en même temps de pas déborder, donc euh, on a des problèmes qui sont de nature différente. Et entre-deux, comme je vous le disais déjà, il y a toutes sortes de séminaires avec des finalités qui sont très différentes et, pour ceux qui sont organisés euh, en alternance avec les pratiques, c'est-à-dire où ils ont du temps de terrain, parfois il y a beaucoup d'activités de simulation. Et du coup, ben c'est un dispositif de formation complètement différent. Dans ceux où euh, on fait de la recherche, la simulation est à un autre niveau. On joue à être des débutants chercheurs, et là, c'est des présentations comme s'ils étaient déjà dans un congrès. Donc les rôles, ils jouent un rôle, ils imitent ou ils improvisent dans un, donc dans, oui, on leur demande de jouer un rôle qui n'est pas identique. Dans le cas de séminaires ou de modules ou des ateliers d'analyse des pratiques ou de préparation des pratiques ou d'activités pratiques en alternance, c'est des rôles de futurs professionnels euh, ils s'entraînent ou ils se préparent et, on a tendance, il y a un mimétisme sur les rôles qui vont jouer plus tard, dans les séminaires de recherche, la même chose mais c'est les rôles de chercheurs ou les rôles de savants qui présentent ou de conférenciers, donc il y a un changement.

**Vous, vous parlez quelque part des finalités. Donc, est-ce que c'est aussi en fonction des objectifs ou des fins, objectifs, finalités c'est pas tout à fait la même chose je suis bien d'accord mais, est-ce que ça, ça influence vos attitudes aussi ?**

Antoine : Tout à fait. Donc moi, il faudrait, tout simplement, je suis entrain de vous dire plutôt quelles sont mes intentions. Ensuite si euh, vous assistez à un de mes cours pour me dire tiens je ne vois pas les dimensions que je suis, que M. D. est en train de me présenter, il faudrait, il faudrait une analyse plus fine hein, pour voir si on réussit ce qu'on essaie de faire. Entre le dire et le faire, il y a toujours une différence. En revanche moi, je suis persuadé que la finalité des différents euh, des différentes unités de formation (...) une manière de faire, mais à l'intérieur d'une unité de formation, il y a des objectifs spécifiques, imaginons qu'on veut découvrir euh, l'interview comme genre pour l'enseignement de l'oral, comme objet d'enseignement, donc ou la. Donc les élèves en Suisse font des conférences. La conférence est un objet et on peut jouer à faire des conférences pour découvrir comment fonctionne une conférence. Donc on est à notre niveau par rapport à un objectif particulier d'un cours sur l'oral.

**D'accord. Est-ce que vous avez pu constater vous-même des incidences lorsque vous étiez justement plus dans la théâtralité sur les apprenants ?**

Antoine : Oui, au niveau de la motivation oui. Donc euh, donc au, parce que l'on a, donc comme les acteurs, parfois on a des jours où on est plus inspiré que d'autres. Donc, parfois ils ont l'impression d'apprendre et, et ils arrivent à rire, parfois ils disent c'était ennuyant. Donc euh, le problème, disons, on a eu toujours des, des jours où il y a eu des mauvaises représentations en tant que, celui qui vous dira le contraire, je pense que euh, il ment. Et, il y a des jours où on est particulièrement inspiré et que, et que ils sortent en train de rire. Il m'est arrivé d'être applaudi et c'était parce qu'il y avait une complicité dans la prise de parole, dans un cours magistral hein. Donc, ce n'est pas la même chose lorsqu'on donne une conférence où les gens applaudissent. Dans les cours ici, si, les jours où on est très inspiré, où il y a une complicité particulière, on peut être applaudi à la fin, ce qui est un plaisir narcissique, comme pour les autres acteurs, c'est plus rare que dans le théâtre qu'on soit applaudi, mais ça nous arrive parfois, ça nous arrive. Et souvent, c'est associé au fait qu'il y a la satisfaction d'avoir appris quelque chose mais qu'il y a eu euh, un jeu, une complicité au niveau de la communication.

**Est-ce qu'il y a d'autre chose que cette complicité au niveau de la communication, comme incidence dans cette théâtralité ?**

Antoine : Disons, moi ce qui m'intéresse, ce n'est pas de, de, de séduire, ça c'est, alors là, donc je, donc je pense que ce n'est pas, donc il y a une satisfaction dans la bonne communication, donc dans la bonne communication. Et euh, si je suis sérieux euh, en plus, donc je vais dire les choses l'une après l'autre. Moi, en tant que formateur, je donne de l'importance à créer un contact avec des personnes qui sont formées avec moi. C'est-à-dire, je n'arrive pas à me rappeler de tout le monde, surtout si c'est des cours importants, et dans l'idéal, je poursuis euh, elle, donc j'apprécierais de réussir ces choses. Euh, un contact avec la personne ou avec, qui me donne la possibilité de suivre un tout petit peu, le parcours de la personne qui a suivi le cours avec moi, hein. Alors là c'est une dimension trop ambitieuse parce qu'on arrive pas à le faire avec tout le monde. Mais, euh, il y a contact intellectuel, intellectuel, il y a une construction et dans le séminaire de recherche ou dans l'accompagnement pour les thèses, pour les, mais surtout pour, thèses et mémoires surtout,

mais il y a dans d'autres travaux, parce qu'il y a aussi cette dimension, donc on cherche aussi à créer un contact avec euh, les étudiants et à mieux comprendre les projets personnels de formation, mais là, avec le nombre d'étudiants que nous avons et les responsabilités qui sont les nôtres, euh, nous n'arrivons pas avec tout le monde, on, on arrive avec quelques uns, ceux qui nous choisissent pour faire un travail plus personnel, avec une partie. Bien que, si c'est un séminaire à 15 personnes, on, à la fin de l'année, on les connaît tous et relativement bien. Maintenant euh, euh, le minimum de séduction euh, alors moi je ne, donc je pense que ce n'est pas, il doit y avoir une dimension aussi dans la, la prise de parole, donc c'est vrai que euh, je sais pas, donc je sais pas si c'est le, le terme, il y a un feeling qui facilite le travail. Mais pour moi, le plus important c'est que grâce à, à tous les éléments, la maîtrise d'un certain nombre d'éléments associés à, à la communication en générale et, métaphoriquement mais pas si métaphorique que ça, au théâtre, ils arrivent à, donc on, on arrive mieux transmettre et construire avec eux des savoirs. Ce qui est le rôle de notre institution. Et, il y a des manières de faire qui conduisent à la rigueur. Je vous ai donné l'exemple de B. parce que euh, si vous avez suivi des cours avec lui, vous avez, j'imagine que vous êtes d'accord avec ma manière de, d'analyser la, ce qu'il fait ; regardez, est-ce qu'il est en train de faire dans un cours c'est euh, il simule la construction d'un concept ou d'un savoir avec les contradictions, les oppositions, etc. et nous sommes en train de suivre la manière de penser. Et en le suivant, on apprend à, certaines démarches des constructions du savoir. Alors, c'est du théâtre, c'est de la simulation mais par rapport à la construction du savoir. Donc, il nous apprend à être rigoureux dans la manière de simuler cette construction pour l'enseignant. Bien entendu, euh, lui il a construit ça euh, 15 ans plus tôt où il s'est servi de d'autres auteurs pour le construire. Mais là, en donnant le cours, il fictionnalise cette construction et il nous fait sentir comme si on le construisait avec lui ; et ça je trouve qu, moi j'admire cette capacité. Donc, surtout ce n'est pas la séduction mais c'est surtout euh, la, la construction avec le public euh, d'une rigueur qui est se, qui est la rigueur qu'on voudrait dans une institution comme la nôtre qui est l'université, qui n'est pas n'importe laquelle. Voilà, donc, il y a le côté recherche construction du savoir et comment on théâtralise cette dimension-là, mais nous formons des formateurs et des enseignants. Et, il y a euh, à montrer des modèles, pas des modèles pour les copier mais pour offrir une gamme, un éventail, de, des stratégies et ça euh, les vari, il y a toujours des variations dans notre manière de former, c'est une manière d'en, de suggérer qu'ils peuvent les utiliser ensuite, dans leur parcours professionnel. Mais parfois, on fait, ou je me permets de jouer avec eux comme si ils étaient des élèves de l'école primaire ; parce que c'est des futurs enseignants. Et, je change le ton et on simule, et ça les fait rire. Mais, ils comprennent bien pourquoi on le fait.

**Vous avez beaucoup parlé du savoir. Donc quelque part pour vous, le savoir est quand même la pierre angulaire ?**

Antoine : De l'université bien sûr, mais aussi de l'enseignement. Donc les écoles, pour J. D., ont été construites pour transmettre le savoir d'une génération à une autre. Ça ne signifie pas que. L'école, à mon avis, est une institution créée pour permettre la transmission de la culture et du savoir d'une génération à une autre. On va pas transmettre le même savoir aujourd'hui qu'il y a 100 ans, et le rapport à la culture et à la langue est aussi un savoir, et à l'écriture, etc. euh, sont différents aujourd'hui que dans le passé, ça c'est sûr. Mais, là c'est une finalité qui me semble très importante, il faut pas tromper les gens. Donc euh, les, l'école, elle a (...) pour ça. Tout simplement, dans la manière de le faire, on peut le faire euh, donc je ne conseille pas trop, des démarches permissives. Donc je pense que, on peut simuler la construction et on peut travailler avec eux et, pour construire dans l'interaction à, entre l'enseignant et l'élève. Et cette conception générale de l'enseignement fait que on essaie des, des dispositifs qui

prennent en considération cette manière de concevoir les choses. Bon, dans la formation, dans la formation, et en particulier dans la formation universitaire parce que ce n'est pas, toutes les formations ne sont pas identiques, je crois hein. Ici, hum, nous avons l'obligation, c'est un centre d'excellence, euh, nos étudiants doivent apprendre à conceptualiser, à faire de la recherche, à, à être critique avec euh, les savoirs sont dynamiques, donc ils ne sont pas fixes. Donc à être critique avec euh, les savoirs ou avoir, la faiblesse d'un savoir construit, le reconstruire, aller plus loin, c'est euh, donc suivez un tout petit peu euh, la démarche, les démarches au pluriel, scientifiques. Du coup, euh, une formation universitaire exige toutes une série de dimensions qui sont complètement différentes à une formation non universitaire. Même si la formation universitaire est professionnelle : je m'explique, donc former un médecin à l'université suppose euh, transmettre des savoirs à propos de la maladie ou des euh, et voir comment on fait de la recherche et dans les sciences de la santé. Mais en même temps, il y a apprendre toutes une série de dimensions professionnelles. Et il y a des savoirs de la profession qui doivent être appris en contact avec les pratiques. Dans notre cas, c'est la même chose, il y a plusieurs professions qui sont impliquées dans notre faculté. Une de celles-ci, c'est la vôtre, celle de formateur, mais euh, toutes les formations n'ayant pas les mêmes objets, il y a des particularités et moi je suis très impliqué dans la formation des enseignants. Dans la, pour la formation des enseignants, il y a toute une série de savoirs professionnels qui sont très importants, et un rapport aux pratiques qui est aussi particulier. Donc, l', la manière de théâtraliser les choses doit être très en rapport, je dirais avec la formation pour laquelle on est en train de les former.

**D'accord. Pensez-vous justement que ces, que les attitudes théâtrales puissent favoriser les apprentissages ?**

Antoine : Alors oui. Mais ça peut-être très, ça peut créer l'effet contraire aussi. Donc euh, un, euh, hum, la, il y a toute une série de dimensions, de différentes écoles de théâtre en plus, parce que euh, qui peuvent être reprises pour enri, enrichir la communication, la transmission de, du savoir dans un, dans une formation quelconque. Ah, l'improvisation en est une. La manière de travailler le texte et prendre de la distance du texte euh, quelque chose qui sont apprises dans les écoles de théâtre, en tout cas je le, j'imagine que ça se passe comme ça, hein, en est une autre. La gestion du corps, donc toutes les dimensions qu'on a vues, euh, elles sont toutes importantes, récupérables pour euh, donner des cours, des formations ou pour les enseignants. Mais, la, l'excès de concentration dans la forme peut faire perdre le contenu. Alors, je m'explique : euh, donc vous pouvez, pour attirer l'attention du public, raconter une blague et il retient la blague et il ne voit pas le rapport avec le contenu ou, ils peuvent dire, il a été très drôle, on l'a suivi mais je n'ai rien appris ; et du coup, euh, il y a eu des ressources venant du théâtre qui ont été utilisées et qui ont détournées l'objet qui est le nôtre. Et, ça peut arriver. Donc, il y a des gens qui jouent à la séduction, donc je, dont je ne dirais pas les noms, mais, mais il y a des, des enseignants qui sont très drôles et qui, et qui sont des grands communicateurs, donc je me rappelle une fois, qu'entre collègues il y a eu, plusieurs collègues qui devaient présenter les mêmes con, contenus mais avec des, donc des groupes parallèles. Et il m'est arrivé de, d'écouter trois personnes différentes qui devaient, qui s'étaient mis d'accord pour le contenu, chacune l'a présenté d'une manière différente. Il y en a une de ces trois personnes qui a été excellente dans la communication et dans la mise en théâtre ; donc en cherchant au début, euh, un élément pour attirer le public qui a eu le public pendu à la langue, on dit pendu à la langue

**Pendu aux lèvres**

Antoine : Pendu aux lèvres, pardon, je savais que j'avais, pendu aux lèvres, et euh, moi j'avais la liste des choses qu'il devait transmettre, il en a oublié plus que la moitié et les choses essentielles qui, qu'il devait aborder n'ont pas été abordées. Mais les gens sont sortis très satisfaits. Il y en a eu une autre personne qui a été très systématique, elle était tellement systématique par rapport au contenu que, une partie du public a déconnecté. Il y en a eu une troisième qui a été très organisée, en partie, et qui avait encore un autre style. Là, le contraste entre les deux premiers n'était pas si grand. Alors, donc ce, c'est délicat, moi je crois que leur ai fait un commentaire parce que c'est des personnes que j'apprécie beaucoup, c'était, maintenant j'exagère un tout petit peu la description de ce qui s'est passé, ça aurait pu m'arriver à moi, mais dans le cas de la première personne, euh, le théâtre était là hein, apparemment il a réussi, ou elle a réussi cette personne mais, euh, par rapport aux objectifs négociés entre les différents formateurs, les étudiants n'avaient pas les mêmes contenus et ils vont, ils allaient être évalués euh, examinés par, donc la moitié des informations étaient perdues. La deuxième personne avait donné toutes les informations mais euh, dans l'excès, il y avait la moitié qui s'était perdue aussi. Donc la troisième, je n'arrive pas à, à la contraster parce que c'était la, mais, il y a trouvé un équilibre, vous voyez ce que je veux dire. C'était une (...) particulière, ça ne signifie pas que euh, mais, le, l'excès de jeu, de théâtre peut aussi euh, une animation. Et lorsque ça devenir une animation, on peut le détourner d'un travail scientifique. Donc il y a à faire attention, donc c'est à l'utiliser mais sans perdre de vue quel est l'objectif fondamental de notre travail. La communication est fondamentale, mais ce n'est que le moyen pour euh, des objectifs plus ambitieux. C'est un, c'est un moyen, c'est la forme de médiation.

**Mon ultime question : pouvez-vous me donner une, votre définition de la théâtralité dans la formation ?**

Antoine : Une défini, une définition.

**La vôtre**

Antoine : Alors, alors, donc je n'ai jamais réfléchi à ça, donc j'essaie d'abord de donner, parce que donner une défini, donc d'abord c'est quoi donner une définition, là, là, on ne peut pas improviser une définition si on veut être sérieux. Pourquoi, parce que, donc, excusez-moi, donc je vais improviser une définition mais j'aimerais vous dire aussi, donc euh, pour le définir presque comme si c'était un concept ça voudrait dire qu'il y a incompréhension euh, je donne l'essentiel et tout ce qui ne serait théâtralité, donc là euh, je ne m'avancerais pas. En revanche, euh, euh, je dirais que la théâtralité dans, dans la formation euh, c'est un moyen pour faciliter la construction de savoir-faire et de savoirs, et c'est un moyen particulier, donc dans not, qui sont l'objet de cette formation, et que, euh, on peut l'appeler de plein droit théâtralité, dans le sens où il y a une fictionalisation, une simulation, on fait comme si euh, il y a une mise en scène avec un texte et ça implique le corps, la parole et toutes les ressources supra-ségmentales, intonation etc., euh, qui accompagnent la parole. Donc, il y a tous les éléments du théâtre euh, qui peuvent être impliqués dans la formation. Et un, un, que ça soit sous forme de monologue, comme dans un cours magistral ou que ça soit euh, dans une activité collective de formation où il y a un dialogue constant entre les formés et les formateurs. Et du coup euh, de la même façon que dans les dialogues socratiques, il y a un jeu théâtral pour montrer, donc on crée différentes euh, formes de dialogue entre euh, de dialogue pas, différentes formes d'échanges, de mises en scènes entre les formés et les formateurs, dans le but de construire des nouveaux savoir-faire ou des savoirs. Donc je le vois comme ça, donc

je sais pas si c'était une définition, parce que je devrais me réécouter pour voir si ça a l'air d'une définition mais, c'était ce que vous attendiez ou ?

**J'attendais rien. Ça c'est, non,**

Antoine : Non parce que vous dites définition

**Peut-être, peut-être le terme**

Antoine : Donc je le donnerais pas pour un dictionnaire parce que

**Mais ça sera pas pour un dictionnaire, n'ayez crainte. Mais c'est quelque part, ça, oui moi ça me parle beaucoup. Mais c'est, je vous, je vous expliquerai après. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?**

Antoine : Non.

**Alors, lorsque vous étiez étudiante à quel type d'enseignant, d'enseignant étiez-vous plus réceptive : s'ils étaient plus théâtraux ou magistraux ?**

Pauline : Quelle différence vous faites entre théâtraux et magistraux ?

**Ça justement, c'est à vous de le faire**

Pauline : (Rires) Bon, alors, théâtraux, je, je vais essayer de donner la définition et puis ensuite je, je, je verrai à quoi je me rattache. Théâtraux, pour moi, c'est, c'est quelqu'un qui habite son corps en enseignant, c'est-à-dire qui engage sa personne, donc qui est euh, qui vit ce qu'il dit, c'est-à-dire euh, ou sa parole s'inscrit dans une, ouais dans une corporalité et qui fait que ce qu'il dit ou ce qu'il enseigne ou ce qu'il, si on prend un enseignant quand même qui transmet le savoir euh, d'une manière euh, où il y a une transmission frontale, si je prends cette chose-là, en tout cas ces moments-là, c'est quelqu'un qui vit son savoir de la tête jusqu'aux pieds. Voilà. Magistraux, je, alors, j'aurais jamais, disons fait cette dichotomie comme ça mais je vais la faire, magistraux serait plus quelqu'un dont je vois un corps beaucoup plus en retrait, nié, qui parle, mais qui parle disons sans forcément d'affect, qui transmet euh, son savoir avec beaucoup d'intelligence mais qui aurait plutôt un rapport au corps euh, plus, plus distant, plus nié, plus euh, qui forcément, pas forcément se bouge beaucoup, euh, voilà. Alors moi évidemment, moi j'aime mieux les théâtraux que les magistraux euh, jusqu'à une certaine limite, c'est-à-dire le théâtral n'est pas un jeu euh, narcissique qui fait que la personne se met en scène pour jouir de son propre spectacle, ça, ça serait un, un théâtral euh, qui fatigue très rapidement parce que c'est du comme si et puis que c'est plus du narcissisme que de la transmission ou du rapport à l'autre, et puis un théâtral qui, qui sait que même dans l'espace d'une transmission intellectuelle, son engagement physique de personne et son engagement intellectuel ne font qu'un, alors ça je, j'appréciais ; comme étudiante beaucoup plus euh, au, ce qu'on appelait le gymnase chez nous parce que je venais de La Chaux-de-Fonds, donc euh, j'ai eu des professeurs magnifiques qui étaient à la fois des écrivains, des enseignants ou des matheux, des musiciens euh, où il y avait quelque chose de, de vivant dans leur rapport à la matière. Ceux que je n'aime, que je n'aimais pas c'est bon, ceux qui avaient peur de nous, ceux qui se, qui étaient méprisants, humiliants ou qui se cachaient derrière le savoir mais à La Chaux-de-Fonds, il y en avait assez peu. C'était tous des personnes qui avaient eu euh, enfin, qui ne, qui avaient été refusées à Neuchâtel ou qui avaient des, des parcours de vie communiste ou autre qui faisait qu'ils choisissaient La Chaux-de-Fonds parce qu'il y avait une certaine ouverture. Alors par contre, comme euh, comme étudiante, j'ai fait mes études de lettres à Neuchâtel, alors il y avait un théâtral euh, exhibitionniste dont je tairai le nom qui enseignait la littérature et qui était juste à faire hurler parce qu'il était, il était ridicule dans son, sa théâtralité, et puis les autres, c'était des, des magistraux absolument ennuyants. Il peut y avoir des magistraux non ennuyants, alors c'est ceux qui euh, bon, celui avec qui j'ai travaillé, celui qui, qui a été euh, celui qui m'a guidé c'est Michel De Certaux, et donc euh, je sais pas si vous le connaissez, c'est de

**Vous en avez parlé dans le cours**

Pauline : Voilà, c'est un jésuite historien, psychanalyste magnifique, et qui, qui vivait son, son savoir. Alors, ça on peut le faire dans des cours ex cathedra, comme, enfin la théâtralité ne se, n'est pas la même euh, face à 300 que face à 20 hein, ou face à une transmission forcée de savoirs frontal, ou dans la mise en, des étudiants en situation. Mais je crois que, la manière dont un prof entre dans une salle euh, alors je sais pas si c'est de la théâtralité mais son gore, son corps dit déjà le principal de son rapport à lui-même et aux autres, voilà.

**Est-ce que quelque part vous vous êtes inspirée, un petit peu, de ces enseignants qui vous ont plu comme ces, comme les enseignants du coll, du gymnase de Chaux-de-Fonds ?**

Pauline : Ecoute, ça, ça se fait inconsciemment. Je crois que il y a, il y a une transmission inconsciente euh, c'est Michel de Certaux l'a, bon j'ai écrit deux articles sur mon rapport à Michel de Certaux si ça vous intéresse d'aller voir, dans la bibliographie, c'est adresse à Michel de Certaux et puis Michel de, de, enfin je pourrais plus vous le dire et vous les retrouvez dans, dans la bibliographie. Euh, je, je peux pas dire que c'est une, une influence consciente, c'est une influence inconsciente, je n'ai pas voulu être comme, mais au fil des années je me, j'ai, je me suis aperçue que j'avais beaucoup pris, un autre personne qui m'a beaucoup, que j'aimais beaucoup, qui lui se, se considérait comme un rhétoricien, (...) c'était Daniel Hammeline, je sais pas si vous l'avez, l'avez eu. Alors lui il avait une théâtralité euh, qui était euh, vraiment un rhétoricien, c'est-à-dire le travail dans la parole, le travail de l'engagement du corps dans la parole euh, c'est, c'était un homme brillant au niveau du, du verbe, mais d'un verbe incarné mais d'un verbe désincarné, alors voilà. Ensuite euh, ben ça a été je sais, je sais pas moi euh, au début et maintenant euh, l'évolution de ma manière d'enseigner euh, je pense qu'elle a pas énormément variée sauf que peut-être l'angoisse, voilà.

**D'accord. Vos, vos collègues, prof à l'université, ont une façon d'enseigner. Qu'est-ce qui diffère de leur façon et de votre façon d'enseigner ?**

Pauline : Alors ça, on va jamais voir les enseignements des collègues. On les entend dans les, dans des conférences et c'est tout. Euh, moi ce que je peux, de ce que me redisent les étudiants, c'est vrai que, que j'ai une manière, bon alors c'est aussi lié peut-être à ma, à ma matière. J'ai une manière de vivre euh, la manière que je transmets qui est très personnelle. C'est-à-dire qu'il y a pas de coupure, je pense entre euh, entre mon intelligence et mon être, et entre ce que vous avez pu voir, donc vous pouvez, vous pouvez savoir la différence, vous la, vous la ferez euh. Mais je sais pas comment on dit c'est, c'est une parole euh, sensible qui, qui passe par mon être et qui fait que je, que je dis pas les choses comme un livre, que je suis pas dans un perroquet des, des euh, des livres des autres et que j'improvise beaucoup. C'est-à-dire bon, alors ça c'est peut-être une différence. Au début j'avais tout écrit. Tous mes cours étaient écrits et au fil du temps euh, ben je fais confiance au moment présent, donc ça c'est peut-être une des qualités du théâtre, c'est de pouvoir être présent au moment présent et de dérouler sa pensée en même temps qu'on la pense hein, et donc le, bon d'être surpris euh, parfois euh, de plus savoir où on va ou de faire des lapsus, etc., donc d'accepter de ne pas maîtriser complètement euh, ce qu'on va dire, mais d'être là et de montrer une parole qui, une parole et une pensée qui se fait en même temps qu'elle s'adresse. Peut-être que ça c'est une, alors on peut, ben c'est suivant aussi les matières, mais j'ai entendu de la psychanalyse euh, transmise de manière magistrale hein, sans, sans engagement du corps et sans rien du tout euh, ce qui était assez contradictoire par rapport à la matière euh. Mais je pense que même le, un mathématicien hein, euh, peut avoir ce rapport sensible à sa matière quand il l'adresse ; c'est-à-dire que c'est pas un, un rapport autistique à la matière, à la matière qu'il a mais un rapport où il y a de son engagement dans la transmission et dans son, aussi son écoute du corps des autres, même dans un auditoire, euh, on s'aperçoit les, les mouvements, les mouvements des corps, les mouvements des, du visage et pour moi c'est des indicateurs extrêmement importants où je peux aussi reprendre quelque chose quand je sens et pis dans, dans le travail de petit groupe, ça c'est, c'est essentiel. Donc, j'aimerais pas caricaturer les autres qui seront celui-là euh. Et ce que je pourrais dire que suivant la matière, il, il devrait y avoir des styles d'engagement différent euh, je pourrais dire oui et pis j'aimerais dire non. Je

pense que, on m'a beaucoup dit que j'enseignais euh, que j'avais le succès ou la séduction qu'on me prête à cause de mon objet d'enseignement, alors que moi je pense que tout objet de savoir intellectuel, scientifique, euh, demande quelque chose d'un engagement, alors théâtral lorsque on, on le transmet, en tout cas, en frontal.

**Vous m'aviez dit que ce, vous adaptiez un peu en fonction du vécu du groupe, etc. Donc les attitudes quelque part un peu théâtrales que vous avez ne sont pas, ne sont pas prévues à l'avance, c'est, c'est totalement improvisé ?**

Pauline : Non, non, c'est, ça c'est, je, je suis peut-être beaucoup moins théâtrale dans un travail de petit groupe. C'est-à-dire que, où mon théâtre est plus dans, dans le théâtre des corps de l'autre hein. Quand on est, je peux être totalement silencieuse dans, dans un groupe lorsqu'il faut permettre que, que les autres parlent ou des choses comme ça, mais il y a, je pense quand même, même dans le silence un engagement corporel, c'est-à-dire une, alors une présence et ça Cortessis le, le parle hein, de la question de la présence du comédien euh, il y a une, une présence qui engage dans la confiance, ou il y a une présence qui est totalement défensive et qui engage à l'attaque, euh, et je pense que, euh, on, les enseignants ne travaillent trop peu la question du, du corps et de leur m, de, de tous ces, ces engagements inconsc, ces messages inconscients que l'on euh, que l'on transmet à travers le, simplement la posture du corps. Donc euh, quand je travaille avec des, par exemple en supervision avec des petits groupes, je travaille avec euh, je, je suis silencieuse mais mon, mon corps est ouvert, il est pas fermé. Alors, à quoi c'est dû ? C'est des, des choses imperceptibles ; bon il y a le travail avec les mains aussi, bon quand on est silencieux on, on travaille pas avec les mains mais il y a des, des postures du, du corps ou du rapport à la table, bon mais, mais c'est jamais, je détermine ça jamais à l'avance, mais je euh, je, je le vis. Alors, au, au tout début de mon enseignement, j'avais des extinctions de voix très euh, très souvent. Et j'ai dû faire un travail de voix, avec un ami euh, parce que, et c'est pour ça que je trouve que la question de la voix est extrêmement importante dans, dans l'enseignement, c'est que je voulais à tout prix convaincre. Donc, ce que je faisais, j'avançais le, le menton hein. Et en avançant le menton ben, on, on casse et donc. Et donc, la question de la voix, c'est-à-dire être dans sa voix, vous avez des enseignants qui sont juste inaudibles parce qu'ils ont une voix qui n'est pas dans leur cordes ou trop aiguë ou trop basse ou, enfin les basses passent beaucoup mieux que, que l'aigu. Mais tout ce, alors je sais plus où j'ai, mais tout ce travail, alors moi j'ai dû faire un travail de voix euh, où j'ai rien compris, euh, mais c'est vrai que ma, la voix c'est vraiment le, le signe, le, le signe corporel pour moi euh, impalpable mais qui dit tout une personne, et qui a beaucoup, beaucoup d'influence dans, dans la transmission. Je pense qu'avec la même matière, la même intelligence, le même savoir euh, même compétence etc., mais quelqu'un qui est décalé de sa voix, ça, ça fonctionne pas. Alors bon, quand on est dans des trucs frontal, mais même pour des profs, je pense dans le secondaire, la manière dont ils habitent leur voix, c'est-à-dire habitent leur corps, c'est pour ça pour moi, le théâtre c'est la voix. Donc c'est la présence, c'est le corps et c'est la voix euh, tout le travail des comédiens se résume sur la voix, sur la manière de la poser, sur euh, quelqu'un qui parle trop vite, quelqu'un qui parle trop lentement, quelqu'un, bon tout ça c'est des, des éléments non pas qui, on peut avoir une belle voix et pas de savoirs, ça ne marchera pas hein, donc euh, à moins qu'on ne soit un comédien, mais si on sait pas son texte, ben ça va pas. Donc c'est bien l'alliance entre ces deux choses et je pense que tout ce travail corporel, on forme pas les enseignants à ça, pas du tout. Ils ont un corps nié, ils ont, et pis toute la, toute la tradition occidentale nie le corps, on est des intellectuels. Toute la question, la, la tradition orientale intègre l'intelligence dans le corps. L'intelligence, je sais pas si vous avez suivi les cours de, de Jobert, mais l'intelligence

métis, l'intelligence de l'action est une intelligence corporelle, est une intelligence de sensibilité. Donc euh, tout ça allié à, à un savoir qui se tient quoi, voilà.

**D'accord, Lorsque vous discutez avec vos collègues, est-ce que leurs attitudes et la vôtre par la même occasion varient en fonction du public que vous avez face à vous, c'est-à-dire si vous êtes dans un premier cycle, un deuxième cycle ou en troisième cycle ou bien non ?**

Pauline : Quand je parle avec mes collègues ?

**Si, quand vous parlez de, des enseignements que vous donnez avec vos collègues**

Pauline : On parle jamais des enseignements avec les collègues. Et on parle jamais de ça.

**D'accord. Alors bon, alors vous-même,**

Pauline : Je sais pas comment les autres vous auront répondu mais en tout cas euh, c'est vraiment très, très rare de, de parler du style d'enseignement entre collègue, ça c'est quelque chose qui se, qui ne se parle pas.

**C'est vraiment, c'est quelque chose qui est assez fou, c'est vrai que plusieurs personnes m'ont sorti la même chose, dans les formateurs aussi que, c'est un peu, on rentre, chaque prof qui rentre dans sa salle, il ferme la porte et pis euh, c'est un peu ça, c'est vrai. Donc, alors vous-même, comment percevez-vous vos, vos attitudes, à votre avis, sont-elles les mêmes si vous êtes face à un premier cycle, deuxième ou troisième cycle ?**

Pauline : Alors je pense que ça, ça, alors ça varie suivant les situations. Je pense que si j'ai un, entre le premier et le, bon le premier cycle c'est particulier, parce qu'il y en a 300 euh, le deuxième cycle euh, le deuxième cycle c'est plus en interaction, donc euh, et puis c'est plus pour moi fragmentaire, et puis je partage des livres, etc., donc mais il y a le même engagement de la personne, il y a la même, le, je pense que je suis, je suis la même hein. Mais ça varie si je fais une conférence euh, par exemple, ou si je euh, au troisième cycle quand je travaille en séminaire, ça, ça varie. Mais je crois que fondamentalement, euh, la manière dont je transmets est la même, elle se module suivant euh, et puis suivant mon angoisse. Euh, s'il y a de l'angoisse, euh, la théâtralité est tout à fait, si l'angoisse s'estompe, bon moi j'ai, je suis toujours angoissée avant mes cours même maintenant

**Angoissante ou angoissée ?**

Pauline : Je suis angoissée avant mes cours, angoissante je sais pas (rires). Mais je, je suis angoissée avant mes cours mais ça, ça ne se remarque pas mais il y a peut-être des situations dans lesquelles, effectivement, alors je perds ma théâtralité ; c'est-à-dire je perds une certaine eu, aisance, alors euh, le terme d'aisance n'est pas un concept mais, mais il y a quand même une habileté, il y a une, une aisance euh, à habiter sa, sa parole que je peux perdre, dans certaines circonstances, dans les collèges de profs je la perds totalement.

**Ah oui ?**

Pauline : Ah oui, quand il faut s'adresser à, dans des enjeux de pouvoir, bon ça vous direz pas dans votre, mais vous avez pas besoin de le redire dans votre mémoire si ça a pas, si ça a pas

de, de, mais dans, dans des enjeux de pouvoir, lorsqu'il y a des collègues etc., je perds toutes mes, toute mon aisance euh, vous voyez mais là c'est pas, c'est pas de la transmission du savoir, c'est une autre part de, de mon métier, qui est la plus grande part de mon métier, c'est l'affrontement verbal euh, dans des enjeux de pouvoir euh, bon alors là ça on peut, on pourrait aussi se poser la question de qui l'emporte. Est-ce que c'est le savoir, est-ce que c'est les arguments, est-ce que c'est autre chose.

**Est-ce que vos attitudes varient en fonction du, on en avait, vous en aviez un peu parlé tout au départ, mais du, de la grandeur du groupe, vous aviez dit un petit peu quand même si c'était dans des, dans des modules, un petit module ou dans les séminaires de 20 personnes par rapport au, aux grand auditoires. Seriez-vous à votre avis plus théâtrale ou moins théâtrale ou, qu'est-ce qui varie ?**

Pauline : Je vous avais, de toute façon l'épuisement que j'ai euh, disons l'engagement que j'ai est le même euh. Avant quand, au début quand je donnais les cours, j'étais totalement épuisé après un cours de deux heures, alors que maintenant non. Donc ça veut dire qu'il y a quand même quelque chose où la tension intérieure du corps est moins, moins grande. Euh, par contre dans, dans, en travail de supervision, par exemple où je parle très peu, mais où on se confronte à des situations difficiles qui devraient être, souvent j'en, j'en retire beaucoup. Quand je sors, alors que je suis arrivée fatiguée etc., c'est comme si, le, le travail de penser avec les autres, vous ressourçait et vous donnait de, disons, vous donnait de, c'est des termes très scientifiques mais de l'énergie. Alors euh, bien entendu que dans une supervision, comme je vous le disais, je, je serai pas du tout, je, j'aurai pas les mêmes gestes, ni les mêmes, est-ce que j'aurai pas les mêmes intonations, j'aurai pas, de, de toute façon pas le même volume vocal euh, j'aurai pas le, le même, oui, je, j'aurai une posture différente de, de parole ou de silence, je pense que je reste la même, hein. Mais ça, ça varie quand même, euh,

**Posture ?**

Pauline : Ça c'est du yoga.

**Mais quelles sont les, les différentes postures, justement, ou, si on peut un peu développer là-dessus, vous pouvez un peu développer ça, SVP ?**

Pauline : Alors, c'est, c'est une posture qui n'est, c'est pas une posture rigide comme euh, une posture de yoga que vous tenez euh, effectivement la posture est souvent euh, (...) c'est pas un bon mot, je l'utilise encore, alors, on pourrait dire style plutôt que posture, alors euh. Les différences, alors je vais essayer de, de reprendre ; dans un cours ex-cathedra euh, de premier cycle que vous connaissez avec 300 personnes, euh, c'est, c'est vraiment un travail de euh, de la voix hein, de, de euh, de la pensée qui se traduit par la voix de, aussi de la gestuelle hein, il y a, il y a beaucoup de gestuelle, il y a beaucoup de, il faudrait faire aussi une analyse de toute la corporalité dans le langage, c'est-à-dire les, les silences, les euh, les, les jeux de mots, les phrases qui se terminent, qui se terminent pas, euh, alors est-ce que c'est de la théâtralité, ça se, l'académique fait aussi, je vois la, l'académique dans une beaucoup plus grande maîtrise de sa parole, à savoir une parole qui justement n'a pas ce que Michel appelait les, de Certaux, les bruits du corps. Quand vous enregistrez, quand vous re, vous transmettez par écrit ma parole, il y aura des tas de, de phrases orales, donc c'est d'assumer son oralité hein, son, sa posture orale, dans un transmission du savoir en le, l'accompagnant d'une, d'une gestuelle et en, je pense, ne, ne quittant jamais un, une relation à l'autre, c'est-à-dire en, en ne jamais se perdant en soi-même. C'est-à-dire vous avez des orateurs comme ça qui d'un coup se mettent

à, à penser et ils sont tout seuls dans leur pensée et ils ont oublié totalement les autres. Mais je pense que la théâtralité est là toujours pour le public hein, alors c'est, c'est pas de la séduction, c'est pas, c'est pas de la manipulation parce qu'on pourrait dire hein, que la théâtralité euh, est bien, c'est, c'est de la fascination, c'est de l'hypnotisme, c'est, c'est Hitler, c'est la séduction des foules, c'est Canetti, c'est, c'est de l'hypnose des foules, et la voix euh, y fait beaucoup, et bon alors ça c'est des leaders charismatiques qu'on aime pas beaucoup aujourd'hui, mais c'est euh, ça c'est, ça serait le, comme la, une théâtralité pour la théâtralité, celui qui est coupé du public, non pour euh, pour le séduire mais pour être en lien avec lui, ça je pense que c'est la posture du cours ex-cathedra. Où il faut tenir le public, en tout cas pour moi, il faut, il faut que, il faut pas le leurrer, il faut lui donner des choses à penser, il faut pas le perdre, il faut pas se perdre, il faut être, il faut pas euh, je pense que le, là, quelqu'un de trop narcissique, qui s'écoute parler est juste insupportable, donc voyez, il y a, il y a des nuances dans la théâtralité. Alors ça c'est le cours ex-cathedra, donc ça c'est le, un exercice, mon corps ils ne le voient pas. Mais c'est, ça pourrait être une posture de chant hein, plus du chanteur que du comédien qui, parce que à 300 on est obligé de rester quand même dans, dans, alors moi j'ai pas de power point hein, euh, et donc la théâtralité avec les, les outils techniques, je pense que ça tue toute la théâtralité, ça tue une grande partie de la théâtralité, ça tue une grande partie de l'engagement et du risque que l'on prend, pour moi dans la théâtralité je, il y a le, le risque euh, de s'engager dans l'improvisation, tandis qu'avec le power point, vous avez, vous savez que vous êtes pas angoissé, vous avez votre truc, c'est apparemment extrêmement bien euh, formaté quand ça marche, est-ce que ça permet de penser aux autres, ça je ne, je sais pas. En tout cas moi j'aurai jamais de power point dans mon, voilà. Alors donc, j'es, j'essaie d'arriver jusqu'au bout. Donc, ce style-là, une oralité assumée, dans un corps qui bouge pas, avec un posture plus chanteur ou de la chanteuse, et de l'engagement avec les autres. Quand on est dans un posture de deuxième cycle avec des étudiants qui sont déjà aguerris, avec euh, si je prends mon cours, il y a peut-être moins d'engagement corporel comme ça, parce que on passe d'un livre à, enfin moi je passe d'un, d'un livre à une thématique, à un récit, enfin, euh, je pense que mon engagement est le même euh, mais c'est peut-être moins physique que, que le cours ex-cathedra. C'est, c'est un peu moins physique. Maintenant quand je suis dans un séminaire, alors c'est tout autre chose. Je suis un parmi les autres, euh, et le séminaire voit comment, mais c'est une construction commune, donc c'est pas que moi qui parle, donc c'est les postures du corps, comme je vous le disais avant, qui sont plutôt des, des postures qui, qui engagent, qui accueillent, qui reprennent, qui, alors c'est tout le travail sur la parole de l'autre, sur la pensée de l'autre euh. Et ma théâtralité elle est dans euh, dans quelque chose quand même de la, de la bienveillance, et pas de la, pas de l'attaque, pas de la, pas de lu, pas de l'humiliation mais de l'accueil, pas de euh, de la prise en charge mais de l'accompagnement, enfin se, tout ça c'est des, c'est des styles euh, qui, qui peuvent, qui sont mélangés, je peux très bien avoir un style d'accompagnement mais avec une exigence et contrainte importante, mais le style principal est plus d'accompagnement de la pensée de l'autre que euh, je pense que dans des petits groupes, on peut pas avoir une position ex-cathedra, et je l'aurai jamais. Alors que vous avez des formateurs qui euh, qui euh, débitent leur cours comme si les autres n'existaient pas, euh. Donc, là ils sont là, et c'est encore pire que de, et qui les écoutent pas, qui, et qui ont peur d'eux. Alors la proximité des corps, alors voilà peut-être une différence, dans le cours ex-cathedra on a une foule, c'est-à-dire on a pas de proximité des corps, il y a une proximité de, enfin c'est pour ça que pour moi les salles où j'enseigne sont extrêmement importantes, parce que vous avez des salles qui éloignent complètement les personnes et vous sentez plus rien, et moi je deviens juste mauvaise dans ces salles-là, et, et l'aula, par exemple de, de Bastion, à la fois c'est, c'est vaste, mais je sens, il y a, il y a une proximité. Alors quand la proximité est réelle, c'est-à-dire euh, t'es à côté de moi, alors là, il faut pas avoir peur de se, de cette proximité des corps. Alors je sais pas si

c'est de la théâtralité ou pas euh, je mettrais pas tout sous, sous le vocable de théâtralité. Mais c'est, quels sont les, les mécanismes de défense qu'un formateur peut mettre en place quand il est face alors, à un public, alors il y a le public des étudiants qui est chez nous, est un public adorable, et puis il y a les, le public des formations. Et ça c'est, si vous faites une formation avec des enseignants du secondaire ou du primaire et qu'ils ont été contraints et qu'ils sont contre, et qu'il y ait de la résistance et qu'il y a de l'agressivité, et qu'il y a de la euh, disons pas d'espace de bienveillance euh, à, à votre propos, alors c'est vrai qu'il peut y avoir des tas de mécanismes de défense, avec un, quelqu'un qui, qui, qui ne dialogue qu'avec lui-même, qui, qui met à distance les corps par peur des corps ou peur de la proximité ou peur de l'attaque. Alors je pense que dans les, dans les formations, on pourrait encore faire des nuances, extrêmement différentes, euh, je, je sais, que se, moi, ma limite de mon style c'est que si je le, si je ne reçois pas des signes, même minimales d'engagement ou d'intérêt du, du public, ça m'est extrêmement, je me déréalise ; c'est-à-dire ça m'est extrêmement difficile, et ça, ça m'est souvent arrivé avec des publics, des gens du secondaire, primaire euh, supérieur, qui ont un rapport immédiat de rivalité, qui cherchent la faille et qui ont un corps souvent, dans les formations, même celles qu'ils ont acceptées, un corps qui ne trahit rien. Donc, c'est-à-dire un corps dans lequel vous ne lisez rien, sauf s'ils font des trucs euh, qu'ils font leur, leurs devoirs, qu'ils corrigent les devoirs des autres, on voit que c'est des, et donc la, le refus corporel peut même n'être pas un refus a, agressif, hein, mais le refus corporel des gens qui ne vous donnent rien d'eux-mêmes, dans cette maîtrise complète du corps, moi ça me rend, ça, ça me déréalise. Ma, au bout d'un moment, je m'arrête et puis euh, je demande ce qui se passe. Mais je peux pas enseigner. Je peux pas enseigner dans, dans cette euh, dans, dans un non-dialogue, incom, même non verbal, c'est-à-dire, alors c'est pas forcément de, de l'acceptation, c'est pas de, je suis d'accord avec vous, c'est, c'est des mouvements de, du corps qui peuvent être aussi de, de refus. Et ça euh, je les aime aussi beaucoup. Mais c'est un corps qui, qui ne dit rien, qui ne transmet rien. Et pour euh, je pense que pour des, des enseignants du secondaire, les, les enseignants, les enfants qui sont des adolescents qui sentent des refus corporels, c'est-à-dire des retraits corporels, c'est, ça doit être extrêmement, alors est-ce que la théâtralité, c'est-à-dire le jeu, parce que bon, c'est peut-être un élément que j'ai pas pris, mais théâtralité veut dire jeu, veut dire ludique, veut dire euh, veut dire on est pas, qu'on est pas euh, qu'on est pas complètement coincé dans la situation. On est dans la situation, hors de la situation et qu'on peut jouer, on peut jouer dans la marge. Mais, mais quand l'autre ne joue pas, très, et, et, et jouer minimalement, c'est très difficile de, quelque chose de, de, de sa propre réalité.

**Ok. Est-ce que selon vous, selon vos expériences et tout ça, la théâtralité peut-elle favoriser les apprentissages ?**

Pauline : Ben oui.

**Pourquoi ?**

Prof 3 : Je, je. Alors, elle favorise la mise en route de l'apprentissage, l'autre. Elle favorise pas euh, l'exercice qu'il faudra faire euh, pour arriver à intégrer le, le savoir, parce que le savoir ne s'intègre pas de cette manière-là, mais elle crée un, un espace de, je pense que celui qui, qui fait du théâtre a, a de l'humour d'une certaine manière. Allons-y, un autre, un autre élément peut, c'est-à-dire se prend et dans le sérieux mais, mais, mais est dans un sérieux ludique et donc peut, peut rire de lui-même, peut. Donc, comme tout apprentissage est angoissant, toute mise à l'épreuve est angoissante, je pense que celui qui, qui habite son corps, va aussi euh, permettre à l'autre de se risquer dans l'apprentissage. Je suis pas sûre que, alors

dans les didactiques, moi je suis pas didacticienne hein, je suis pas sûre que euh, je suis certaine que ça fait pas tout, mais je pense que, que moi j'ai mieux appris avec des personnes qui rendent le savoir désirable par leur mise en scène que ceux euh, qui me bassinent avec leur, leurs prétentions ou leur arrogance de savoir. Donc euh, donc je, l'apprentissage peut être favorisé euh, mais c'est qu'une, une tout petite partie. Mais je pense que le, si on est pas un, un clown hein, dans les styles, on peut arriver au style de clown, alors un prof clown, qui fait rire euh, c'est sympa, c'est, c'est bien dans la mesure où, où ça, ça tient l'exigence et où le clown n'est pas simplement celui qui masque son indigence. Et donc euh, je pense qu'on, on apprend mieux dans un climat sympa que dans un climat de terreur, je pense que le théâtre euh, permet de détendre, même dans des situations rudes, et celles de la mise à l'épreuve, de l'échec, etc. Mais apprendre sous terreur euh, on apprend, on apprend mais je pense qu'on peut, le, le théâtre n'est pas le, le badinage ni le, ni la non-exigence. C'est une terrible exigence, mais allié à quelque chose du rapport à l'autre.

**Maintenant, je sais que vous me l'avez déjà donné, mais je vous demande clairement une définition de la théâtralité dans la formation. Que donneriez-vous, votre définition, c'est ?**

Pauline : Vous voulez regarder si ça marche ?

**S'il y avait encore assez, assez de bande ou si je devais, parce que là je pense que, svp ?**

Pauline : Alors, après tout ce que j'ai dit, euh, je dirais que, la théâtralité dans l'enseignement ?

**Tout à fait, absolument.**

Pauline : alors, je dirais que c'est, dans le, c'est une posture particulière d'avoir à introduire euh, des personnes dans le savoir ou à devoir transmettre du savoir, c'est la prise en compte euh, de cette part, non pas marginale mais de cette part euh, essentielle qu'est le corps, la voix, le rapport à soi-même, le rapport à l'autre, euh, dans cette transmission. Donc c'est, c'est la, la non, c'est, c'est la, c'est l'acceptation que euh, les gestes professionnels sont incarnés dans un corps et une âme, et qu'il est nécessaire de prendre soin de ce corps et de cette âme, non pas pour manipuler ou pour les, les stratégies hein, parce que ça pourrait être des stratégies, on pourrait prendre la théâtralité comme une stratégie, mais comme une, une aisance, une, une oui, une aisance dans le corps, euh, dans, dans son aspect euh, verbal, non verbal, euh, et de penser, et donc de prendre soin, alors on va à la formation, comme ça je, sais pas votre définition, ça sera, mais, mais, mais ça veut dire prendre soin, là aussi, il pourrait y avoir une dérive, on peut de, on pourrait donner des trucs théâtraux : comment tu entres dans la salle, etc., c'est-à-dire tu entres comme ça, alors que pour moi la théâtralité est vraiment quelque chose que je trouve euh, étonnant entre le plus singulier de la personne avec un, un rôle écrit et ce qu'il donne dans ce rôle écrit est quelque chose d'une singularité qui l'engage comme personne. Donc on peut avoir des trucs de comment marcher, comment, mais, mais il y a tout un travail intérieur euh, qui se fait mais et qui se fait pas euh, dans la formation des anté, enseignants, mais qui se fait par ailleurs. Un enseignant qui chante, un enseignant qui euh, qui fait du théâtre, un enseignant qui, qui fait du yoga, etc., c'est cette prise en compte de cette partie du corps et de ce travail qui peut avoir un effet sur effectivement le métier.

**Ok.**

Pauline : ça va ?