Conditions de possibilités d'une activité et processus sémiotiques

Le cas de deux metteurs en scène d'opéra et d'une formatrice de cadres sportifs internationaux

Myriam Meuwly-Bonte*, Fabrice Roublot**

** Laboratoire Form'Action*
Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Boulevard du Pont d'Arve 40
CH-1211 Genève 4
Myriam.Meuwly-Bonte@pse.unige.ch
*** Laboratoire Form'Action*
Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Boulevard du Pont d'Arve 40
CH-1211 Genève 4
Fabrice.Roublot@pse.unige.ch

RÉSUMÉ. *Au travers de l'analyse de l'activité de trois acteurs issus de deux environnements professionnels différents, cette étude comparative centre la discussion sur la notion d'engagement en tant que façons de percevoir, de concevoir et d'agir le monde. Elle s'est focalisée sur la structuration métaphorique de séquences d'activité en référence au cadre sémio-logique du cours d'action et à la notion de métaphore comme organisation expérientielle. Les données d'observation en cours d'activité ainsi que les données d'entretiens d'autoconfrontation ont permis l'identification des unités et des structures significatives, la reconstitution du cours d'action et des Gestalts expérientielles des trois acteurs. Les résultats mettent en évidence trois modalités singulières d'engagement pragmatiques résultant d'un processus de métaphorisation et font apparaître deux organisations expérientielles s'actualisant par, et lors, du contact corporel au monde. Le processus de métaphorisation constituant une base possible d'apprentissage, les auteurs proposent plusieurs étapes dans la conception de divers dispositifs de formation.*

MOTS-CLÉS : *Engagement ; expérience ; interactions ; analyse de l'activité ; métaphores ; cours d'action ; structuration de l'activité ; mise en scène ; formation des adultes.*

1. Introduction

1.1. Objectif de l'étude

En partant des présupposés épistémologiques d'une approche de type expérientialiste (Lakoff, 1987 ; Lakoff & Johnson, 1980, 1999) et d'une définition particulière de l'activité humaine (Peirce, 1905/2003), nous discuterons la notion d'engagement en nous basant sur l'étude comparative de trois cas empiriques se réalisant dans deux environnements professionnels différents : le Grand Théâtre de Genève et l'Institut National du Sport et de l'Education Physique de Paris. Nous chercherons à montrer que le phénomène identifié au travers de ce vocable peut être interprété comme l'expression de deux rapports corporels au monde ayant un caractère anthropologique. Cette identification se base sur l'hypothèse que l'activité des acteurs est emprunte de métaphores qui ne doivent pas être associées à la rhétorique, mais qui doivent être considérées comme le reflet de divers êtres au monde (Merleau-Ponty, 1945).

A partir de l'analyse du cours d'action des acteurs (Theureau, 1992) et de la mise en évidence de processus de métaphorisation, nous nous attacherons, dans un premier temps, à identifier deux modalités d'engagement pour discuter, dans un second temps, de leur utilisation dans un contexte de formation.

1.2. Approche sémiologique de l'activité

Issue de la théorie des systèmes autonomes (Varela, Thompson & Rosch, 1993), de l'analyse catégorielle et de la théorie des relations de C.S. Peirce (Peirce, 2006), le cadre sémio-logique du cours d'action a fait l'objet de formalisations théoriques successives (Theureau, 1992, 2000, 2002, 2006 ; Theureau et Jeffroy, 1994). Nous nous basons dans ce chapitre sur quatre postulats fondamentaux.

Premièrement, l'activité d'un acteur répond à un principe d'autonomie cognitive. En tentant de garder un équilibre avec son environnement, l'acteur crée, en son contact, des significations qui sont le produit de sa relation asymétrique au monde : il sélectionne, repère, distingue, lors de son activité, des perturbations externes et/ou internes qui lui permettent de construire une conception signifiante du monde environnant. Cette construction, stabilisation d'invariants au travers des interactions de l'acteur avec son environnement constitue le couplage structurel d'un système autonome. Elle correspond au processus de structuration des expériences vécues en un système conceptuel structuré et cohérent qui permet à l'acteur une viabilité dans l'environnement.

Deuxièmement, l'activité d'un acteur est située. Elle est complètement liée à la situation dans laquelle elle prend forme et exprime le point de vue de l'acteur (Clancey, 1997 ; Hutchins, 1995 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Suchman, 1987). De par l'auto-organisation de l'activité, la planification est conçue comme dynamique et le plan (comme plan-ressource et non comme plan-programme) constitue le produit

d'une action préalable qui autorise l'invention et l'improvisation en raison du caractère dynamique des couplages acteur-situation.

Troisièmement, la description symbolique admissible de la dynamique du couplage structurel dépend de la prise en compte du point de vue de l'acteur par le chercheur. Un observateur tentant de rendre compte de l'activité d'un système autonome doit, en effet, respecter la clôture opérationnelle[1] en réalisant une description qui renseigne l'organisation de la dynamique cognitive interne du système.

Quatrièmement, la dynamique interne est partiellement accessible à l'acteur. Il existe un niveau d'organisation de l'activité relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'organisation. Il peut donner lieu, de la part de l'acteur, à des observations, descriptions et explications suffisamment valides (Theureau, 2004). L'acteur remis en situation dynamique, lors de la confrontation aux traces de son activité (enregistrements vidéo ou audio, notes de type ethnographique, produits finaux et partiels de l'activité) peut faire part des contenus de sa conscience pré-réflexive à un observateur tiers en décrivant son action au travers de la manifestation de ses émotions et de ses pensées.

Afin d'appréhender la dynamique interne de l'activité d'un acteur, le cadre théorique du cours d'action définit la notion de « cours d'expérience » comme « ce qui, dans l'activité d'un acteur, est montrable, racontable et commentable par lui/elle à chaque instant dans des conditions favorables à un observateur-interlocuteur » (Theureau, 2004, p. 48). Theureau précise à son égard que sa description symbolique admissible par un observateur tiers, « quel que soit le système autonome considéré, […] constitue une sémiotique dynamique empirique » (Theureau, 2002). Cette *semiosis* relevant de l'hypothèse selon laquelle les êtres vivants pensent et agissent par signes est développée à partir de la formalisation des catégories phanéroscopiques de Peirce (1868/1993). Elle s'identifie à la notion descriptive de « signe hexadique » définie comme l'enchaînement de cinq composantes aboutissant à une sixième (l'unité élémentaire). Ces six composantes sont conçues comme des processus attachés aux six modalités de conscience dégagées par le pragmatiste américain. Leur enchaînement au sein de la conscience d'un acteur, lors de son contact au monde, constitue la *semiosis,* la structuration locale de l'expérience et résume ainsi les processus de couplage structurel d'un acteur (comme système autonome) avec son environnement. L'approche sémiologique consiste en la reconstruction du cours d'expérience par l'identification des composantes organisant chaque signe ; elle spécifie ainsi les processus de construction de significations en action.

En suivant l'approche pragmaticiste de Peirce, nous définissons les six composantes constituant le signe hexadique comme : l'objet, le représentamen, l'interprétant immédiat, l'attente, l'interprétant ultime et l'interprétant dynamique.

---

[1] L'organisation des systèmes vivants est régie par une clôture opérationnelle, où un réseau de processus dynamiques dont les effets se manifestent dans ce réseau spécifie l'identité de ces systèmes vivants (Maturana & Varela, 1994).

L'objet (O) se décrit comme le faisceau indéterminé et vague de « sensations »[2] d'un acteur à l'instant t, pouvant potentiellement être catégorisé.

Le representamen (R) se définit comme ce qui se détache de l'objet. Il représente l'émergence d'une forme symbolique structurée par extraction et mise en relation de certains éléments de l'objet. Il correspond à ce qui fait signe pour l'acteur à l'instant t.

L'interprétant immédiat (Ii) participe du processus permettant l'émergence d'un representamen. Il constitue une possibilité d'action se manifestant au travers d'un ensemble de perceptions reliées aux expériences antérieures qui sont structurées selon un ensemble cohérent. Il représente la structuration d'un type perceptif.

L'interprétant ultime (Iu) est l'ensemble cohérent d'expériences antérieures regroupées dans une structure conceptuelle spécifique, définissant une *gestalt* expérientielle (Lakoff, 1990). Il peut être également défini comme un ensemble émergeant de dispositions (Peirce, 1995) relatif à un environnement donné. Il permet, au travers de liaisons prototypiques et pragmatico-logiques, la détermination de l'action en lui donnant corps (Peirce, 1978).

L'attente (A) est liée à l'anticipation de l'effet que l'action future peut produire dans l'environnement. Elle correspond au futur representamen.

L'interprétant dynamique (Id) représente la résultante du processus sémiotique et constitue une action qui engendre un effet dans l'environnement.

1.3. Processus de métaphorisation

Les cadres épistémologique et théorique adoptés renvoient à des préoccupations liées à la façon dont un acteur perçoit, conçoit et agit le monde. Evoluant dans son environnement culturel et physique, l'acteur réorganise sous la forme de types les propriétés significatives qu'il en a extraites. Ceux-ci constituent un moyen de compréhension et de création de nouvelles significations et de guide dans l'action.

Le concept de métaphore permet de rendre compte de l'engagement pragmatique de l'acteur dans l'environnement. Ce dernier est basé sur un processus fondamental de typicalisation en action. A l'instar de Lakoff et Johnson (1980, 1999), nous le définissons non pas comme une caractéristique du langage poétique et rhétorique, mais comme le reflet d'un ensemble de structures qui constitue le fondement expérientiel d'un acteur. Les expériences vécues sont organisées en ensembles structurés et cohérents qui constituent des *gestalts* expérientielles (Lakoff et Johnson, 1980). Le processus de métaphorisation sous-tendu par la *gestalt* consiste en la mise en relation de propriétés d'interaction fondées sur des dimensions perceptive, motrice, émotionnelle et symbolique. Un type d'expérience ne peut être

[2] Le terme de « sensation » est issu d'une interprétation de Peirce, dans son article « On a New List of Categories », de celui de « sensibilité » auquel se réfère Kant dans son ouvrage « Critique de la raison pure ».

alors compris et expérimenté qu'en termes d'une autre expérience. Ce processus spécifique à la culture des acteurs est une manière naturelle d'identifier un type d'expérience valorisant, minimisant et occultant certaines propriétés (Lakoff, 1980).

Notre intérêt pour les métaphores ne réside pas dans une approche purement linguistique. Selon nous, ces processus de métaphorisation sont centraux dans la façon de vivre une expérience, de lui donner sens, de la réinvestir dans des environnements différents. Il ne s'agit pas de comprendre les *gestalts* expérientielles comme des collections constituées d'objets possédant une ou des propriétés bien définies, ni comme des listes taxinomiques renvoyant à des attributs auxquels un acteur se réfère par l'apprentissage préalable des définitions nécessaires et suffisantes, mais comme un ensemble de structures expérientielles formées en référence à des « prototypes »[3] (Rosch, 1978) qui condensent en un réseau de significations associées des ensembles de cas particuliers présentant un « air de famille » (Descola, 2006 ; Wittgenstein, 1961).

La structure expérientielle d'un acteur ainsi présentée au travers de la notion de métaphore nous ramène à la sémiotique de l'activité développée dans l'approche du cours d'action. Les unités élémentaires d'action résultant du processus sémiotique se constituent au travers de liaisons prototypiques qui les ordonnent et les déterminent. Elles sont le résultat d'un processus de métaphorisation, où les ensembles cohérents d'expériences antérieures regroupées en *gestalt* expérientielle jouent sans cesse le rôle de référence dans l'action. Cette dernière est pensée non comme la remémoration d'expériences vécues, mais comme l'organisation et l'émergence de ces *gestalts* expérientielles en action.

2. Méthode

2.1 Situation

L'étude comparative qu'il s'agit de développer dans ce chapitre se base sur trois cas empiriques issus de deux programmes de recherche distincts. Le premier a été mené dans le cadre d'une collaboration entre le laboratoire Form'Action de la Faculté de Psychologie et des Science de l'éducation, de l'Université de Genève et le Grand Théâtre de Genève (GTG). Le second s'est établi entre le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education et Formation (LIRDEF) et l'Institut National du Sport et de l'Education Physique de Paris (INSEP) (Leblanc & Roublot, à paraître).

Les deux cas empiriques étudiés au sein du GTG se rapportent au travail de mise en scène de deux opéras : a) Hamlet d'Ambroise Thomas, b) Le retour d'Ulysse dans sa patrie de Claudio Monteverdi. Le premier cas issu d'un corpus constitué de cinq semaines de répétitions filmées repose sur une séquence particulière de l'acte 4

[3] Le terme de prototype permet de déterminer une expérience comme la meilleure représentante d'un domaine expérientiel.

(« La folie d'Ophélie ») du 16 février 2006. Elle comprend la partie chantée et l'interaction entre un metteur en scène et une chanteuse. La durée de la séquence totale qu'elle représente est de cinq minutes. Le second cas issu d'un corpus de 6 semaines de répétitions filmées se fonde sur une séquence particulière du dernier acte, du 29 mai 2006. Celle-ci comprend la partie chantée et l'interaction entre un chef d'orchestre et un chanteur. Elle est d'une durée de cinq minutes.

Le cas empirique étudié au sein de l'INSEP se rapporte à l'interaction filmée entre une formatrice et quatre étudiants inscrits au brevet d'état d'éducateur sportif de deuxième degré Haut-niveau, lors d'une séquence de formation en présentiel enrichi, d'une durée de quinze minutes portant sur l'analyse de pratiques.

2.2 Recueil de données

Pour chaque cas empiriques, deux types de données ont été recueillies : a) des données d'observation au cours de l'activité de répétition ou de formation, b) des données d'entretiens d'autoconfrontation.

Dans le cadre du GTG, le recueil du premier type de données a consisté en la mise en place d'une caméra sur pied en plan large, placée au premier rang, devant la scène. Nous avons récupéré le film continu des comportements des acteurs en répétitions chantées (la ou le chanteur accompagné(e) d'un pianiste ou d'un claveciniste) et lors d'interactions portant sur ces répétitions.

Dans le cadre de l'INSEP, les acteurs ont été filmés en continu, à partir de deux caméras : une caméra sur pied en plan large, permettant une vue d'ensemble des comportements des acteurs et une caméra près d'un stagiaire filmant son interaction avec l'ordinateur. Deux micro-HF, l'un sur la formatrice, l'autre sur le stagiaire filmé en gros plan ont permis l'accès à l'ensemble des interactions langagières. Des notes de type ethnographique ont également été recueillies par les chercheurs.

Le recueil du second type de données s'est basé sur des entretiens d'autoconfrontation avec : a) le metteur en scène (MS) de Hamlet, b) le chef d'orchestre (Co) du retour d'Ulysse dans sa patrie, c) la formatrice (F). Tous les acteurs ont été confrontés aux images vidéo et/ou aux notes de type ethnographique de leur activité et l'ont explicitée. Les entretiens d'autoconfrontation sont une manière indirecte de documenter l'expérience, la conscience pré-réflexive d'un acteur ou la compréhension immédiate de son activité à chaque instant *t* (Theureau, 2002). Le questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l'activité a mené chaque acteur à la description et au commentaire de ses actions. Les relances se sont focalisées sur les pensées, les perceptions, les émotions, les attentes et les habitudes des acteurs, en évitant l'établissement d'un discours général sur l'activité.

Les entretiens menés au GTG ont été réalisés entre un et cinq jours après les répétitions et ont été d'une durée de vingt minutes. L'entretien effectué à l'INSEP a été conduit trois heures après la séquence de formation. Quarante cinq minutes ont été nécessaires à sa réalisation.

2.3 Traitement des données

Les données ont été traitées en quatre étapes : a) l'identification des signes hexadiques, b) la construction des séquences d'activité, c) la reconstitution des structures expérientielles (*gestalt*), d) la mise en évidence de structures d'activité récurrentes entre les acteurs.

Dans un premier temps, afin de reconstituer la dynamique locale du cours d'expérience des trois acteurs, nous repérons, dans la retranscription des données comportementales (situation naturelle d'activité) et des verbalisations produites en autoconfrontation, les diverses composantes du signe hexadique, à l'exception de l'interprétant ultime. L'identification d'une unité élémentaire d'action permet la recherche des autres composantes (actions verbale, corporelle ; pensées verbales).

Le langage métaphorique étant lié de manière systématique aux structures expérientielles au travers desquelles les acteurs agissent, l'identification des interprétants immédiats repose sur les expressions métaphoriques utilisées par l'acteur dans les différents *verbatim* (discours naturel et autoconfrontation).

Nous pouvons l'illustrer en nous référant à l'exemple ci-dessous, tiré de l'interaction entre un metteur en scène et une soliste, lors d'une répétition de l'opéra Hamlet.

N° Hexade	Objet	Interprétant dynamique ou Unité significative d'action	Représentamen	Attente	Interprétant immédiat	Interprétant ultime
3	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Pense :"il faut qu'on trouve autre chose"	Ch : "Non, je peux pas. J'ai besoin d'avoir la mâchoire libre"	Ressentir un blocage	Sa conception de l'expérience de l'obstacle	
4	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Pense : « je ne comprends pas ce qu'elle me dit »	Ch : « ou alors que je me mette pas la tête dessus »	Observer la position de la soliste	Sa conception de l'expérience de désorientation	
5	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Dit:"non"	"Je ne comprends pas ce qu'elle me dit"	Observer la position de la soliste	Sa conception de l'expérience de désorientation	
6	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Recule	Ch : "Là t'aime pas ?"	Comprendre la position de la soliste	Sa conception de l'expérience de réorientation	
7	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Observe la chanteuse	La position de la chanteuse	Comprendre la position de la soliste	Sa conception de l'expérience de réorientation	
8	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant	Pense :"elle me parle d'autre chose, pour elle ce truc, cette chose basse c'est : "la terre était mouillée"".	Ch : "La terre était mouillée" + Geste de la main de la soliste	Voir la soliste changer de position sur le canapé	Sa conception de l'expérience d'avancer	
9	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Dit:"Alors dans ces cas là le faire un petit peu plus..."	RP : "elle me parle d'autre chose, pour elle ce truc, cette chose basse c'est : "la terre était mouillée"".	Voir la soliste "se pencher par terre, caresser et chercher la terre"	Sa conception de l'expérience d'avancer	
10	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Regarde ses notes sur le livret	Geste de la main de la soliste	Observer ses notes	Sa conception de l'expérience de désorientation	
11	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Dit:"Moi, je voulais… dans ma tête comme un mouvement d'abandon"	Ses notes sur le livret	Expliquer sa position	Sa conception de l'expérience de réorientation	
			.....			
14	Faisceau indéterminé, vague de sensations de l'acteur à l'instant t	Pense : "ça y est ! Ça commence à marcher ! Elle se fait son cinéma, à moi de rebondir là-dessus"	Ch : "… je pense qu'elle (Ophélie) s'est carrément couchée dans l'herbe, elle a carrément… je crois qu'elle a vraiment fait tout ça."	Voir la soliste "se pencher par terre, caresser et chercher la terre"	Sa conception de l'expérience d'avancer	

Figure 1 : *Exemple de signes hexadiques du cours d'expérience d'un metteur en scène*

Dans un deuxième temps, et ce afin de rendre compte des *gestalts* expérientielles, nous dépasserons l'analyse locale de l'activité des acteurs. Bien que chaque unité élémentaire soit issue d'un processus de métaphorisation se réalisant à chaque instant *t*, la cohérence phénoménale ne peut se repérer qu'à un niveau d'analyse plus global. La reconstruction des structures des *gestalts* s'appuie sur la construction de liens pragmatico-logiques entre chaque unité élémentaire. Ceux-ci correspondent à un processus métaphorique apparenté définissant une même séquence d'activité. La concaténation des unités élémentaires de cohérences phénoménales proches permet de délimiter des séquences d'engagements successifs. Ces séquences ne correspondent pas à l'apparition d'un sujet transcendantal conscient de son engagement global à chaque instant, mais à la cohérence que le chercheur relève entre les unités élémentaires de l'acteur. Elles ont un caractère social et doivent être comprises comme des dérives[4] expérientielles exploitant des délimitations, des contraintes sociales. Pour rendre compte de la construction de ces séquences d'activité, nous nous focalisons sur les attentes et les interprétants immédiats. Une séquence d'activité se définit comme l'enchaînement de signes hexadiques ayant des attentes et des interprétants immédiats identiques.

[4] La notion de dérive est à comprendre dans les termes de *« dérives naturelles »* de Varela (1993) renvoyant au maintien de la viabilité du système vivant.

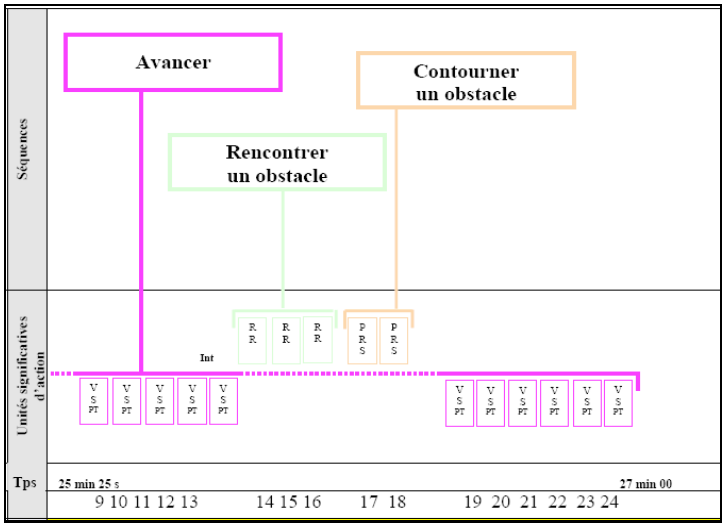

Figure 2 : *Exemple d'un enchaînement de séquences d'activité du cours d'expérience d'un metteur en scène, lors des répétitions de Hamlet*

Dans un troisième temps, l'analyse comparative des séquences d'activité d'un même acteur permet leur regroupement en un ensemble structuré constituant ce que nous avons défini comme une *gestalt* expérientielle.

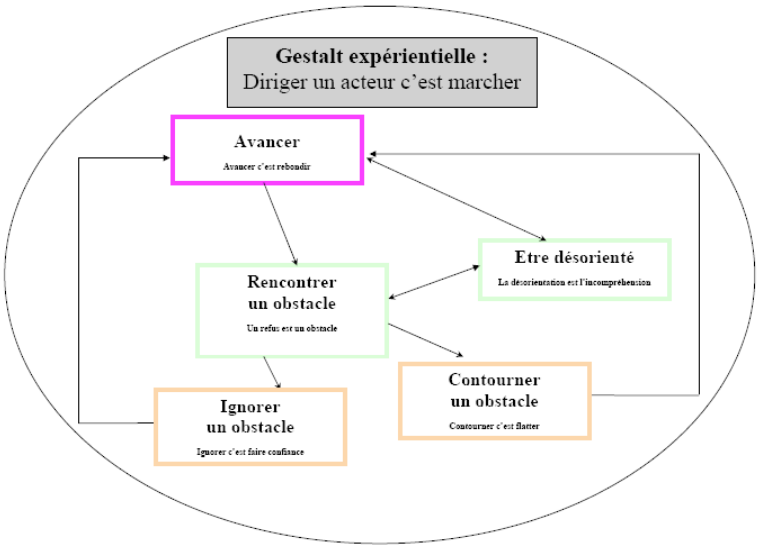

Figure 3 : *Exemple d'un regroupement de séquences d'activité du cours d'expérience d'un metteur en scène*

Les relations entre les différentes séquences se définissent par une logique de contigüité représentée par chacune des flèches de la figure 3. La structuration hiérarchique verticale des séquences se réfère au degré de stabilité de l'activité et correspond aux nombres de liaisons menant à une séquence donnée. Elle reflète le niveau de convergence des séquences constituant une ligne de viabilité d'un acteur.

Le quatrième temps d'analyse s'attache à l'étude comparative des *gestalts* expérientielles reconstruites à partir des différentes activités. Elles permettent le repérage de structures prototypiques d'activité qui peuvent se définir en tant que *gestalt* « source » ou ontologique.

3. Résultats

La sélection des trois cas professionnels étudiés résulte d'une focalisation sur des épisodes d'interaction entre acteurs. Ces trois épisodes comprennent : a) une interaction entre un « commanditaire » et un « opérateur », b) un refus de la part de « l'opérateur », c) une interaction portant sur l'activité commanditée lors de l'interruption, d) une reprise de l'activité.

3.1 Le cas du metteur en scène

L'analyse de l'activité du MS (Hamlet) montre un engagement dans la situation centré sur une structure expérientielle se rapportant partiellement à la marche et à la discussion. L'expérience de direction d'un chanteur est métaphoriquement structurée par celle de la discussion et par celle de la marche. Les séquences d'activité mises en évidence par l'analyse de l'activité du MS rendent compte de ce processus de métaphorisation.

Dans l'interaction avec la chanteuse portant sur l'illustration d'un mouvement d'abandon sur un canapé, le MS « avance » dans l'activité de mise en scène comme s'il s'engageait sur un chemin, de sorte que la difficulté posée par le refus de la chanteuse (Ch : « Non, je peux pas. J'ai besoin d'avoir la mâchoire libre ») devient un « obstacle »[5] (le MS pense: « Il faut qu'on trouve autre chose », Au[6]) qui le « désoriente » (le MS pense : « Je ne comprends pas ce qu'elle me dit », Au). Dans sa tentative de « réorientation », il observe et cherche des indices qui lui permettront de continuer d'avancer (MS observe la chanteuse). La compréhension du geste de la chanteuse touchant le sol de la scène accompagné du phrasé « la terre était mouillée » du livret réoriente le MS qui demande à la chanteuse « d'aller plus loin » dans son idée. Suite à cette intervention, la répétition par la chanteuse du

[5] Métaphore qui structure l'expérience de la marche (le verbe « être » qui relie deux concepts se conçoit comme une expérience (ou un ensemble d'expériences) sur laquelle se fonde la métaphore).

[6] Au = Verbatim d'autoconfrontation.

même geste sur le sol désoriente à nouveau le MS qui, pour se réorienter, regarde les notes inscrites sur son livret. Elles vont à la fois lui permettre de mieux comprendre la gestuelle de la chanteuse et d'expliquer son idée initiale de mouvement d'abandon. Cette explication suscite une réaction de la chanteuse qui, explicitant la gestuelle qui illustre son point de vue, permet au MS d'avancer dans la mise en scène en tentant de l'amener « plus loin » dans cette direction. Lui proposant de positionner son bras de façon à ce que la chanteuse puisse illustrer plus clairement son idée, le MS ressent un blocage lors d'un nouveau refus de la chanteuse. A cet instant, le MS comprenant la situation (« ça, c'est l'exemple chanteuse » : « Elle fait un blocage », Au) contourne l'obstacle en flattant la chanteuse sur sa prestation portant sur une séquence chantée postérieure à celle que les deux acteurs sont en train de réviser (le MS dit : « Ça alors, ce qui est beau dans cette scène, alors vraiment… », CN[7]). La flatterie amène la chanteuse à se positionner sur le canapé de façon à ce qu'elle illustre clairement l'idée de toucher de la main « la terre [qui] était mouillée » ce qui permet au MS d'avancer dans la répétition. Un dernier ressentiment de blocage par le MS l'amènera à l'ignorer pour pouvoir avancer dans la scène de « la folie d'Ophélie » (MS pense : « Comment elle va le jouer, elle le pensera quand elle le rejouera », Au).

3.2 Le cas du chef d'orchestre

L'analyse de l'activité du Co (Le retour d'Ulysse) montre un engagement dans la situation centré sur une structure expérientielle se rapportant partiellement à l'argumentation et au déplacement d'une masse.

Dans l'interaction avec le chanteur portant sur le tempo d'une partie scénique chantée[8], le Co s'engage dans l'activité de mise en scène comme s'il « déplaçait une masse » dans une direction définie préalablement par le metteur en scène et par lui-même. Ainsi, avant l'interruption de la répétition chantée, le Co« pousse » le chanteur dans un tempo plus rapide. En percevant un décalage entre la prestation du chanteur et celle du claveciniste, il se tourne vers le metteur en scène pour confirmer son action (le Co dit au MS : « On pousse le tempo comme on l'avait décidé, hein? », CN). Par l'intervention du chanteur qui interrompt le chant, le Co rencontre « une résistance » et perçoit la nécessité d'argumenter son point de vue. Il réfléchit cependant à la manière dont il va faire valoir son argumentation : faire ressentir le poids de sa position hiérarchique ou non. Les éléments extraits de la situation lui permettent de confirmer son point de vue (pousser le chanteur dans un tempo plus rapide) par la construction d'une argumentation (le Co dit : « I'm very sorry. We are not talking about the way is written, because that is not a problem. », CN) basée sur un argument apporté par le chanteur (Chanteur : « the problem is that it' s written differently. », CN) et au travers de sa position hiérarchique qu'il va asseoir en

---

[7] CN = Verbatim du comportement naturel.

[8] Il s'agit d'une scène impliquant le chanteur jouant le rôle d'Ulysse qui empoigne Penelope pour la prendre dans ses bras.

« poussant » le chanteur dans cette direction (le Co dit : « So, […] I'm going to ask you to sing like this, please », CN).

3.3 Le cas de la formatrice

L'analyse de l'activité de la F montre un engagement dans la situation centré sur une structure expérientielle se rapportant partiellement à l'argumentation et à la pratique d'un sport de préhension.

Dans l'interaction avec les étudiants portant sur l'analyse du coaching, la F s'engage dans l'activité de formation comme si elle « déplaçait un adversaire » dans une direction définie préalablement par elle-même, au travers des consignes. La séance comprend quatre stagiaires qui se sont répartis par affinité en deux groupes. Ils devaient dans un premier temps lire deux textes produits par deux stagiaires (non présents) lors d'une séance précédente, ensuite échanger leur ressenti autour de ces textes, et enfin produire dans un hypermédia un texte réalisant la synthèse de leurs échanges. Dans les premiers instants, suivant la présentation par la formatrice du travail à réaliser, les stagiaires s'engagent dans une phase de lecture des deux textes, puis quelques minutes après dans une phase alternant échanges et écriture. Lors de cette dernière, la formatrice est amenée à intervenir successivement sur les deux groupes. Elle cherche dans un premier temps à « connaître la position des étudiants ». S'apercevant que deux des étudiants sont engagés dans une autre activité relevant de la synthèse des textes (la F pense : « ils ne sont pas bien dans le truc », Au), elle tente de les « faire entrer » dans l'activité demandée en leur expliquant qu'ils ne réalisent pas la consigne. Rencontrant une difficulté d'énonciation, lors de son explication, elle ressent un « déséquilibre » et cherche à « se raccrocher » aux deux textes proposés (la F pense : « là, je me suis raccrochée aux textes », Au). Suite à cet échange, un des stagiaires propose une interprétation de l'un des deux textes. La formatrice n'ayant pas lu les textes depuis quelques temps ressent à nouveau un déséquilibre. Elle émet une opposition quant à l'interprétation proposée et cherche à faire « entrer les étudiants dans le coaching » qui est le thème de la séance en les interrogeant sur leurs expériences. La discussion entre les deux étudiants aboutit à un jugement d'incompatibilité de pratique. Un des deux étudiants explique que sa pratique du coaching est complètement différente de celle que vient d'énoncer son camarade. A cet instant, la formatrice ressent un déséquilibre et décide d'empêcher l'étudiant de « s'échapper » (la F pense : « il essaye de s'en échapper », Au) en montrant des points communs entre leurs deux récits.

4. Discussion : Gestalt expérientielle incorporée et structures prototypiques

L'analyse de l'activité des acteurs engagés dans ces trois situations rend compte de différentes façons de percevoir, de concevoir et d'agir le monde. L'engagement pragmatique des acteurs dans l'environnement est révélé par la structuration métaphorique des séquences d'activité qui elles-mêmes structurent les *gestalts* expérientielles. Dans le cas des trois acteurs, nous aboutissons à trois *gestalts* distinctes qui définissent trois modalités d'engagement. Pour le MS, « diriger une chanteuse, c'est marcher » ; pour le Co, « diriger un chanteur, c'est déplacer une masse » ; pour la F, « diriger un étudiant, c'est déplacer un adversaire ». Chaque *gestalt* résulte d'un processus de métaphorisation consistant en la structuration partielle d'une expérience en termes d'une autre[9]. Ainsi, l'expérience de direction d'un acteur est partiellement structurée par celle de la discussion et par celle de la marche, pour le MS ; par celle de l'argumentation et du déplacement d'une masse, pour le Co ; par celle de l'argumentation et de la pratique d'un sport de préhension, pour la F.

Bien que nous ayons relevé la structuration de trois *gestalts*, seules deux d'entre elles sont fondamentalement différentes. En effet, l'articulation des séquences d'activité du Co et de la F rend compte d'une organisation de structures prototypiques similaires. Ces structures renvoient à une expérience corporelle primaire définit dans les termes expérientiels du « déplacement d'une masse ». Cette modalité corporelle est projetée par les deux acteurs pour décoller et organiser les objets symboliques de leur monde phénoménal. Ainsi, « déplacer » un étudiant ou un chanteur relève d'une structure prototypique, telle que l'expérience de la « poussée d'une masse » ; percevoir le refus d'un étudiant ou d'un chanteur rend compte de la structure prototypique de l'expérience de « percevoir une résistance » ; réagir à un refus fait part de trois structures prototypiques correspondant à l'expérience du « déséquilibre », à celle du « maintien de la poussée d'une masse » ou à celle du « renforcement de la poussée ».

La *gestalt* « diriger une chanteuse c'est marcher » du MS rend compte d'une autre expérience corporelle que nous pouvons définir comme primaire de par son incorporation expérientielle résultant de la marche bipède dès le plus jeune âge. Ainsi, pour le MS « le refus est un obstacle », « l'incompréhension est une désorientation », « la compréhension est une réorientation », « la flatterie est un contournement d'obstacle ».

L'étude comparative des *gestalts* du MS, du Co et de la F révèle ainsi deux engagements au monde distincts, définis au travers d'expériences telles que la discussion et la marche ou l'argumentation et le déplacement d'une masse. Cette notion d'engagement ne relève pas, selon nous, de dispositions identitaires qui exprimeraient un mode d'être au monde exclusif, mais de dispositions situationnelles. L'activité d'un acteur prend forme en situation. Les *gestalts*

[9] C'est ce que Lakoff et Johnson (1980) définissent sous le terme de métaphore structurelle.

expérientielles conçues comme des ensembles cohérents d'expériences vécues ne forment pas un catalogue sur lequel l'acteur s'appuierait pour agir, mais s'établissent par, et lors, du contact au monde. Ainsi, la *gestalt* « diriger un acteur c'est marcher » du MS émerge en situation : les éléments qu'il extrait de l'environnement s'agencent et forment un système cohérent significatif, à chaque instant qui rend compte d'une expérience primaire permettant d'éviter les sensations de blocage. L'activité professionnelle du MS ou des deux autres acteurs ne résulte pas d'une permanence identitaire. Elle induit, selon nous, une multitude d'engagements hétérogènes, antagonistes, complémentaires, etc. qui s'actualisent lors du contact corporel à des situations professionnelles récurrentes.

5. Conclusion : Dispositifs de formation et processus de métaphorisation

Au regard des résultats dégagés, nous pouvons affirmer que le processus de métaphorisation aboutit, par la projection de structures incorporées, à un engagement, une façon d'être aux situations. Il constitue à ce titre une base possible de l'apprentissage dans la mesure où les acteurs s'engagent dans une situation nouvelle en lui attribuant une signification par transfert, à partir de situations passées (converser, c'est faire la guerre ; apprendre, c'est construire ; enseigner, c'est faire avancer…) (Munby, 1986, 1987 ; Clandinin et Connelly, 1986).

Dans cette perspective, plusieurs étapes peuvent alors définir la conception de dispositifs de formation : a) rassembler les séquences d'activité inter- et intra-professionnelles recueillies sous forme de documents vidéo et correspondant à des structures prototypiques identiques ; b) faire observer différentes séquences d'activité du domaine professionnel des apprenants ayant des structures prototypiques identiques ou proches, pour les mettre en situation de « controverses métaphoriques » ; c) en partant de l'observation de séquences d'activité issues de domaines professionnels différents, mais ayant des structures prototypiques identiques ou proches, faire repérer aux apprenants « des airs de famille » avec leur propre activité et établir un débat ; d) réaliser une « mini conférence de consensus » pour identifier les actions professionnellement viables relatives à la situation analysée.

La conception de tels dispositifs délimite trois axes développement dans notre approche :

- Un repérage plus systématique de structures prototypiques similaires entre des activités professionnelles différentes. L'étude comparative des processus de métaphorisation pourrait certainement dégager d'autres articulations de structures prototypiques et par conséquent d'autres engagements. L'analyse plus approfondie des métaphores ontologiques (Lakoff et Johnson, 1980) correspondant à des expériences qui se conçoivent en termes d'entités, de substances ou de contenant et des métaphores d'orientation donnant aux expériences une orientation spatiale doit être menée.

- La comparaison intra-individuelle doit permettre de valider empiriquement l'hypothèse d'un fractionnement identitaire dans les milieux professionnels.
- Le déroulement des séquences de formation installant des controverses métaphoriques sur des cas empiriques doit être étudié afin d'établir les conditions matérielles et sociales favorisant la construction des différents engagements professionnels.

6. Références

Clancey, W.J. (1997). *Situated cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clandinin, D. J. , Connelly, D. J. (1986). Rytnms in teaching : The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms, *Teaching and Teacher Education, 2 (4),* 377-387.

Descola , P. (2006). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Kishner, D., Whitson, J.A. (Eds.) (1997). *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago : The University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.

Leblanc, S. & Roublot, F. (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi » : analyse des configurations d'activités. *Distances et savoirs,* 5 (1).

Maturana, H. , Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*, Paris : Addison-Wesley France.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Munby, H. (1986). Metaphor in the Thinking of Teachers: An Exploratory Study. *Journal of Curriculum Studies, 18 (2),* 197-209.

Munby, H. (1987). Metaphor and Teachers' Knowledge. *Research in the Teaching of English, 21 (4),* 377-397.

Peirce, C. S. (1868/1993). On a New List of Categories. In Deledalle, G. (Ed.), *A la recherche d'une méthode* (pp. 19-31). Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

Peirce, C. – S. (1898/1995). *L'habitude*. In Chauviré, C. , Thibaud, P. , Tiercelin, C. (Ed.), *Le raisonnement et la logique des choses*. Paris : Les Editions du Cerf, pp. 283-310.

Peirce, C. – S. (1905/2003). Issues of pragmaticism. In Thibaud, P. , Tiercelin, C. (Ed.), *Oeuvres philosophiques*, *pragmatisme et sciences normatives*. Paris : Éd. du Cerf, pp. 47-68.

Rosch, E. & Lloyd B. (1978). *Cognition and categorization*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge : Cambridge University Press.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Toulouse : Peter Lang.

Theureau, J., Jeffroy F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*, Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2002, novembre). *Selfconfrontation interview as a component of an empirical & technological research program*. Paper presented at the II° Journées internationales des sciences du sport *« Expertise et sport de haut niveau »*, Paris, France.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action, méthode élémentaire,* Toulouse : Octarès.

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

Varela, F-J. (1989). *Autonomie et connaissance*, Paris : Le Seuil.

Varela, F-J. , Thompson, E. , Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Le Seuil.

Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.