

UNIVERSITÉ DE QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE AUTOETHNOGRAPHIQUE
DU TRAVAIL DE COMÉDIEN EN SIMULATION

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR
CLAIRE GONTHIER

MAI 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes collègues de travail, les comédien(ne)s de l'École nationale de police du Québec (ENPQ). Ils sont des artistes généreux de leur savoir et de leur expérience. Ces partages et la pertinence de leurs points de vue ont enrichi de façon considérable ma recherche. Leur intérêt et leur curiosité pour ce projet m'ont soutenue, incitée et motivée à le rendre à terme.

Je veux également remercier la direction de l'ENPQ pour avoir permis et encouragé cette recherche.

Un grand merci également aux membres de l'Interpersonal Skills Teaching Center (ISTC) de Toronto : Brenda Massey-Beauregard, Katherine Turner, Margot Collins et Geoff Kolomayz. Leur accueil, leur générosité et le partage de leur longue expérience m'ont permis d'entrevoir un autre point de vue en simulation.

Enfin, pour le temps accordé et le partage de leur expérience, mes remerciements à : Patricia Ciesla du Centre d'apprentissage des attitudes et habiletés cliniques (CAAHC) de l'Université de Montréal; Benoît Ricard du Théâtre à la carte (TAC); Gaëtan Bonnelly de Riverin Stratégies (Agathe Riverin, présidente); et Marie-Claude Boivin, coordonnatrice sectorielle du Centre Apprentiss pharmacie de la Faculté de pharmacie de l'Université Laval.

Toutes ces rencontres informelles m'ont permis d'ouvrir le sujet et ont stimulé ma réflexion.

DÉDICACE

À Danielle Beaudoin et Yvon Linteau,
comédiens de la première heure à l'ENPQ.
Cette étude voit le jour grâce à votre implication
et à la qualité de votre travail.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I QU'EST-CE QUE LA SIMULATION	7
CHAPITRE II PETIT HISTORIQUE DE LA SIMULATION À L'ENPQ.....	17
CHAPITRE III FORMATION EN SIMULATION.....	22
3.1 La formation à l'ENPQ.....	23
3.2 La formation à l'ISTC	29
3.3 Formation dans la littérature et autres expériences pratiques.....	30
3.4 Conclusion	32
CHAPITRE IV LA MISE EN SITUATION	35
4.1 Présentation et format de mises en situation	37
4.2 Une création exemplaire de mise en situation	42
4.3 Conclusion	44
CHAPITRE V LA PRÉPARATION	46
5.1 Que fait l'acteur pour se préparer à la simulation	51
5.2 La préparation à l'ENPQ	55
5.3 La préparation à l'ISTC	62
5.4 Autres préparations recensées	66
5.5 Conclusion	70

CHAPITRE VI	
ASPECTS TECHNIQUES ET VISUELS	75
CHAPITRE VII	
LA SIMULATION	80
7.1 Avant et durant la simulation.....	80
7.2 Techniques et formes	83
7.3 Que fait le comédien durant la simulation	88
7.4 Après la simulation.....	94
7.5 Conclusion.....	99
CHAPITRE VIII	
LE RÉALISME PÉDAGOGIQUE	101
8.1 Le réalisme	102
8.2 Correspondance et cohérence	103
8.3 Conclusion.....	105
CHAPITRE IX	
RELATIONS FORMATEUR-COMÉDIEN-APPRENANT	106
9.1 La relation formateur/étudiant.....	108
9.2 La relation formateur/comédien	109
9.3 La relation comédien/étudiant	111
9.4 Relation formateur/comédien/apprenant	114
CONCLUSION.....	116
ANNEXE A	
MISE EN SITUATION « PC-40b — ITINÉRANCE »	123
BIBLIOGRAPHIE	128

Note : Toutes les traductions sont libres.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous désirons présenter le travail de comédien en simulation, c'est-à-dire dans un contexte pédagogique pour la formation professionnelle. Nous situerons et expliquerons d'abord la simulation dans la pédagogie pour ensuite exposer sommairement l'historique de cette stratégie dans la formation des aspirants policiers à l'École nationale de police du Québec (ENPQ) qui est le principal terrain de recherche de cette étude. Nous présenterons d'abord la simulation comme pratique pédagogique pour ensuite retracer le parcours du comédien en présentant les outils qui lui sont suggérés (sa formation, la mise en situation, sa préparation, l'environnement) et en décrivant la nature de son travail pendant la simulation. Nous terminerons avec une réflexion sur le réalisme pédagogique et les rapports entre formateur, apprenants et comédien.

Mots clés : simulation, comédien, formation professionnelle, École nationale de police du Québec (ENPQ), pédagogie.

INTRODUCTION

En 2008, lorsque j'ai commencé à travailler en simulation à titre de comédienne à l'École nationale de police du Québec (ENPQ), j'ai cherché des repères. Ma formation d'interprète, mes 25 années d'expérience en jeu, en mise en scène et en enseignement du théâtre n'empêchaient pas que je me sentais décalée par rapport aux outils qu'on me donnait et au cadre dans lequel je devais interpréter. Je ne comprenais pas ce qu'on attendait de moi, les codes et les conventions, bien que l'on me disait être satisfait de mon travail. Ce sentiment tenace a été l'élément déclencheur de cette recherche. Il m'est apparu qu'une étude du travail de comédien dans le cadre de la simulation pouvait être utile aux pédagogues qui conçoivent les simulations, aux formateurs qui en font usage, et évidemment aux interprètes qui travaillent dans ce domaine.

Au départ, j'utilisais la comparaison théâtre/simulation afin d'identifier les écarts que j'ai rencontrés. En ancrant la recherche dans un cadre qui m'était connu, je croyais être à même de percevoir ce qui est commun ou propre à chaque pratique. Si cette prémisse m'a aidé à structurer ma pensée, elle n'était toutefois pas viable pour expliquer la simulation. Parce que le comédien qui travaille en simulation est avant tout dans une démarche pédagogique. Si dans l'introduction à *l'Art du Théâtre* de Craig (2004), Borie et Banu affirment que « l'acteur est comme un instrument au service de la scène », on peut dire que l'acteur en simulation est au service d'une situation d'apprentissage.

Les différences sont nombreuses entre le jeu dans un contexte artistique et le jeu dans un contexte pédagogique. Sans texte, sans scène, sans public, avec un partenaire de jeu qui ne joue pas, mais qui est en formation (mais pas théâtrale), avec un minimum

de préparation, mais sans répétition, il est le seul artiste parmi des professionnels de domaines qui lui sont le plus souvent inconnus. Le comédien en situation pédagogique doit s'approprier de nouveaux repères.

Nous examinerons les éléments de ce contexte afin de mieux comprendre comment ils interagissent avec le comédien. Par exemple, quelle dynamique régit la relation personnage/étudiant? L'artiste a-t-il une influence sur l'interprétation que l'on fait de sa performance? Quelles nouvelles conventions le jeu en simulation crée-t-il? Quels sont les écarts entre le jeu à l'intérieur d'une production artistique professionnelle et le jeu à l'intérieur d'une simulation? Une nouvelle approche de jeu spécifique à la simulation est-elle nécessaire et souhaitable? Quelles sont les qualités recherchées par les organisations chez le comédien? Par ailleurs, si l'on admet que la fonction du comédien en simulation se déplace de l'artistique vers le pédagogique, peut-on y voir une nouvelle manifestation de son travail? Je ne donnerai pas toujours de réponses satisfaisantes à ces nombreuses interrogations, chaque chapitre de ce mémoire pouvant faire l'objet d'un autre mémoire. Je ne propose ici qu'une description de la simulation à partir de mes expériences, mes lectures et mes rencontres.

J'expliquerai d'abord ce qu'est la simulation du point de vue pédagogique. Je présenterai ensuite un court historique de la simulation à l'École nationale de police du Québec (ENPQ) puisque qu'elle est ma référence principale. Puis, je présenterai les éléments du parcours du comédien en simulation : son embauche, sa formation, la mise en situation (qui est le document à partir duquel il travaille), les éléments de sa préparation à la simulation, les aspects techniques et visuels (lieux, décors, costumes et accessoires), pour terminer avec le déroulement d'une simulation (avant, pendant et après). Le lecteur sentira peut-être qu'il manque d'informations dans ce parcours, la simulation en tant que telle n'étant présentée qu'au chapitre 7. J'ai privilégié cette structure parce que c'est le cheminement que le comédien vit lors de ses premières

expériences en simulation. Au fil des chapitres, je désire présenter à la fois le cadre de la simulation et mettre en perspective le travail que le comédien doit effectuer pour atteindre les objectifs artistiques et pédagogiques. J'aborderai ensuite ce que j'appelle le « réalisme pédagogique » qui est différent de l'esthétique réaliste tel qu'il est conçu au théâtre. Pour terminer, j'essaierai de mettre en perspective les relations du comédien avec les autres intervenants de la simulation : le formateur et l'apprenant. Le lecteur trouvera en annexe une mise en situation de l'ENPQ. Elle a été conçue pour la formation initiale des aspirants policiers et est assez simple. La mise en situation étant le document de référence que l'on propose au comédien, je crois utile que le lecteur y ait accès pour visualiser sa forme et son format.

Je constate une double méconnaissance : celle des organismes à l'égard des réalités du métier de comédien et celle du milieu artistique qui ignore celles de la simulation. Les deux groupes ont souvent une vision superficielle de cette mise en pratique particulière du travail d'acteur.

La réalité du travail en simulation est complexe pour le comédien. Il doit comprendre les exigences, les règles et les préoccupations de professions pour lesquelles il n'a qu'une vague connaissance. On entre dans l'intimité de ces milieux. Ces rencontres singulières (comédien-policier/médecin/avocat, etc.) m'invitent à prendre appui sur la vision systémique d'Edgar Morin qui analyse les interactions de systèmes afin d'ouvrir les préoccupations respectives de chacun d'entre eux. Dans le monde de la simulation, ces préoccupations sont liées par l'objectif pédagogique tout en ayant chacune un point de vue différent. Morin explique bien ce que je cherche à faire : « Je cherche à exprimer les mille dimensions du phénomène, à lier l'analyse qui le décompose, à la structuration qui le synthétise, à indiquer les liens et interactions avec les autres phénomènes, à poser ses ambivalences, ses multiples sens; je veux lui donner transparence tout en détectant la zone d'ombre, le noyau obscur » (Morin,

1982, p. 16). Je veux m'observer, décrire ce que je fais, découvrir où je me situe par rapport aux autres intervenants, analyser mes interactions avec eux, chercher nos préoccupations communes, explorer nos divergences.

La simulation, qui cherche à être le plus près possible de la réalité, demande un style de jeu réaliste. Constantin Stanislavski (1863-1938) est le théoricien le plus réputé en la matière. Lui-même acteur, metteur en scène et fondateur du Théâtre d'art de Moscou, il était également pédagogue. Sa vision du travail de l'interprète s'est développée en réaction au courant romantique caractérisé notamment par la déclamation chantante et la gestuelle plaquée. Il cherchait une interprétation du personnage qui soit intériorisée par le comédien. Son livre *La formation de l'acteur* (1975) a eu une influence importante dans la formation des interprètes à travers le monde. Plusieurs gens de théâtre se sont approprié son savoir et l'ont adapté à leur contexte, par exemple Lee Strasberg de l'Actors studio à New York. D'autres ont critiqué sa vision du travail de l'interprète, par exemple Bertholt Brecht, pour qui le comédien ne doit pas se confondre avec le personnage. Puisque la méthode de Stanislavski cherche une vérité dans le jeu, il sera ma référence principale concernant l'interprétation du comédien en simulation. Il faut cependant nuancer cette affirmation puisque l'atteinte des objectifs pédagogiques aura toujours prédominance devant le réalisme du jeu de l'interprète. En ce sens, le comédien en simulation gardera une distance, non pas dans son interprétation, mais à l'égard des enjeux pédagogiques qui devront toujours primer.

Les modèles de simulations qui ont cours à l'ENPQ sont les seuls que j'ai expérimentés en tant que comédienne, à part trois autres simulations auxquelles j'ai participé à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal (campus de la Mauricie). L'appui de l'ENPQ à cette recherche me donne accès à une littérature qu'il aurait été difficile d'obtenir ailleurs. De plus la collaboration avec l'ENPQ a

permis le dialogue avec une diversité d'intervenants : cadres de direction, pédagogues, chefs d'équipe, instructeurs, apprenants. Ces échanges n'ont pas été formels. Je n'ai pas construit de questionnaire et les discussions n'ont rien eu de systématique. Cela s'est fait autour de la table sur l'heure du midi, entre deux simulations, en observant les échanges du matin ou en fin de journée dans le local réservé aux comédiens. Les citations de mes collègues comédiens sont tirées d'articles, principalement celui d'Andrée Doré *Le jeu au service de la formation* paru dans *L'École au poste*, le journal de l'ENPQ (Doré, 2004).

Dans le but d'enrichir ma recherche, j'ai rencontré différents organismes qui travaillent en simulation. Les membres de l'Interpersonal Skills Teaching Center (ISTC), affilié à l'Université Ryerson à Toronto, m'ont accueillie durant quatre jours à l'automne 2015. Cet organisme est actif en simulation depuis 1990. Leur clientèle est très variée : travail social, justice, gestion d'entreprise, etc. Au début de 2016, j'ai rencontré quatre autres organismes qui travaillent ou qui ont déjà travaillé en simulation : Patricia Ceisla du Centre d'Apprentissage des attitudes et habiletés cliniques pour la formation des médecins de l'Université de Montréal (CAAHC) qui pratique la simulation depuis 2009; Benoît Ricard du TAC (Théâtre à la carte) où l'on fait de la simulation à l'occasion; Gaëtan Bonnelly de Riverain Stratégies qui se spécialise dans la négociation depuis environ 25 ans; et Marie-Claude Boivin du Centre Apprentis pharmacie de l'Université Laval qui pratique la simulation depuis 2012. Ces rencontres d'environ une heure n'étaient pas enregistrées. J'avais une liste de 17 questions¹. Toutes n'étaient pas pertinentes pour chacun. J'ai simplement noté leurs réponses de façon manuscrite.

¹ Depuis combien de temps ils travaillent avec des comédiens; combien de simulations font-ils annuellement; comment ils ont été personnellement amené à travailler avec la simulation; quelle formation ont-ils reçu pour travailler en simulation; qui rédige les documents remis aux comédiens; quel format de simulation est utilisé; comment se fait le recrutement des comédiens; sur quels critères; ont-ils une « banque » de comédiens; qui attribue les rôles; est-ce que les comédiens et les formateurs reçoivent une formation particulière pour travailler en simulation; qui accueille et dirige les comédiens

La documentation sur laquelle prend appuie cette recherche vise à élargir la réflexion à d'autres professions et à d'autres expériences que celles que j'ai vécues. Elle met le rôle du comédien en simulation dans d'autres perspectives au niveau expérimental et professionnel. Elle permet de faire un état de la question qui soit plus pertinent et plus représentatif.

Mis à part *The Empathy Exams* de Leslie Jamison (2014), dont le premier chapitre parle de son expérience en simulation dans le domaine médical et psychologique, et quelques articles de journaux, je n'ai pas trouvé d'ouvrage exposant la perspective du comédien en simulation. Des articles de revues scientifiques partagent des expériences de simulation avec des comédiens mais du point de vue des formateurs (Hardoff et Schonmann (2001), Petracchi (1999), Petracchi et Collins (2006), Silverstone, Krameddine, DeMarco et Hassel (2013), etc.). Ces études confirment la rentabilité économique de l'investissement que demande la simulation avec la participation de comédiens professionnels. Plusieurs voient également la présence du comédien comme un gage de crédibilité dans l'exercice de la simulation, en plus d'assurer une plus grande liberté au pédagogue. Bien que des comédiens de métier aient participé depuis plus de quarante ans aux simulations, je n'ai pas trouvé d'étude en interprétation se penchant sur la spécificité de ce travail d'interprète.

lors de leur assignation; quelles sont les attentes vis-à-vis du comédien; quelles sont les qualités d'un comédien en simulation; y a-t-il un processus d'évaluation des comédiens; quels sont les points forts et les points faibles de la simulation dans l'organisme.

CHAPITRE I

QU'EST-CE QUE LA SIMULATION ?

« J'entends et j'oublie ; Je vois et je me souviens ; Je fais et je comprends. »
(Confucius)

En pédagogie, plusieurs stratégies d'apprentissage peuvent être appliquées. L'enseignant choisit celle qui lui semble la plus pertinente selon les objectifs à atteindre, en fonction des ressources disponibles et de la clientèle étudiante. Par exemple, en complément du cours magistral et pour dynamiser son enseignement, l'enseignant peut utiliser la stratégie du débat, l'étude de cas, une revue de l'actualité, etc. La simulation est l'une de ces stratégies pédagogiques.

La simulation se définit comme la « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité » (Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995, p.81). La réalité est simplifiée afin de « faciliter la description, l'analyse ou la compréhension des faits, des lois et des comportements de tout ce qui constitue notre monde » (Greenblat, 1988). Elle peut s'effectuer avec un ordinateur, une machine (simulateur) ou des personnes. La simulation avec ordinateur permet d'étudier l'effet de différentes variables sur un système. Les sciences administratives, entre autres, s'en servent fréquemment. Les simulateurs, eux, permettent de contourner des obstacles comme le temps (en astronomie), la logistique (obtenir toutes les conditions voulues au moment opportun), etc. Par exemple, un simulateur de vol reproduit un cockpit d'avion et les réactions aux manœuvres. La simulation/personne « est constituée de modèles de réalités sociales dans lesquelles interagissent des personnes » (Chamberland et Provost, 1996). Les jeux de rôles et les simulations avec

ou sans comédiens se situent ici. L'enseignant, un collègue ou un compagnon de classe peut interpréter les personnages.

En effet, les étudiants pratiquent régulièrement leur savoir-faire entre eux, à l'aide de jeux de rôles. Un jeu de rôle se définit comme « l'interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995, p. 71). Son objectif vise à développer « une meilleure compréhension des motivations de l'être humain » (Chamberland et Provost, 1996). Il veut recréer des comportements sans nécessairement reproduire la réalité. Son utilisation pédagogique tire son origine de son usage thérapeutique développé par Jacob Levy Moreno, père du psychodrame et du sociodrame. Certains jeux de rôle peuvent se situer à la frontière de la simulation. Ils permettent d'exercer une habileté ou une technique. Le jeu de rôle est aussi souvent utilisé parce que les ressources (temps et argent disponibles) ne permettent pas l'élaboration et la réalisation de simulations avec des comédiens. Le formateur doit alors tenir compte des prestations plus ou moins heureuses des étudiants qui interprètent les personnages. Les étudiants, en médecine ou travail social par exemple, qui devaient interpréter entre eux les différents rôles (clients, patients, témoins, etc.) ne se sentaient pas nécessairement à l'aise pour le faire sans formation préalable, d'aptitude ou d'intérêt pour le jeu dramatique.

Quand le jeu de rôle est perturbé par l'anxiété d'avoir à interpréter le rôle d'un client, il devient difficile pour les étudiants de maximiser le jeu de rôle de la simulation. Le travail avec des acteurs jouant le rôle de clients permet à l'étudiant en travail social de le libérer de cette contrainte afin de se concentrer exclusivement sur les compétences à apprendre, à raffiner et à démontrer². (Petracchi, 1999, p. 67)

² « When role play is overshadowed by anxiety about «acting» the role of client, it is difficult for students to maximize their role play simulation. Utilizing actors to role play clients allows the social work student to free him or herself to focus exclusively on the skills they are learning, refining and demonstrating. »

La simulation avec comédiens a d'abord été utilisée en médecine (Hardoff et Schonmann, 2001; Ladyshevsky et Gotjamanous, 1997). Aujourd'hui, elle est aussi répandue en travail social (Barret, 1986; Whatling et Wodak, 1979; Schinke, Smith, Gilchrist et Wong, 1978), dans le milieu policier (École nationale de police du Québec, service de police d'Edmonton) dans les milieux des affaires (Interpersonal Skills Training Center, Ryerson University, Riverain Communication) et juridiques (ISTC). Elle s'est développée parce que l'entrevue est la source première d'informations de ces professions (Kadushin et Kadushin, 1997) et que la qualité des relations humaines à établir est essentielle à l'exercice de ces fonctions. Une bonne communication, l'écoute et l'observation sont nécessaires pour créer des liens de confiance. Ceux-ci faciliteront la récolte, la mise en perspective et l'utilisation des informations et renseignements dans le but de permettre la résolution de problèmes.

Des études démontrent l'appréciation très positive que font les formateurs et les participants de l'engagement de comédiens professionnels pour les simulations (Finlay, Stott et Kinnersley, 1995; Petracchi et Collins, 2006; Hardoff et Schonmann, 2001; Yasmeen, Krameddine, DeMarco, Hassel et Silverstone, 2013).

De façon spécifique, ce programme de formation a créé des scénarios dans lesquels les officiers ont été engagés émotionnellement et intellectuellement, et en dépit de la nature artificielle des interactions, nous croyons que l'habileté des comédiens à mettre les officiers en situation est en grande partie responsable du succès de ce programme³. (Krameddine, DeMarco, Hassel, Silverstone, 2013, p. 7)

Le comédien permet de crédibiliser, de dynamiser, d'adapter et d'optimiser les situations proposées. Les apprenants apprécient également la crédibilité que leur offre

³ « Specifically, this training program created scenarios in which officers were emotionally engaged as well as intellectually engaged, and despite the somewhat artificial nature of the interactions the ability of the high quality actors to engage the officers we believe is the largest single reason why this training program was so successful ».

l'expérience d'une simulation avec un comédien professionnel qui n'est pas comparable à celle d'un collègue de classe. Les comédiens peuvent interpréter les rôles de façon récurrente, avec une égale justesse, tout en s'adaptant à celui qui s'exerce. Cela permet au formateur de concentrer toute son attention sur les étudiants et d'être ainsi en mesure de faire des observations plus nombreuses et judicieuses au niveau de leurs apprentissages.

La simulation incite l'apprenant « à penser en termes de systèmes, de relations, de processus dynamiques plutôt qu'en termes d'événements isolés » (Chamberland et Provost, 1996). Elle transforme le savoir assimilé en savoir intégré qui est arrimé à l'expérience (Artaud, 1987). L'étudiant apprend de l'expérience en se confrontant à l'analyse menant à la prise de décision tout en développant sa communication. Cette capacité à développer des liens entre des connaissances et à conjuguer des compétences est devenue une exigence de la modernité.

« La compétence est une qualification professionnelle. Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir être (comportement relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques » (récupéré le 27 août 2017 de <http://www.jobintree.com/>). En effet, « le morcellement des tâches ne permet pas le développement de la compétence globale, car c'est le fait d'associer toutes les dimensions dans une activité intégratrice qui amène à intégrer un savoir-agir complexe » (Bélanger, Chagnon, Pintal, Schena, 2013, p. 4). Ainsi les connaissances techniques (juridique ou procédurale, par exemple) se conjuguent avec les savoir-faire (approche sécuritaire, collecte d'informations, etc.) et les savoir-être (communication, contrôle de soi, etc.) transformant les savoirs en compétence.

La cible à atteindre dans l'approche par compétence se définit par « la maîtrise de la fonction de travail déclinée en tâches » (Bélanger, Chagnon, Pintal, Schena, 2013,

p. 3). Cette cible démontre bien que la communication que l'apprenant engage avec le personnage, n'est qu'un élément à traiter parmi d'autres tâches à accomplir. Le comédien doit être conscient de cet ensemble pour permettre à l'étudiant d'intégrer et d'expérimenter l'ensemble de ses obligations. Ainsi, un personnage ne peut pas qu'argumenter, à moins d'indication contraire. Il ne peut pas, par exemple, prendre la fuite, si la mise en situation n'intègre pas spécifiquement une poursuite. Il ne peut pas non plus donner de lui-même des informations que l'apprenant devrait découvrir grâce à ses techniques d'entrevue, etc. Le comédien en simulation doit laisser à l'étudiant, qui tente d'intégrer plusieurs savoirs, le temps et l'occasion de le faire. Aussi, les attentes dans les formations varient : créer un malaise, faire et/ou dire des items selon une grille, interpréter le rôle sans trop de variation d'un étudiant à l'autre, ou au contraire, interpréter le rôle en fonction des choix de l'étudiant, susciter une émotion, confronter ses préjugés, sortir ce dernier de sa zone de confort ou au contraire, le laisser explorer à son rythme une situation, etc.

En pratique, les simulations se présentent habituellement selon le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1991) qui forme une boucle d'apprentissage continue : expérience concrète; observations et réflexions (le *debriefing*); formation de concepts et généralisations abstraites; vérification des conséquences des concepts dans de nouvelles situations; nouvelle expérience concrète.

Et c'est exactement ce qui se produit dans la formation en situation de travail : d'une manière ou d'une autre, il s'agit toujours, par réflexivité, d'extraire progressivement les principes généraux (inférences, concepts, théories) qui sous-tendent l'action dans une situation donnée, ce qui permet de les remobiliser d'autant plus facilement dans une autre situation. Tant que le sujet n'aura pas réalisé cette démarche d'abstraction dans une situation donnée, il lui sera très difficile de transférer ce qu'il y a appris dans une autre situation. (Guyot, Mainguet, Van Haeperon, 2003, p. 250)

L'expérience concrète plonge l'étudiant dans l'action et lui permet de saisir la distance entre théorie et pratique. Il ne joue pas un personnage. Il se projette en tant que professionnel dans une situation qu'il a étudiée mais qu'il n'a jamais vécue. Immédiatement après cette expérience, c'est la période de discussion qu'on appelle communément le *debriefing*, où l'apprenant a la chance d'exprimer son vécu et d'expliquer ses choix. Le formateur lui propose alors des pistes de réflexion.

(L'apprenant) est amené à expliciter ce qu'il a fait, pourquoi il l'a fait, les hypothèses et le raisonnement sous-jacents, les connaissances et représentations diverses qu'il a mobilisées dans son geste ou son acte, les conséquences de celui-ci, sa représentation des alternatives, etc. Il y a donc engagement d'une démarche de *réflexivité* au cœur du dispositif. (Guyot, Mainguet et Van Haeperen, 2003. p. 244)

On invite parfois le comédien au *debriefing* afin qu'il communique aux étudiants le ressenti du personnage qu'il a interprété durant la simulation, le détail qui l'a incommodé ou au contraire, mis en confiance. Par la suite, le formateur revient en classe sur les aspects travaillés, accompagné parfois d'un spécialiste (en santé mentale ou en approche sécuritaire par exemple). Le comédien n'est pas présent pour cette période d'élaboration de concepts et de généralisations abstraites. Plus tard, de nouvelles mises en situation permettront aux étudiants de vérifier les concepts vus. Ces nouvelles simulations permettent d'ouvrir des perspectives différentes et de brasser les concepts travaillés tout en permettant d'en intégrer de nouveaux.

L'avantage majeur de la simulation c'est qu'elle évolue dans un univers contrôlé qui permet à l'apprenant toutes les erreurs inexcusables dans la vie réelle. Les aspirants policiers de l'ENPQ peuvent piétiner les scènes de crime, oublier de prendre en note le nom d'un témoin principal, ou même confondre la victime avec le suspect ! Les éléments manqués, négligés ou confondus lors d'une intervention en simulation sont autant, sinon plus formateurs qu'une intervention sans fausse note. La simulation n'a

pas d'autres conséquences que celle de faire apprendre de ses erreurs. Cette convention ressemble à celle du théâtre (qui est également un univers contrôlé) où Othello peut tuer Desdémone en épargnant la comédienne. La comparaison n'est cependant pas tout à fait exacte puisque le comédien/Othello et la comédienne/Desdémone ont pu répéter à plusieurs reprises cette mise à mort ; l'apprenant, lui, vit la simulation sans répétition.

Complémentaire à l'enseignement magistral, la simulation est une méthode d'apprentissage pédocentrée, c'est-à-dire qu'elle laisse à l'apprenant une grande autonomie. Cette formule pédagogique « est fondée sur la prémisse que l'apprentissage est facilité quand il est combiné à une expérience concrète et que la signification est déduite de l'expérience par l'analyse » (Chamberland, Provost, 1996, p. 24). De plus, d'après Bowen (1987), « l'apprentissage semble avoir un effet accru lorsque l'expérience est accompagnée par un niveau optimal d'éveil émotionnel » (Chamberland, Provost, 1996, p. 24) ce que la simulation est apte à offrir.

Dans le même ordre d'idée, cette méthode peut également servir au développement d'objectifs affectifs. L'implication de l'apprenant et les simulations fantasmant la réalité favorisent des réactions émotives. Sans déborder dans le domaine thérapeutique, qui n'est pas celui du pédagogue, l'éducation affective de l'apprenant est conçue dans une vision holistique de l'individu. Elle vise à développer « la connaissance de soi dans ses grandes dimensions et celle des autres, le développement des attitudes de tolérance et de compréhension, la capacité à entrer en communication, la prise de conscience et le développement des motivations » (Chamberland, Provost, 1996, p. 29). Pour aborder ce domaine, le formateur doit créer un climat de confiance et de respect, se sentir lui-même apte à aborder l'aspect émotif et posséder les outils de base nécessaires pour le faire. Bien qu'ayant des points communs avec le théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal, la technique de

simulation s'inscrit dans un contexte d'évaluation pratique de compétences. Boal l'utilise plutôt comme un « instrument efficace pour la compréhension et la recherche de solutions à des problèmes sociaux et intersubjectifs » (Boal, 2002). De la même manière, la simulation rejoint parfois la *drama therapy* (Johns, 2007) mais celle-ci a pour objectif l'épanouissement et la découverte de soi.

La simulation, comme le théâtre, se conjugue en actions. Elle permet à l'apprenant d'appliquer concrètement plusieurs savoirs et d'expérimenter son processus décisionnel dans des situations similaires à celles qu'il rencontrera dans l'exercice de ses fonctions. Elle place l'étudiant en gestion du personnel, en médecine ou en travail social, par exemple, devant un client, un patient, un citoyen fictif : le comédien. L'apprenant doit alors appliquer les techniques de vente, d'interrogatoire, de résolution de conflit ou autres, précédemment étudiées en classe, tout en tenant compte d'autres impératifs implicites à sa future profession (lois, sécurité, diagnostic, déontologie, etc.).

Bien que le cadre ne soit pas artistique, la fonction de comédien de simulation exige des artisans maîtrisant bien leur métier. Sans répétitions, sans metteur en scène, sans équipe de création autour de lui, c'est sur sa compréhension du contexte proposé et sa capacité à y transposer le personnage que repose la crédibilité de la simulation. Son partenaire, l'apprenant, est plongé dans la fiction afin de lui permettre de passer de la théorie à la pratique, à la réalité concrète, complexe, physique, émotionnelle, humaine. Le jeu du comédien devrait permettre à l'étudiant de constater ses propres réactions et émotions devant un danger, une impatience, une situation stressante, une détresse émotionnelle, etc. Le comédien donnera des signes gestuels devant être interprétés, décodés et gérés par l'étudiant. Ainsi le formateur peut revenir sur les notions de récolte d'information, d'observation et d'analyse de l'étudiant. On demande au comédien d'être autonome et autocritique dans ses interventions.

L'attention du formateur est dirigée sur l'étudiant. Cependant, il peut donner des commentaires sur les ouvertures au niveau pédagogique que le comédien aura, ou non, créé pour l'apprenant.

Mais le travail d'interprète n'est qu'un volet de son métier de simulateur. « À mon sens, notre travail se rapproche davantage de celui du pédagogue que de celui du comédien. Il faut amener l'apprenant quelque part puisque les scénarios ont un but pédagogique » (Lacombe cité dans Doré, 2004, p. 6). Le jeu du comédien doit permettre au formateur qui évalue l'apprenant de voir les habiletés et les lacunes de l'étudiant. Le comédien doit d'abord comprendre les objectifs pédagogiques généraux auxquels l'apprenant est confronté dans la simulation, puis, plus spécifiquement, ceux qui le concernent. Il doit ensuite savoir comment il peut les dynamiser. Après il pourra, à l'intérieur de la simulation proposée, créer des occasions susceptibles de générer observations, actions et interactions pour l'apprenant et s'adapter aux choix qu'il effectuera. Il est nécessaire de souligner que la logique pédagogique n'est pas toujours en résonance avec la logique du personnage, ce qui peut gêner le travail de l'acteur. L'objectif demeure de faire travailler l'étudiant le mieux et le plus possible. L'instructeur/enseignant a ainsi du matériel de *debriefing* et de rétroaction, à travers une expérience pratique qu'il peut relier à la théorie.

Nous n'avons trouvé que peu d'évaluation empirique de la simulation avec comédien. Celle de Silverstone, Krameddine, DeMarco et Hassel (2013), du Département de psychiatrie de l'Université d'Alberta en collaboration avec le Service de police de la ville d'Edmonton, et dont nous reparlerons plus loin, nous semble la plus probante. Elle porte sur la création et l'évaluation d'un programme de formation de type expérientiel d'une journée pour les policiers devant intervenir auprès de personnes ayant des problèmes de santé mentale. L'augmentation significative de problèmes de santé mentale dans la population liée à la formation déficiente des policiers contribue

à ce que ces interventions se terminent trop souvent de façon dramatique. Les statistiques des deux années précédentes sont employées pour l'évaluation subséquente de l'impact de cette formation. L'étude démontre que le nombre moyen d'appels identifiés comme étant liés à un problème de santé mentale augmente d'année en année mais subit une hausse plus significative après la formation. Ce qui signifie que les officiers sont plus à même d'identifier cette problématique. Le temps moyen par appel augmente également, mais diminue après la formation. Les policiers ont donc appris à mieux gérer ces situations délicates. Ces deux statistiques combinées indiquent un changement dans le comportement des officiers. En comparant les mêmes périodes de 2009 à 2011, on constate également une baisse remarquable de l'utilisation de la force. Il faut souligner que l'élaboration de cette formation d'un jour s'est effectuée avec la collaboration avec tous les intervenants : spécialistes en santé mentale et toxicomanie, policiers d'expérience et comédiens professionnels. Nous reparlerons de l'importance de la méthode d'élaboration des simulations au chapitre des mises en situation (4).

CHAPITRE II

PETIT HISTORIQUE DE LA SIMULATION À L'ÉCOLE NATIONALE DE POLICE DU QUÉBEC (ENPQ)

L'Institut de police du Québec est fondé en 1968 dans le but d'uniformiser la formation des policiers provinciaux. Il devient avec les années et sa quinzaine de pavillons, un véritable campus dédié à la formation, qu'elle soit de base, de perfectionnement ou de spécialisation. « L'Institut est également le seul organisme reconnu au Québec en matière d'adjudication du droit pratique » (Vérificateur général à l'Assemblée nationale, 1996, p. 238), c'est-à-dire qu'elle est seule à avoir l'autorité sur la formation de la pratique policière au Québec. En 2000, l'Institut devient l'École nationale de police du Québec (ENPQ).

Les instructeurs de l'ENPQ sont recrutés au sein des organisations policières. Pour la formation initiale de patrouille gendarmerie, ils sont prêtés par leurs organisations pour une période de 3 à 5 ans. Il y a donc un roulement important des instructeurs à la formation de base. Pédagogues, psychologues, avocats, experts en communication, travailleurs sociaux, etc., se joignent à l'équipe de formateurs.

Avant d'arriver à l'ENPQ, les aspirants policiers suivent une formation en techniques policières dans l'un des 12 CÉGEP offrant ce programme. Nicolet est la dernière étape de leur formation. Le passage des aspirants à l'ENPQ est le pont entre les CÉGEP et les organisations policières qui les emploieront par la suite. Il sert à uniformiser leurs formations pratiques et théoriques. Durant 15 semaines, en internat, les aspirants porteront l'uniforme, auront des autos patrouilles, de faux pistolets, des appareils de communication, etc. Ils suivent des cours de tir, d'intervention physique,

de conduite de véhicules d'urgence, etc., en plus de passer une dizaine de jours en patrouille et de suivre différents séminaires et ateliers.

En 1974 ont lieu les premières simulations. D'abord avec les citoyens de la ville, dont la collaboration se poursuit encore de nos jours pour des simulations plus simples qui ont lieu au domicile des citoyens volontaires. À l'époque, la ville se transforme en immense site de simulation et la population se prête au jeu avec enthousiasme. Marc Pagé est alors responsable de l'enseignement des techniques de patrouille.

Nous ne pouvions imaginer collaboration plus complète de la part des citoyens d'ici. À 24 heures d'avis, je peux téléphoner à un restaurateur et lui annoncer qu'un hold-up se produira chez lui dans la matinée. Non seulement il va jouer son rôle, mais il va recruter une quinzaine d'autres personnes comme figurants. Et tous se comporteront comme s'il s'agissait d'un vol véritable. De fait notre problème ne consiste pas à obtenir des gens qu'ils croient un peu au scénario, mais au contraire à leur rappeler qu'il s'agit d'une fiction. (Pagé cité dans Turgeon, 1974, p. 7)

Cet excès d'enthousiasme de la part de quelques citoyens, tellement plongés dans la fiction qu'ils oubliaient la finalité pédagogique de l'exercice, est une des raisons qui ont conduit à ce que la majorité des simulations se réalisent maintenant avec des comédiens.

Ce genre de participation aurait été plus difficile à obtenir et à gérer dans une ville plus imposante. L'isolement relatif de la ville de Nicolet, par rapport aux grands centres, fait que les simulations qui ont lieu dans ses rues sont facilement reconnues comme telles par la population qui s'en accommode et ne s'en formalise plus.

Les simulations impliquant des comédiens débutent le 7 février 1974. Les trois comédiens travaillent en moyenne trois jours par mois chacun.

Certains comédiens ont pratiquement fait toute leur carrière d'interprète à l'ENPQ. Yvon Linteau est un de ceux-là. Il a été témoin d'une grande évolution dans la formation mais aussi dans la perception des policiers par rapport à son travail d'interprète. « Les policiers ne prenaient aucune distance par rapport à nous. Intimidation, chemises déchirées... » (Linteau cité dans Doré, 2004, p. 7). De nos jours, les comédiens sont considérés comme des partenaires par les formateurs et reconnus comme des interlocuteurs de premier ordre par les aspirants policiers.

En 1980, il y a toujours trois comédiens à l'embauche de l'Institut mais ils travaillent maintenant de 14 à 21 heures semaine. Il faut dire que l'implication professionnelle et l'expérience accumulée de Danielle Beaudoin et d'Yvon Linteau, présents depuis pratiquement les premières simulations, y sont pour quelque chose. Ils stimulent la demande de leurs services en rendant plus crédibles les simulations mais également en soutenant le travail des formateurs grâce à leur compréhension des enjeux académiques.

L'évolution de l'approche expérientielle et l'accroissement de la clientèle étudiante font augmenter l'embauche de comédiens. Cette augmentation substantielle amène l'Institut à débiter un processus de formalisation des performances et des rétroactions des comédiens afin d'uniformiser la formation reçue par les aspirants. On commence alors à mettre par écrit les mises en situation.

En 1999, la trentaine de comédiens de l'Institut se joint au Syndicat de la fonction publique du Québec (SFPQ). Ils travaillent tous sur une base plus ou moins régulière

selon la demande et une liste d'ancienneté. Les rôles sont attribués mais les comédiens peuvent se retirer de certaines simulations, comme celles d'agression sexuelle ou d'annonce de décès, pour des raisons personnelles.

Après trois années d'exploration et d'analyses, le moment est venu de standardiser les pratiques, les outils et le matériel. Pour aider l'Institut à atteindre ces objectifs, un investissement de 43 millions de dollars est consenti par le gouvernement en vue de son réaménagement et de son agrandissement. Maisonnettes et sites de simulation sont construits pour répondre à la demande car le tiers des activités de formation, pour les quelques 600 candidats inscrits annuellement, se fait maintenant par simulations.

Les années suivantes continueront :

... d'actualiser et d'élaborer des outils pédagogiques favorisant le recours systématique à la « pensée réflexive » et de développer un programme de formation destiné aux formateurs afin de rendre leur pratique conforme aux processus pédagogiques retenus. (ENPQ, 2002)

Durant l'année 2004, 40 comédiens, de 20 à 60 ans, interprètent plus de 500 personnages (criminels, victimes, plaignants, policiers, etc.) dans différentes simulations : violence conjugale, vols qualifiés, agressions sexuelles, etc. En 2006, Patrick Lacombe, comédien à l'emploi de l'ENPQ depuis 1997, est nommé au soutien logistique et artistique. En 2017, il devient conseiller aux activités des comédiens. L'ENPQ compte alors sur une liste de rappel d'une cinquantaine de comédiens, dont une douzaine travaillent à peu près à temps complet.

Dans la formation à l'ENPQ, on compte 600 mises en situation dont 300 qui se pratiquent régulièrement. En 2013, les comédiens ont reçu 324 heures de formation, qu'elle soit initiale ou spécialisée. Pour l'année 2013-2014, il y a eu 651 étudiants en patrouille gendarmerie, 777 en formation initiale en enquête, 374 en formation initiale en gestion, 6215 en perfectionnement et 1688 inscrits dans l'une des formations sur mesure.

Il y a deux sortes de clientèle à l'ENPQ. La clientèle policière regroupe la Sûreté du Québec et les services de police municipal et autochtone. Voici un aperçu des formations qui leur sont offertes : les formations initiales en patrouille gendarmerie, en enquête, en gestion ainsi que du perfectionnement. Toutes ces formations regroupent plusieurs programmes : agents évaluateurs (consommation d'alcool et de drogue), enquêtes spécialisées (abus physique sur de jeunes enfants ou économique), UPAC (unité permanente anti-corruption), superviseurs de patrouille ou d'enquêtes. Chaque programme se décline en plusieurs cours.

La deuxième clientèle regroupe des formations taillées sur mesure selon les besoins de l'organisme qui en fait la demande, selon leurs contraintes et leurs exigences. En voici quelques exemples : Agence canadienne d'inspection des aliments; Agents des Services correctionnels; Autorité des marchés financiers (AMF); Centre d'évaluation des compétences et aptitudes professionnelles (CECAP); Inspecteurs de la Régie du bâtiment, Ministère de la Faune; Ministère du Revenu.

CHAPITRE III

LA FORMATION

Un comédien n'a qu'une idée très superficielle de la formation et du métier d'un policier, d'un médecin ou d'un avocat. Pourtant il participe à leur formation lors de simulations. Un transfert de certaines connaissances et des modes de fonctionnement doit donc être fait des organismes aux comédiens pour qu'ils soient en mesure de se situer à l'intérieur des objectifs pédagogiques à atteindre. D'après nos recherches, ce travail spécifique d'interprète est rarement présenté dans les écoles de théâtre ou dans le cadre de perfectionnement professionnel⁴. Nous croyons qu'il pourrait y avoir une méconnaissance de l'ampleur du phénomène et un manque d'intérêt pour la forme pédagogique par rapport à celle artistique. L'inexistence de documentation technique pour pouvoir l'offrir et le manque de demandes faites en ce sens entrent sûrement aussi en jeu. Selon nous, le travail de comédien en simulation devrait minimalement être présenté de façon générale à travers ses objectifs et son déroulement. Une liste des organismes qui y ont recours pourrait être remise aux étudiants. Donc, si le comédien acquiert une formation en simulation, ce sera à partir de son expérience, ou par l'organisme qui l'engage. La formation qui sera alors offerte s'orientera vers les besoins spécifiques de l'organisme.

Il faut préciser que jamais de formation spécifique en jeu n'est exigée par aucun organisme, bien qu'une expérience de scène soit toujours souhaitée. Pourquoi? Nous avons posé la question à Patrick Lacombe, conseiller aux activités des comédiens à l'ENPQ, ainsi qu'à Geoff Kolomayz, membre, animateur et formateur à l'ISTC. Leur réponse est la même. Les acteurs professionnels sont plus autonomes au niveau de

⁴ Au Cégep Lionel-Groulx, une présentation en est faite dans le cadre du cours gestion de carrière.

l'interprétation et ont un répertoire de jeu plus large que les acteurs amateurs. Il est donc avantageux de les former pour la simulation. Cependant, il semblerait que l'acteur professionnel, concentré sur sa performance, ait tendance à négliger l'objectif pédagogique de la simulation au profit de son art. Cette nécessité de faire prédominer cette finalité devant la vérité du personnage, interfère avec le travail artistique et peut être gênant pour un comédien professionnel. Cette tendance semble moins marquée chez les amateurs. L'objectif minimal de l'induction chez les organismes devrait être de permettre au comédien de prendre conscience de cette cible. À lui de décider ensuite, si cette avenue lui convient ou non. Nous croyons en fait, que tous les comédiens n'ont pas cette sensibilité pédagogique, ou n'ont pas d'intérêt à la développer. Comme un bon acteur n'est pas nécessairement un bon professeur d'art dramatique, ni un bon metteur en scène, tous les comédiens ne seront pas nécessairement à l'aise à évoluer dans un contexte de simulation.

Si les organisations n'exigent pas une formation reconnue d'interprète, ils demandent habituellement une expérience de scène : improvisation, animation, mime, acrobatie, etc. La formation et l'expérience des comédiens de simulation varient donc énormément. Une connaissance du milieu (policier, hospitalier, etc.) est également un atout. Les comédiens de formation peuvent être une minorité dans le milieu de la simulation. C'est le cas à l'ENPQ. La sélection des comédiens peut s'effectuer par audition ou simplement avec photo et cv.

3.1 La formation à l'ENPQ.

À l'ENPQ, l'audition consiste en une simulation tirée du programme de formation initiale et est suivie d'une entrevue. C'est un comédien déjà à l'emploi qui interprétera le rôle de l'aspirant policier. Les critères de sélection sont établis en

fonction d'une grille d'observation. Elle se divise en trois parties, subdivisées en plusieurs points : 7 pour la préparation, 10 pour l'interaction et 2 pour la rétroaction. Sur les 7 points de la préparation, 5 sont en rapport direct avec la préparation de l'acteur et 2 concernent la compréhension des objectifs pédagogiques. Sur les 10 points de la partie interaction, 5 sont directement reliés à l'interprétation, 3 à l'application pédagogique, et 2 associent à la fois le jeu et la pédagogie. Les deux points de la partie de la rétroaction sont en lien avec la pédagogie. S'il est retenu à l'embauche, le comédien pourra travailler aux simulations relevant des formations de base. Pour les formations spécialisées, il devra repasser des auditions.

Le comédien suivra ensuite une induction de deux jours. Elle vise son intégration au sein de l'organisation ainsi qu'une bonne compréhension des attentes. Après l'intégration au niveau administratif, on poursuit avec la lecture, le visionnement sur vidéo et l'observation sur le terrain de différentes simulations. Les vidéos font partis d'un répertoire qui se bonifie et qui est mis à jour au fur et à mesure des réformes pédagogiques qui modifient, excluent et créent de nouvelles simulations. Ces mises en contexte permettent aux comédiens de se familiariser avec la simulation, ses différents lieux de prestation et ses différentes formes.

On introduit ensuite le comédien à des notions générales de communication tactique. Les aspirants doivent appliquer ces principes tout au long de leur formation. La communication tactique se définit comme « une communication orientée vers un objectif précis et respectant une démarche structurée et adaptable » (ENPQ, 2011). Cette communication comporte deux niveaux : le contenu (« ce qui est dit et l'ordre dans lequel c'est dit »); et le relationnel (« la manière dont c'est dit sur les plans verbal et non verbal »). Elles s'appliquent différemment selon la difficulté de la situation : facile, difficile ou critique. Le comédien en simulation ne réagira positivement que si l'aspirant policier se sert convenablement de ces notions, ou du

moins, s'il tente de les appliquer. Si elles ne le sont pas, le comédien finira par continuer l'intervention afin de laisser la chance à l'aspirant d'explorer les autres objectifs prévus à la simulation. C'est le formateur, lors du *debriefing*, qui reviendra sur ces notions avec l'aspirant.

Le contexte particulier de l'activité policière exige qu'on introduise les comédiens aux mesures de signes de dangerosité d'une personne qui sont enseignées aux aspirants. Le comédien apprend ainsi à éviter des gestes qui entraîneraient une réaction immédiate de contrôle physique de la part des aspirants. Par exemple, lever une main au-dessus des épaules en serrant le poing, ce qui est un signe d'assaut imminent. Cette formation est essentielle afin de prévenir les accidents et d'éviter les contacts physiques non désirés ou même contraires aux objectifs pédagogiques de la simulation.

C'est évident que les aspirants, dans le feu de l'action, sont parfois nerveux. Ils doivent apprendre l'utilisation de la force nécessaire, et il arrive que ce soit à nos dépens. C'est pour cette raison qu'on doit être vigilants quant au degré de résistance à fournir lors d'une intervention. (Linteau cité dans Doré, 2004, p.7)

La notion du « stop » est expliquée. C'est le cran de sûreté commun à tous à l'intérieur de la simulation (formateur, aspirant et comédien). Le mot « stop » devrait immédiatement arrêter la simulation pour des raisons d'intégrité physique du comédien. La simulation pourra se poursuivre après une brève interruption. Le comédien doit être conscient que même si le formateur est présent pendant une simulation où l'emploi de la force est possible, il demeure le mieux placé pour assurer sa sécurité. Le conseiller aux activités des comédiens insistera à plusieurs reprises sur cette notion. « En possédant un minimum d'information sur les techniques utilisées par les policiers lors d'une arrestation, le comédien peut anticiper les mouvements et

les gestes que le policier s'apprête à lui imposer, réduisant ainsi les risques de blessures » (Lacombe cité dans Doré, 2004, p. 7).

Selon le temps disponible, quelques simulations sont réalisées à tour de rôle, avec le chargé d'encadrement figurant l'aspirant policier. Elles permettent aux comédiens de bien comprendre que la même mise en situation peut se dérouler de façon sensiblement différente selon l'interprète du personnage mais aussi selon l'aspirant qui y fait face.

Des règles non-écrites sont également évoquées. La première est celle qui veut que le comédien exprime, physiquement ou verbalement, un malaise que le personnage peut ressentir, et ce, au fur et à mesure de la simulation. Par exemple, « j'ai l'impression que vous ne me croyez pas » ou « vous ne m'écoutez pas ». Aussi, le comédien doit jouer la règle, pas l'exception. Évidemment, chaque personnage est différent, mais il doit représenter un comportement et une attitude normatifs, la pensée commune.

Les comédiens de l'ENPQ ont accès à une plate-forme *Moodle* qui donne accès en ligne à une panoplie d'informations. D'abord organisationnelle (feuille de temps et d'assignation, etc.), elle sert également de référence au niveau de certaines formations spécialisées pour les comédiens. Certaines captations de simulations s'y retrouvent. Il y a également des capsules de clarifications pédagogiques, animées par des formateurs.

Si le comédien est retenu pour des programmes de formations spécialisées, il recevra une formation spécifique qui est d'ordre méthodologique et/ou de connaissances générales particulières. Au niveau méthodologique, il y a, par exemple, les entrevues non-suggestives avec les enfants ou les formations en enquêtes. Pour les

connaissances générales, on peut nommer la formation en crimes économiques qui impliquent une compréhension des stratagèmes d'évasion fiscale. On parle ici de terminologie spécifique à un domaine d'expertise : corruption, collusion, avantage indu, etc.

Parce que les méthodes d'enseignement évoluent, une mise à niveau a été offerte en 2013 aux comédiens qualifiés pour les simulations d'enquête (entrevue de témoin, plaignant, victime et d'interrogatoire de suspect). L'objectif était d'« affiner la contribution pédagogique des comédiens à la formation des enquêteurs réguliers ou spécialisés » (Lacombe, 2013). Le document remis aux comédiens se présente dans un grand tableau de quatre colonnes (Lacombe, Beauchesne, Doyon, 2013). La première identifie les segments de l'entrevue ou de l'interrogatoire (introduction, version libres, clarification, etc.). La deuxième donne des extraits de la grille d'évaluation utilisée par les formateurs qui s'appliquent au segment de la première colonne. La troisième donne les raisons de l'enseignement. La quatrième, les réactions attendues des personnages. La fiche d'évaluation que les formateurs doivent remplir pour chaque aspirant-enquêteur complétait la documentation écrite. Cette formation situe la prestation des comédiens par rapport aux fins pédagogiques de la simulation et aux besoins des formateurs. Par exemple, quand l'aspirant-enquêteur rencontre un témoin, il est en train de préparer l'entrevue avec le suspect. C'est dans ce but qu'il l'interroge. Même si l'aspirant-enquêteur se doit de gérer les préoccupations du témoin, sa priorité demeure la résolution de l'enquête. Le comédien sait que le personnage qu'il interprète n'est pas le centre de l'attention, c'est l'enquête qui l'est. Lors de cette journée de mise à jour, les comédiens ont eu l'occasion de visionner de véritables entrevues et interrogatoires en compagnie des formateurs. Ce visionnement vise à ajuster le jeu à la réalité. Les comédiens s'en inspirent pour devenir moins théâtral, plus minimaliste, moins construit. C'est la partie de la formation qui est le plus en lien avec la direction d'acteur. Le travail qui

s'effectue alors est une recherche d'authenticité comme celle qui caractérise le théâtre documentaire. Cette mise à jour est également une occasion de rappeler certaines notions comme l'état de jeu établie par la « pression du crime » pour le comédien interprétant un suspect et l'état d'attention dans lequel celui-ci se trouve en salle d'interrogatoire. La mise à niveau permet aussi de reformuler certaines attentes des formateurs, par exemple, celles concernant le partage du ressenti du personnage.

Deux autres formations spécifiques à l'emploi de la force ont été données aux comédiens de l'ENPQ. Une première en 2012, de 3,5 heures, faisait suite à un rapport de la Commission de la santé et de la sécurité au travail (CSST). Elle comptait trois volets : la sensibilisation à l'importance de l'échauffement physique, l'expérimentation de différentes techniques d'emploi de la force enseignées à l'ENPQ, et une présentation sur les armes à feu d'entraînement. La deuxième formation a eu lieu en 2017 et ne visait que les comédiens ayant passé au préalable un examen physique avec un médecin et autre avec un kinésologue. 3,5 heures furent consacrées à la théorie. 10.5 heures furent dédiées à la pratique en dojo avec un spécialiste. Cette deuxième formation a été très appréciée par les comédiens et a considérablement augmenté leur compréhension de la portée de leurs actions et des réactions qui devraient en découler. Un suivi de cette formation dans les simulations est toujours en cours.

L'aide extérieure est aussi parfois souhaitable pour une préparation spécifique.

Lors d'une formation donnée à des enquêteurs des Services correctionnels, le coordonnateur du cours avait organisé pour tous les comédiens concernés une visite à la prison de Trois-Rivières afin que nous puissions nous imprégner des lieux et discuter avec les gens qui y travaillent. Cette rencontre nous a permis de construire nos personnages de façon réaliste. (Lacombe cité dans Doré, 2004, p. 7)

Plusieurs documents d'ordre informatif ou de connaissances générales sont également disponibles (par exemple, le « glossaire d'argot carcéral » (Robitaille, 2006) ou le lexique de l'Autorité des marchés financiers (ENPQ, 2012).

Des réunions d'arrimage du personnel comédien avec la responsable des activités de développement pédagogique de la Direction du développement pédagogique et des savoirs (DDPS), Andréanne Deschênes, sont également incluses dans la formation. Elles permettent un échange d'informations sur les réalisations passées et à venir.

3.2 La formation à l'Interpersonnal skill teaching center (ISTC)

Les comédiens de l'ISTC sont conviés à une première formation de deux heures consacrées au partage du ressenti du personnage et les règles selon lesquelles ce partage doit être fait. Sur le site internet (Massey-Beauregard, Turner, Collin, Kolomayz, 2014), une vidéo présente ces règles et donne des exemples concrets qui serviront de référence ultérieurement. Nous n'avons malheureusement pas encore été en mesure de retracer l'origine de cette technique de rétroaction. Elle est cependant le cœur et la raison d'être de l'ISTC. À l'intérieur de cette formation, un temps est consacré à la pratique. On simule une simulation (!) où les comédiens jouent tour à tour les rôles d'apprenants et de personnages. On partage ensuite le ressenti du personnage en suivant les règles de la technique.

Une deuxième formation de deux heures relie la formule de partage du ressenti du personnage avec la technique d'entrevue enseignée aux étudiants. L'objectif est de relier la théorie à la pratique et ainsi renforcer l'apprentissage vu en classe par les apprenants. Un schéma du déroulement classique d'un entretien est présenté :

l'ouverture, les types de question (ouverte, multiple, etc.), l'écoute active, les attitudes facilitantes, la proposition de ressources, l'organisation physique (temps, lieu), le corps de la rencontre (préoccupation, situation familiale, support social, compréhension des enjeux, etc.), et la conclusion de l'entretien. On invite ensuite les comédiens à introduire ce vocable spécifique à leur partage du ressenti. Par exemple : quand vous m'avez posé plusieurs *questions fermées* à la suite les unes des autres, je me suis senti confus, alors j'avais du mal à me concentrer. Cette appropriation du vocabulaire de la matière enseignée peut se transférer dans toutes les techniques de communication, qu'elles soient de vente, d'interrogatoire ou de relation d'aide, par exemple. On les adapte, on s'approprie le vocabulaire, mais la base demeure la même. Des exercices pratiques complètent la formation.

3.3 Formation dans la littérature et autres expériences pratiques.

La préparation d'un rôle ne fait pas partie, en principe, de la formation en simulation. Cependant, dans la littérature, cet amalgame est récurrent. Généralement, la formation est offerte par mise en situation : elle n'est pas une technique de base comme à l'ENPQ ou à l'ISTC. Elle varie beaucoup, autant au niveau de la forme que du temps qui y est consacré. Elle peut être une observation directe ou par vidéo de l'interprète précédent; elle peut se présenter comme une séance de sensibilisation au milieu; elle peut être un simple temps de préparation, avec ou sans personne ressource.

Dans la littérature, on constate que certaines facultés s'associent à des écoles de théâtre (souvent le département de théâtre de la même université) pour recruter des acteurs (Petracchi, 1999 et Hardoff et Schonmann, 2001). Les formateurs tentent de trouver un professeur d'interprétation prêt à s'associer au projet, en intégrant une

évaluation de ses élèves, par exemple. Les personnages sont élaborés en collaboration avec une personne ressource de la faculté qui a commandé la simulation. Des informations sur le déroulement ainsi que sur les attentes sont données. On explore les personnages et on fait quelques répétitions. La personne ressource de la Faculté simule alors les étudiants de la faculté. Le personnage peut être le même pour tous les acteurs. Il y a évidemment certaines contraintes liées à cette collaboration, par exemple, l'uniformité dans le *casting* ainsi que le manque d'expérience en jeu et en simulation des comédiens en formation.

Les formations de bases et continues dans les sciences de la santé se caractérisent pas la sélection des comédiens par *curriculum vitae* et photo. L'attribution des rôles s'effectue par *casting* : sexe, âge, etc. Les comédiens reçoivent une formation qui concerne spécifiquement la pathologie du personnage, ses symptômes, son développement, ses effets, ses causes. Les qualités recherchées chez le comédien sont :

...l'adaptabilité à différents praticiens et différents styles d'entrevue; la capacité à rendre crédible la pathologie; une aptitude à la communication et à l'écoute; la ponctualité et une préparation adéquate; une aptitude à adapter le comportement du personnage selon les commentaires; une capacité de performer de façon égale, équivalente ou similaire pour chaque session de simulation; une aptitude à donner des rétroactions constructives du point de vue du patient; une capacité de mémorisation de façon à donner un retour exact et rigoureux à travers une liste de vérification⁵. (Shah, Edgar, Evans, 2007, p. 121)

⁵ « Ability to adapt to varying practitioner and/or interviewer styles; Ability to effectively portray a case requirement; Demonstration of active listening and communication skills; Demonstration of promptness and preparedness; Demonstration of ability to adapt behavior as a result of coaching/feedback; Characteristics assessed at the end of training: Stable findings during clinical examination; Ability to deliver constructive feedback from a patient perspective; Recording accuracy».

3.4 Conclusion

Selon nos recherches et notre expérience, la formation pour le comédien en simulation est inductive, technique, et/ou d'ordre professionnel. Elle est orientée vers les besoins pédagogiques. Généralement, la formation est presque'exclusivement théorique. Nous divisons la formation recensée en quatre thèmes :

1. L'induction : inclusion administrative, présentation de l'organisme, information sur la formation de l'apprenant, etc.;
2. La formation générale s'appliquant à l'ensemble des simulations de l'organisme, par exemple : communication tactique, partage du ressenti du personnage;
3. La formation technique particulière, par exemple : enquête, entrevue d'enfant, ancrage de la technique d'entrevue dans les rétroactions;
4. La formation pour un secteur (connaissance du milieu et vocabulaire), par exemple : les milieux municipal, économique, médical.

Bien que nous ne possédions pas de statistique sur le sujet, nous croyons que le roulement du personnel comédien dans les organismes est important. Il en va ainsi principalement parce que ce travail n'est pas régulier. Pour cette raison, nous croyons que les organismes ne sont pas enclins à investir temps et argent dans la formation des interprètes. L'ENPQ, avec la syndicalisation de son personnel-comédien, l'ISTC, qui agit comme intermédiaire entre différents organismes et sa banque de comédiens, et le CAAHC (Centre d'apprentissage des attitudes et habiletés cliniques) de l'Université de Montréal font exception. Ils spécialisent un certain nombre d'acteurs (qui, rappelons-le, n'ont pas nécessairement de formation théâtrale) pour leurs besoins spécifiques. Si cette formule comporte des inconvénients, nous croyons que les avantages qui y sont liés sont nombreux. La compréhension des enjeux pédagogiques et de ses objectifs dépend de la formation qu'ils leur procurent.

L'expérience, les commentaires des formateurs et des participants, la réflexion avec des collègues de travail, bonifient l'expertise du comédien en simulation. La formation que les organismes dispense permet au comédien d'être l'allié du formateur. C'est tout le pan pédagogique, qui n'est pas dans la culture ni dans la formation du comédien professionnel, qui prend son sens ici. Un acteur n'ayant pas reçu de formation particulière pour la simulation pourra rendre un personnage. Mais la simulation pourra aussi dérailler parce que le personnage prendra trop de place, au dépend de l'apprenant. Elle pourra également être moins formatrice de façon générale ou spécifique, par exemple, en ne favorisant pas le sous-questionnement, en n'ouvrant pas de nouvelles possibilités d'investigation, en ne permettant pas de voir toutes les étapes de l'entrevue, etc. Il y donc, selon nous, des avantages pédagogiques pour les organisations, à la formation et à la rétention des comédiens. Un acteur d'expériences et de formations multiples en simulation, modulera la vérité du personnage aux objectifs de la formation ou de l'évaluation.

Les comédiens de l'ENPQ sont des spécialistes en matière de simulation pour la sécurité publique. Grâce à leur formation et leur expérience, leur expertise est une richesse pour l'organisme. Cette expertise est en partie transférable pour d'autres organisations, ne serait-ce qu'au niveau de la sensibilité pédagogique acquise.

Même si la majorité des comédiens travaillant à l'ENPQ n'ont pas de formation spécifique en jeu, il n'y a jamais d'atelier d'interprétation. Le responsable aux activités des comédiens, peut, à l'occasion, aller voir des simulations puis donner des commentaires de jeu, d'application pédagogique ou de sécurité. Les comédiens partagent en eux leur expérience, leur vision et leur approche. Ils sont, les uns pour les autres et de façon informelle, la référence en matière d'interprétation même s'ils ne se voient pas jouer l'un l'autre. Nous croyons que, comme en contexte artistique, la formation en interprétation devrait être continue.

Un amateur pourra être un bon interprète en suivant son intuition. Mais le jeu pourra être inégal et ses champs d'interprétation limités. Le comédien professionnel a appris à développer un registre de jeu plus large. Puisque les organisations travaillent avec des comédiens amateurs, nous croyons qu'il serait pertinent, qu'ils songent à investir dans un volet jeu et interprétation de formation afin de les outiller. Ils auront ainsi besoin d'un moins grand nombre de comédiens, qu'il sera plus facile de retenir, et les former pour leurs besoins spécifiques sera plus avantageux.

CHAPITRE IV

LA MISE EN SITUATION

« Le texte est un livre que chaque acteur a longtemps tenu en main, et le public le sait. Il regarde la conduite des acteurs comme tout entière régit par un livre absent. »
(Guénoun, 1998)

Une *mise en situation* est le document écrit qui balise, oriente, résume et donne les informations nécessaires à la réalisation d'une simulation. Nous pouvons tout de suite affirmer que les préoccupations des concepteurs de mise en situation sont pédagogiques. Nous ne pouvons pas parler ici de dramaturgie de la simulation parce que la dramaturgie s'applique à la « composition théâtrale » (*Le Petit Larousse illustré*, 2013, p. 362). Les mises en situation, par leur orientation pédagogique, ont une présentation plus technique et informative que dramatique. Leur contenu s'adresse aux formateurs et aux comédiens. Voyons comment se crée la mise en situation menant à la simulation.

Selon les auteurs, les mises en situation se conceptualisent entre quatre et dix étapes. Notre but n'est pas de devenir spécialiste de la conception et de l'écriture de mises en situation ; il se limite à saisir les répercussions qu'elles auront pour le comédien sur le terrain. Nous prendrons appui sur la conceptualisation proposée par Chamberland et Provost (1996), spécialistes en technologie éducationnelle. Ils présentent une conceptualisation en quatre étapes : la planification, l'idéation, la scénarisation et la validation. Ces quatre étapes regroupent en fait les dix proposées par Bélanger, Chagnon, Pintal et Schena (2013) du Comité technique de l'approche par

compétences du réseau international francophone de formation policière Francopol, dont les travaux guident la conception des mises en situation à l'ENPQ.

Ces étapes sont élaborées par le pédagogue et/ou un spécialiste des apprentissages visés. La première étape, la planification, établit les contenus, les séquences d'apprentissage et leur fonction pédagogique. La deuxième, l'idéation, donne la structure de base, l'allure générale de la simulation et spécifie les compétences à développer. La troisième, la scénarisation, cible concrètement les tâches à accomplir, le temps alloué, les règles et les besoins en ressources humaines et matérielles. C'est ici que le comédien apparaît, du moins virtuellement (par exemple en précisant le nombre de comédien requis, leur sexe, leur âge). Puis, quatrième, les concepteurs devraient effectuer un processus de validation sur le terrain, c'est-à-dire en simulation, pour tester l'atteinte des objectifs, le bon fonctionnement opératoire et vérifier la pertinence des outils de réalisation créés. Le comédien devrait être présent pour cette validation qui sert de répétition générale pouvant éventuellement ramener les concepteurs vers les étapes d'idéation ou de scénarisation. Cette dernière étape est parfois négligée. Elle est pourtant essentielle parce que de la théorie à la pratique, les objectifs peuvent s'avérer difficiles à atteindre et plusieurs variantes et impondérables peuvent surgir. De plus, cette étape permet de préciser la compréhension que le formateur et le comédien tirent des documents et évite les interprétations biaisées en vérifiant comment elles transposent les objectifs sur le terrain. Elle peut également mettre en évidence un manque d'informations essentielles à une bonne transposition. La validation peut apporter une incarnation de nuances qui auraient intérêt à être spécifiées.

4.1 Présentation et format de mises en situation

Les mises en situation sont inspirées par des événements véridiques à partir de cas répertoriés. Ils servent de matériau de base. Les événements choisis pour la mise en situation veulent coller à la réalité que les apprenants rencontreront sur le marché du travail pour optimiser le transfert des acquis. Les événements seront simplifiés pour en favoriser la lecture. Ils peuvent être retravaillés, deux événements pouvant être juxtaposés ou superposés afin d'atteindre les objectifs pédagogiques.

Cette origine assure l'authenticité de la mise en situation, mais oriente également le point de vue proposé. En effet, les faits sont rapportés par des membres du domaine étudié (police, médecin, etc.) et serviront à former leurs pairs. C'est eux qui rapportent la version du plaignant, du suspect, de la personne malade, du client, etc., qui sera interprétée par le comédien. Les informations sur les personnages à interpréter sont retenues selon les domaines étudiés et les objectifs pédagogiques. La perspective du comédien qui doit défendre les personnages est différente. Il peut ainsi manquer un pan d'informations importantes pour l'interprète, mais que le spécialiste et/ou le pédagogue peut ignorer parce qu'elles ne cadrent pas avec leurs préoccupations. Voici un exemple pratique tiré d'une formation offerte à l'ENPQ pour les enquêteurs internes de Poste Canada. L'aspirant enquêteur, un ancien postier à l'emploi de Poste Canada depuis 15 ans, demande au suspect, interprété par le comédien, de lui décrire son poste de travail. Le personnage fait ce métier depuis un certain nombre d'années et devrait donc très bien connaître son environnement. Cependant, le comédien n'a aucune référence ou image mentale du lieu de travail du postier qu'il interprète, ni des gestes spécifiques liés à sa fonction. Il n'y a pas d'information en ce sens dans la mise en situation. En milieu artistique, le comédien déterminera pendant les répétitions si cette information est importante dans

l'interprétation de son rôle et pourra prendre les moyens nécessaires pour l'obtenir ou pour l'imaginer précisément. En pleine simulation, le comédien cherchera à masquer son ignorance, mais l'apprenant n'est pas dupe et une brèche est vite ouverte dans l'illusion de la réalité à créer. D'un autre côté, les concepteurs donnent parfois de l'information parasitaire, c'est-à-dire qui n'a pas d'incidence dans la simulation. Par exemple, le nom du conjoint alors que celui-ci n'est pas impliqué dans l'évènement dont traite la simulation. Ces informations parasites demandent plus de travail de mémorisation pour l'acteur et l'encombrent.

Les personnages et l'action de la mise en situation sont schématisés selon les objectifs d'apprentissage sans qu'il y ait véritablement de création organique, c'est-à-dire que l'action et les personnages tirent leur ressort de la cible pédagogique et non pas de leur propre logique. Évidemment, la structure générale des mises en situations ne reflète pas les formules de développement d'une fable. Il s'agit ici d'éléments de formation et le personnage qu'interprète le comédien sera toujours un opposant, un adjuvant, un faire-valoir, une occasion pour l'étudiant d'exercer son métier.

À l'ENPQ, la majorité des mises en situation sont écrites à la fois pour le formateur et le comédien. Cela se reflète dans l'écriture et dans la forme. Cette présentation demande au comédien de faire un tri dans l'information proposée mais lui donne aussi accès à l'ensemble des objectifs de la simulation. La mise en situation comporte souvent plusieurs formulaires employés par les policiers, sans compter une terminologie et des codes propres à ce milieu (par exemple : DAD, DBQ, IPPE et DNM qui sont des codes de demande de renseignement. Voir annexe A). De même en médecine, où la terminologie clinique est souvent difficile à comprendre, une vulgarisation adéquate serait utile au comédien. Elle est plus souvent donnée de vive voix qu'écrite à même la mise en situation. Cela ne permet pas au comédien de

s'approprier l'information à son rythme et de la vulgariser dans un vocabulaire que le personnage aurait utilisé.

Les mises en situations de l'ENPQ peuvent prendre plusieurs formes. L'annexe A est une mise en situation qui n'est plus utilisée dans la formation initiale des policiers mais elle vous permettra de constater sa mise en forme. Elles se standardisent ainsi : identification du cours; niveau de résistance (faisant référence au niveau d'emploi de la force pouvant être utilisée); concepts et/ou techniques visés; quantification des ressources humaines; identification des ressources matérielles; informations que les aspirants policiers recevront par radio du répartiteur; description et courte dynamique du personnage; mise en place de la simulation; la situation; le déroulement; les éléments standardisés. La situation et son déroulement sont résumés de façon plus ou moins détaillée. Parfois, les préoccupations du personnage sont synthétisées dans un tableau précisant la ou les actions entreprises pour y répondre.

D'autres formats de mises en situation se présentent également selon les clientèles. Elles sont très étoffées en enquête (plus ou moins 80 pages) où 3 à 4 comédiens peuvent être impliqués et rencontrés individuellement et dont la simulation pourra durer jusqu'à trois heures : résumé de l'événement, arrestation, scène de crime, rapport d'événement, chronologie, déclaration statuaire, croquis et photos de la scène de crime, traitement des pièces à conviction, fiche sujet pour chaque personnage, son profil, ses préoccupations, sa version libre de l'événement, précisions sur l'événement, etc. Dans d'autres cas, toutes les informations de la mise en situation tiennent sur une page, même pour une simulation de 45 à 60 minutes comme c'est le cas pour les entrevues d'enfants.

Les mises en situation de l'ISTC présentent les objectifs et des notes générales, l'information que reçoit l'étudiant avant la simulation, l'historique du personnage, ses

traits de caractère dominants, son âge, des phrases qu'il pourrait dire, des notes au comédien sur ce qui est attendu de lui, ce qui permettrait au personnage de s'ouvrir, ce qui le fermerait, une liste de questions auxquelles le personnage devrait être en mesure de répondre et une suggestion vestimentaire.

Les mises en situation du CHRTR auxquelles nous avons participé se présentaient ainsi : contexte, objectif, des phrases que le personnage pourrait dire, déroulement, raison de la consultation, identification (nom, âge, nationalité, statut matrimonial, travail, scolarité), antécédent médical, antécédent familial, maladie actuelle, capacités fonctionnelles, changement dans la vie du personnage, comportement et réactions, spécification de l'agir du personnage pendant l'examen médical.

À l'ENPQ, quelques scénarios dont les problématiques sont plus psychologiques (annonce de décès, suicidaire, agression sexuelle) sont assez explicites quant aux réactions spécifiques attendues des personnages. Par exemple, dans la mise en situation d'agression sexuelle, il est spécifié que :

La comédienne attendra que les policiers s'identifient avant de leur ouvrir la porte. Puis, si les policiers lui tendent la main, dans un premier temps elle refusera, mais s'ils insistent, elle leur donnera la main du bout des doigts. Ensuite, elle les fera entrer sans jamais leur tourner le dos. (ENPQ, 2013, p. 13)

Habituellement, la mise en situation est conçue de telle façon que le comédien n'offre pas plus ni moins de résistance aux demandes des étudiants que l'objectif pédagogique ne l'exige. Par exemple, dans la mise en situation sur l'itinérance (annexe A), il est dit que :

L'agressivité du personnage est orientée vers le système, le gouvernement et l'autorité. Il est bon que le personnage mentionne, dans son discours, qu'il n'a rien personnellement contre les policiers sur place afin d'éviter de leur part une perception disproportionnée du danger les concernant. (ENPQ, 2013, p. 4)

Il est donc essentiel pour le comédien de comprendre les compétences à développer. Stanislavski (1975) en parlerait comme du super-objectif.

Comme en art, l'incident idéal de la mise en situation aide à définir le caractère du personnage, à faire progresser l'intrigue et à déterminer le thème traité comme dans une conception aristotélicienne de la dramaturgie. Par exemple, dans une mise en situation sur l'itinérance, le nom du personnage est « 5 cents ». Ce nom définit la source principale de revenu du personnage (la cueillette de bouteilles consignées), fait progresser l'action en créant un obstacle à l'identification formelle du personnage par l'aspirant policier, et détermine le thème traité, en l'occurrence, l'itinérance. Ainsi, avec un simple surnom, on crée du sens au niveau du personnage, de l'action et du thème. Cependant, comme en art, cet incident ou cet indice idéal n'est pas toujours présent dans la mise en situation.

À l'ENPQ, les personnages sont souvent désignés selon leur fonction dans l'évènement : suspect, témoin, victime, contrevenant. En médecine, la désignation s'effectue selon la pathologie des personnages. Ces désignations portent sur le thème abordé dans la simulation. Nous comprenons la logique de ces désignations. À l'ENPQ, la désignation contourne également le problème de l'identification formelle des personnages de la part des aspirants policiers. Celle-ci se fait souvent à l'aide d'un permis de conduire fictif propre à chaque comédien. Dans la mise en situation,

ce sont les désignations ou bien les termes « personnage » et « le comédien » qui reviennent⁶.

L'emploi de la désignation nous laisse perplexe. Le vocabulaire suggère que le personnage est réduit à sa fonction pédagogique. Puisque le but de la simulation est de reproduire, en simplifiant, mais de façon juste, la réalité (Chamberland et Provost, 1996), nous croyons que les personnages ne peuvent pas être de simples outils dans la fonction enseignée. Nous croyons qu'il est important que l'étudiant rencontre un individu et pas seulement une fonction. L'apprenant travaille ainsi une sensibilité qui favorise son adaptation à la personne avec qui il entre en relation. Nous croyons également que dans certaines mises en situation simples, s'il n'y a pas d'élaboration de personnage, le comédien pourrait agir en tant que représentant des citoyens/clients/patients. C'est à dire, qu'à l'intérieur des objectifs de la mise en situation, il peut varier son attitude et ses préoccupations, par exemple en étant impatient, contrarié, joyeux. Avant la « communication tactique », n'y a-t-il pas la communication toute simple, la rencontre avec le citoyen?

4.2 Une création exemplaire de mise en situation

Dans nos recherches, nous n'avons trouvé qu'une référence de création de mise en situation qui impliquait les comédiens. Il s'agit de l'étude de Silverstone, Krameddine, DeMarco et Hassel (2013) intitulée « A novel approach to training police officers how to best interact with individuals who may have a psychiatric disorder » dont nous avons parlé au chapitre 1. Cette étude, produite au Département de psychiatrie de l'Université d'Alberta, porte sur la création et l'évaluation, en

⁶ Les auteurs utilisent régulièrement le terme « comédien » en parlant du personnage ; ils ne font pas nécessairement la différence entre les deux.

partenariat avec le service de police d'Edmonton (SPE), d'un programme de formation de type expérientielle d'une journée pour les policiers devant intervenir auprès de personnes ayant des problèmes de santé mentale. Contrairement aux formations recensées qui tentent d'intervenir au niveau de la perception des policiers, celle-ci s'oriente vers le changement de comportement. Elle se concentre sur trois éléments : l'habileté à paraître plus empathique, la communication et le désamorçage de situations potentiellement violentes. Des policiers d'expérience, des professionnels en santé mentale et deux comédiens ont développé pendant 3 mois, 6 mises en situations reflétant les réalités rencontrées dans la pratique policière.

L'évaluation est positive, mais les chercheurs terminent leur étude en se posant une question : comment se fait-il qu'une formation d'une seule journée entraîne un changement substantiel positif et à long terme chez les participants ? Les auteurs croient que l'engagement émotif et intellectuel des policiers durant les simulations, est dû pour une large part à la qualité d'interprétation des comédiens qui ont su les amener à s'impliquer, et que cette implication est en grande partie responsable du succès de la formation. Nous émettons l'hypothèse qu'en plus de leurs qualités d'interprètes, le fait que les comédiens aient été impliqués dans le processus d'élaboration des mises en situation est largement responsable du succès de cette expérience. Ils ont pu préciser leur interprétation avec des témoins de première main, côtoyer les préoccupations de leurs auteurs et y joindre leur expertise et leur sensibilité d'interprète. Nous croyons que la collaboration entre les spécialistes et les comédiens a contribué à une cristallisation des objectifs qui s'est traduite par une transmission optimale aux participants et que cette collaboration est nécessaire à la création de mises en situation. C'est plus que la validation dont nous parlions au début de ce chapitre. C'est une coopération qui améliore et précise l'objectif, semblable à celle qui se vit lors de l'élaboration d'une œuvre théâtrale durant les répétitions où l'œuvre se construit grâce à la collaboration des différents spécialistes

(scénographe, concepteurs d'éclairage et d'ambiance sonore, costumière, etc.) sous la direction du metteur en scène.

Dans le milieu artistique, il arrive fréquemment que des auteurs dramatiques travaillent en collaboration avec des acteurs et/ou un metteur en scène. Des œuvres peuvent également être créées en création collective. Des propositions sont explorées, testées, rejetées, augmentées, etc. Nous croyons que dans le cas de mise en situation, une telle collaboration est particulièrement indiquée puisque les intervenants représentent différents milieux professionnels et que des ponts doivent être créés, comme ça été le cas ici, entre policiers, psychiatres et comédiens d'expérience.

Conseiller aux activités des comédiens à l'ENPQ, Patrick Lacombe est consulté lors de la création des mises en situation. Mais comme il ne se fait pas toujours de validation sur le terrain avant leur mise en pratique, il lui est impossible de visualiser et de prévoir toutes les implications, en dépit de sa grande expérience en la matière. Une consultation, aussi efficace soit-elle, ne peut pas remplacer une validation complète telle que nous l'avons décrite au début de ce chapitre.

4.3 Conclusion

Plusieurs questions restent en suspens et demanderaient à être étudiées plus attentivement. Y a-t-il des règles propres à l'écriture de mise en situation, que ces règles soient écrites ou tacites? Exige-t-elle des auteurs une formation ou une sensibilité particulière? Quel type de collaboration entre les intervenants serait idéale pour son élaboration et son écriture? Est-ce que les mises en situation devraient s'écrire spécifiquement pour chaque intervenant (formateur, répartiteur, comédien,

etc.)? Une boucle de rétroaction qui ramènerait les expériences vécues sur le terrain aux concepteurs devrait-elle s'établir?

Deux personnes sont toujours présentes lors de la simulation : le comédien et l'apprenant. Le comédien n'est pas spécialiste des compétences enseignées, ni pédagogue. Sa position est celle d'intermédiaire entre la fiction et la réalité, entre le formateur et l'apprenant, entre des concepts et leur application. Le comédien en tant que créateur, pourrait permettre aux concepteurs de préciser leurs intentions, leurs buts et leurs objectifs puisqu'il devra les interpréter. Il pourrait également leur offrir des alternatives et des nuances parce que c'est dans sa formation, c'est son travail de créer et de mettre en valeur des situations et des personnages selon une certaine vision esthétique et pour un but précis. C'est également dans sa formation de tenir compte de l'effet recherchée chez le spectateur, qui ici n'est pas un spectateur mais un participant. Ses préoccupations d'interprète pourraient être intégrées à la mise en situation et serviraient aux autres comédiens qui devront la jouer.

Les volets pédagogiques sont sous la responsabilité de l'organisme. Mais « le système tend à amortir les variations du milieu extérieur, et fait régner en son intérieur ses propres constances. C'est l'homéostasie » (Morin, 1982, p. 151). Cette homéostasie de l'organisme, dans la formation et dans son domaine d'expertise, explique la difficulté à trouver les outils de communication pour y intégrer l'acteur qui arrive avec son propre système de référence.

CHAPITRE V

LA PRÉPARATION

La mise en situation de ma Stéphanie a 12 pages.
Je pense principalement à ce qu'elle ne dit pas⁷.
(Jamison, 2014, p. 5)

Le temps de préparation, la direction d'acteur, les répétitions et le *coaching* d'incarnation pédagogique (c'est-à-dire comment se transposent les objectifs pédagogiques dans le jeu du comédien) proposés par les organismes sont très variables d'un établissement à l'autre et d'un projet à l'autre. Habituellement, l'acteur est laissé à lui-même jusqu'à la rencontre avec le formateur, juste avant la simulation, avec qui il pourra éclaircir certains points. Rarement, des répétitions sont prévues. Le fait que l'apprenant ne peut évidemment pas prendre part à des répétitions est alors pallié par le formateur interprétant le rôle de l'étudiant. L'absence, ou la quasi absence, de répétition et/ou de direction d'acteur dans le cadre de simulations, est l'une des grandes différences avec une production dans le cadre artistique. De plus, les milieux de formation (policier, médical ou autres), les objectifs et le cadre de la simulation sont tout à fait différents de la représentation théâtrale. L'acteur qui fait ses débuts en simulation n'a pas de référence sur laquelle s'appuyer.

Dans le milieu artistique, les répétitions n'ont pas toujours existé. Elles sont apparues avec l'arrivée des metteurs en scène au début du XX^e siècle. Au Québec, jusque dans les années 40, à part une générale technique qui avait lieu juste avant la première

⁷ « My Stephanie script is twelve pages long. I think mainly about what it doesn't say ».

représentation, il n'y avait pas de répétition. Les troupes professionnelles de cette époque jouaient, dans la majorité des cas, des pièces qui reprenaient toujours la même structure avec des personnages typés sans profondeur psychologique. De nos jours, toutes les productions ne comportent pas nécessairement de temps de répétition, mais elles ont toutes du temps de préparation. Dans les ligues d'improvisation par exemple, ce temps de préparation sert à créer une banque de personnages, de situations, à créer une complicité de jeu entre les comédiens, etc. Dans une proposition esthétique réaliste, le travail personnel du comédien est : l'assimilation des éléments, la composition gestuelle et vocale, l'analyse et la compréhension des ressorts psychologique du personnage. Ces éléments concourent à la création d'un imaginaire assez précis pour que le comédien puisse y adhérer. Les répétitions ont pour but la compréhension commune de tous les intervenants de l'angle de lecture de l'œuvre que le metteur en scène adoptera, l'essai des propositions de différents éléments de la représentation (éclairage, scénographie, interprétation, etc.), l'intégration des propositions retenues par tous les intervenants. Par exemple, l'appropriation du costume d'un personnage par un comédien. Il peut avoir une influence significative sur la gestuelle. C'est un travail d'équipe et le metteur en scène en est le maître d'œuvre. Le travail du comédien en simulation est plus solitaire et s'intègre dans une durée plus compartimentée.

Dans un contexte artistique, l'UDA (l'Union des Artistes) prévoit 160 heures de répétition pour un spectacle de 60 minutes. Si le spectacle est repris, il y aura d'autres répétitions prévues, avec le metteur en scène ou un répétiteur, qui assisteront également régulièrement à des représentations pour s'assurer de la vitalité et de la régularité du jeu et du spectacle.

Certes, les besoins de répétitions ou de direction d'acteur sont différents en contexte pédagogique et en contexte artistique. L'objet artistique à créer est toujours nouveau

et l'ensemble des créateurs doit se concerter pour tendre vers l'œuvre la plus aboutie. Dans un cadre pédagogique, il n'y a qu'un créateur, le comédien. La simulation se présente toujours sous une forme que nous appellerons « le réalisme pédagogique » et dont nous reparlerons au chapitre 8. Les mêmes éléments pédagogiques peuvent revenir d'une simulation à l'autre. Donc, le temps de préparation devrait être plus court en simulation que dans un contexte artistique.

La direction d'acteur et le *coaching* d'incarnation pédagogique permettent à l'organisme de s'assurer de la capacité des comédiens à rendre le personnage, en termes d'intensité, de crédibilité et de récurrence. La traduction en jeu du personnage par le comédien, jumelée à sa compréhension des attentes pédagogiques, sont ainsi assurées.

Si la réflexion sur sa pratique est absente ou mal encadrée, la qualité de la simulation peut s'en ressentir. Le dialogue avec une personne ressource pertinente est particulièrement important pour l'acteur parce que son travail n'est pas extérieur à lui : il est un funambule entre contrôle et laisser-aller créatif, il est lui-même le sujet, l'objet et sa représentation. Ainsi, « ... ce soutien apporté par l'ami(e)-témoin donne au créateur la confiance nécessaire envers sa propre réalité psychique interne... » (Anzieu, 1981, p. 38), c'est-à-dire, entre autres, qu'il supporte l'acteur à traverser l'insécurité liée à sa création et le guide à travers l'impalpabilité de sa démarche.

Cet accompagnement n'a pas besoin d'être quotidien. Un comédien effectue une bonne partie de son travail d'interprète seul. Mais l'autorégulation a ses limites. Le regard extérieur saisit des nuances, des tics, des réflexes parasites, des intentions trop légèrement ou trop exagérément appuyées, qui peuvent nuire au rendu du personnage. Par exemple, le contrôle du non-verbal est important pour ne pas parasiter le discours gestuel que l'apprenant tente de décoder. « Vous vous rendez compte que dans la vie

réelle, les grandes émotions ne se manifestent souvent que par un geste très ordinaire, tout simple et naturel » (Stanislavski, 1975, p. 155). Mais, d'un autre côté, il y a la richesse de la création qui peut nous mener vers une crédibilité plus personnelle.

Si vous suivez de près le jeu d'un acteur, vous devinez quel ton il va prendre au moment voulu. Or si, au lieu de la voix forte et grave que vous attendiez, il se met soudain, d'une manière très originale, à prendre un ton très gai et léger, l'effet de surprise sera tel que vous serez persuadé qu'il n'y a pas d'autre manière possible de traiter ce passage. (Stanislavski, 1975, p. 229)

Nous ne parlons pas ici de mise en scène. Nous ne sommes pas dans la création d'une œuvre artistique. Nous parlons exclusivement du travail d'interprétation (qui est similaire au contexte artistique) et de l'assimilation des préoccupations pédagogiques par le comédien (qui est spécifique au travail en simulation).

Le regard extérieur est également nécessaire au renouvellement créateur de l'acteur, afin qu'il garde une interprétation vivante et vraie, particulièrement quand un rôle est repris plusieurs fois. Il suffit parfois de peu de choses pour relancer la dynamique d'un personnage, pour restimuler la relation personnage-apprenant dans un contexte pédagogique, ou personnage-personnage dans un contexte artistique. Les pièges de la répétition de la simulation, comme ceux de la représentation, sclérosent la création jusqu'à en faire un objet vide de sens et de vie. Par exemple, lors des simulations à l'ENPQ, les aspirants doivent faire la lecture des droits aux contrevenants. À force de les entendre, le comédien y fait plus ou moins attention. Le personnage, lui, écouterait avec attention pour bien comprendre les répercussions du geste qu'il a posé et les recours auxquels il a droit pour se défendre. L'aspirant demande alors au personnage s'il a bien compris. Le personnage répond par l'affirmative. L'aspirant demande alors que le personnage dise, dans ses mots, ce qu'il a compris. Le comédien, qui

n'écoutait que d'une oreille à cause des nombreuses fois où il s'est fait lire ses droits, ne sait pas de quelle portion il s'agit : son droit au silence, à l'avocat, des conséquences de son refus d'obtempérer, etc.? La préparation, la réflexion et l'œil extérieur peuvent garder le processus de création dynamique.

Le jeu est un phénomène précaire sans cesse menacé par la routine et les divers trucages, et il est indispensable de prendre conscience de ces menaces... La capacité de jeu d'un individu se définit par son aptitude à prendre en compte le mouvement en train de se faire, à assumer totalement sa présence réelle à chaque instant de la représentation, sans mémoire apparente de ce qui s'est passé auparavant, et sans anticipation visible de ce qui se produira l'instant d'après... L'intérêt principal de l'art vivant réside dans cette capacité de produire des instants longuement préparés et cependant hasardeux, puisque, si la qualité de la prestation dans *l'ici* et *maintenant* dépend en grande partie de la préparation, elle existe aussi dans l'aptitude des acteurs à *refaire* comme si c'était la première fois, avec la même innocence, le même plaisir et la même fraîcheur. (Ryngaert, 1985, p. 19)

Nous pouvons faire une comparaison de l'impératif pédagogique avec le système d'interprétation stanislavskien, en parlant du super-objectif : faire travailler l'apprenant. Malheureusement, ce super-objectif n'est pas toujours en accord avec la réalité du personnage et peut même être en opposition avec sa dynamique. Les mises en situation n'ont pas cette préoccupation de logique du personnage. Elles sont conçues pour atteindre certains objectifs pédagogiques. L'acteur en simulation doit être prêt à laisser le rythme et la logique du personnage en suspens au profit de l'apprentissage de l'apprenant. Il lui faudra développer une justification particulière pour sauvegarder la cohésion du personnage afin que son imagination ne s'enfuie pas devant ces illogismes parce que « dans cette préparation intérieure du rôle, le réalisme est essentiel... » car l'émotion est « ... l'aboutissement logique de ce qui a eu lieu auparavant » (Stanislavski, 1975, p. 188). Ces préoccupations occuperont une part de la concentration de l'acteur durant la simulation. Cette notion peut prendre un certain

temps avant d'être assimilée par un acteur habitué à travailler dans un contexte artistique.

La qualité de la préparation, le perfectionnement professionnel, les lectures, l'entraînement physique, l'organisation du travail, l'intérêt à développer une solide culture générale, etc., sont des compétences qui dépendent entièrement du professionnalisme de l'acteur. C'est cette rigueur personnelle qui permet au comédien d'avoir la souplesse et la flexibilité pour interpréter un éventail de personnages et de situations. Cette flexibilité et cette fiabilité de l'acteur sont des atouts non négligeables pour les organismes parce que former un acteur pour ses besoins particuliers exige de leur part un investissement important. Craig et Stanislavski se rejoignent sur ce plan.

L'acteur...doit non seulement avoir une nature généreusement douée d'où il puise ses ressources, mais encore de l'imagination pour comprendre ce qu'il doit tirer du rôle et de l'intelligence pour savoir par quels moyens nous l'exprimer. (Craig, 2004, p. 44)

Il est aisé de prétendre, à priori, qu'il est absolument impossible pour un acteur de posséder un matériel affectif capable de satisfaire aux besoins de tous les rôles qu'il sera appelé à jouer dans sa vie... Il vous faut donc étudier la vie des autres, s'en approcher aussi près que possible jusqu'à ce que, par sympathie, nous ressentions leurs propres sentiments. (Stanislavski, 1975, p. 191)

5.1 Que fait l'acteur pour se préparer à la simulation?

L'acteur en simulation doit se préparer à ne plus avoir de doute ou d'interrogation quant à son personnage, à la situation, à la technique d'entrevue appliquée et aux

objectifs pédagogiques visés. Il devra également essayer d'anticiper les questions et les actions de l'apprenant et s'y préparer. Le travail de préparation devrait viser la maîtrise de ces éléments. Le comédien sera alors prêt à se concentrer sur le moment présent et sur l'apprenant avec lequel il interagit. Ces éléments sont déstabilisants pour l'acteur habitué à analyser son personnage depuis le texte, l'action, et ses relations avec les autres personnages, et non pas depuis une perspective de formation professionnelle. Soulignons qu'il y a des différences de préparation entre la création et la reprise d'une simulation, de même qu'entre la préparation d'un comédien ayant un historique avec un organisme ou travaillant avec celui-ci de façon non-récurrente.

L'acteur devra jouer de façon crédible son personnage et la situation dans laquelle il se trouve : c'est sa préparation d'interprète. Pour ce faire, il prend connaissance de la mise en situation et la passe sous la loupe. Si les informations qui s'y trouvent sont en partie destinées au formateur, il triera celles qui sont pertinentes pour lui. Il identifie ensuite les éléments manquants et remplira les blancs selon la logique du personnage et de l'action. En effet, l'interprétation s'enracine dans le continuum de la vie du personnage. Par exemple, la victime d'un vol par effraction devra savoir quand et où il a acheté le téléviseur volé même si cette information n'est pas inscrite dans la mise en situation. Ces flous laissés par les concepteurs comportent également des avantages pour le comédien qui interprète plusieurs rôles dans la même semaine, voire dans la même journée. Il assimilera plusieurs objectifs et informations essentiels au déroulement de la simulation et qui ont des conséquences avec les autres intervenants (répartiteur, autre comédien, formateur, etc.). Les informations qui sont à sa discrétion, il les choisit de façon à ce qu'elles soient facilement mémorisables, ce qui évite les hésitations. Par exemple, si les aspirants policiers demandent au personnage si un ami pourrait venir lui tenir compagnie parce qu'il est en état de choc, cet ami peut avoir le nom d'un ami réel du comédien. Débute alors en parallèle la création en tant que telle du personnage : gestuelle, voix, attitudes, préoccupations,

intérêts se justifiant les uns les autres. Il crée ainsi une profondeur, une densité pour son personnage, par son imagination, sa logique et sa compréhension des compétences à développer chez l'apprenant. Une large part de ce travail est semblable à celui du comédien en contexte artistique, même si ce dernier n'emprunte pas toujours la forme réaliste. La mise en situation balise les attitudes et les comportements du personnage : le jeu du comédien rend le personnage crédible et donne un souffle vivant aux objectifs pédagogiques.

L'acteur travaillera donc à se construire une vie imaginaire assez crédible pour qu'il puisse d'abord, non pas y croire, mais s'en convaincre lui-même puisqu'ensuite, il devra en convaincre l'apprenant. Dans le schéma de Stanislavski, c'est le spectateur que l'on veut convaincre de cette réalité fictionnelle. En simulation, la distance physique acteur/apprenant étant nulle, la foi de l'acteur en la réalité de la situation et de son personnage est cruciale pour la mise en action de l'apprenant qui lui, n'est pas spectateur passif mais participant actif. La densité de cette réalité imaginaire est l'assurance du travail bien fait pour l'acteur. « Ce qui compte pour nous, c'est l'existence réelle de la vie intérieure d'un être humain dans un rôle, et la foi en cette réalité. ... C'est ce qui s'appelle justifier son rôle » (Stanislavski, 1975, p.137)

Si cette préparation n'est pas ou est mal faite, l'acteur ne jouera qu'une façade de personnage et ne présentera que des clichés, car « une forme extérieure toute prête est bien tentante pour l'acteur! » (Stanislavski, 1975, p. 169). C'est d'autant plus dangereux pour l'acteur jeune ou sans expérience : « Cela ne fait qu'engager le débutant à acquérir au plus vite les trucs du métier. Il y recourt instinctivement et ce sont ces trucs qui ont fait naître le mot de « cabotinage » » (Craig, 2004, p. 63). Si l'apprenant, ou même le formateur, ne peuvent formuler la différence lors de la simulation, ils la sentiront. Pédagogiquement, la prestation de l'acteur n'incitera pas

l'apprenant à « jouer sérieusement » puisque lui-même ne le fait pas. C'est en partie la générosité de l'acteur qui motive l'apprenant à mobiliser toutes ses compétences.

Des variations de comportement ne sont pas toujours proposées au comédien selon les options très variées que les apprenants peuvent choisir d'effectuer au cours de la simulation. Le comédien doit alors composer la réaction de son personnage selon son jugement. Cette réflexion s'effectue pendant la simulation, ce qui pourra créer un flottement pouvant affecter l'illusion. Cependant, le comédien intégrera cette variation à son expérience et elle lui sera utile éventuellement dans une autre simulation. Puisqu'il restera toujours au comédien à gérer l'imprévu des choix, des attitudes, des gestes et des paroles de l'apprenant selon sa compréhension, sa vivacité d'esprit, son inspiration, sa logique et son jugement, la simulation s'approprie des techniques d'improvisation telles que définie par Michel Bernard.

Improviser (...) c'est composer, exécuter ou faire dans l'instant, dans l'immédiat, quelque chose d'imprévu, de non préparée, étant bien entendu que cette absence de préparation peut être elle-même préparée, préméditée, et que la marge de variation possible peut, et comme nous le dirons, doit elle-même être programmée relativement à un canevas plus ou moins précis comme on le voit dans la Commedia dell'arte (cité dans Ryngaert, 1985, p. 26)

Les mises en situation sont en ce sens des canevas et demandent une préparation à l'imprévu qui s'acquiert par un travail d'anticipation, fortement renforcé par l'expérience ou le partage de cette expérience. D'après nos recherches et notre expérience, ce partage est rarement encadré et pratiquement jamais recensé. Il s'ensuit que les expériences des comédiens ne s'inscrivent pas dans un processus de conservation et de bonification de l'expertise permettant d'assurer un transfert à d'autres acteurs qui seraient appelés à interpréter la même mise en situation.

La raison d'être du comédien dans la simulation n'est pas toujours la même en fonction des objectifs visés. Le personnage peut être un des éléments principaux, mais il peut également faire pratiquement de la figuration. Sa participation peut également évoluer au cours de la simulation, que ce soit en augmentation ou en diminution d'intensité. Ces alternatives doivent avoir été ouvertes lors de la préparation pour que l'acteur soit en mesure de réagir adéquatement.

5.2 La préparation à l'ENPQ

Le travail de préparation à l'ENPQ pourrait se rapprocher du travail que l'on peut entreprendre avec une troupe de théâtre. Cette comparaison est possible parce qu'une partie des comédiens qui travaillent à l'ENPQ le font régulièrement, sinon exclusivement. Ils disposent d'un petit local d'entraînement physique, d'un costumier, des armoires d'accessoires, un grand local où ils peuvent se regrouper et un autre plus petit pour le travail individuel ou en petit groupe. Puisque quelques comédiens font parfois la même mise en situation la même journée, il arrive qu'ils se valident l'un l'autre sur les accessoires à apporter sur le site de la simulation ou révisent les éléments à connaître. Ce temps de préparation est de 15 minutes pour les mises en situation de la formation initiale.

Les comédiens ont donc l'occasion d'échanger ensemble, une possibilité physique de se rencontrer, dans les locaux qui leur sont réservés. Cette proximité crée une communauté de références et de vécus. Aussi, une compréhension des valeurs et des façons de faire de l'organisme est développée. Une connaissance physique des lieux, des personnes et des ressources permet une autonomie et une responsabilisation des acteurs. Les plus expérimentés peuvent renseigner les nouveaux venus. Ici se côtoient toutes sortes de commentaires, d'anecdotes, d'expériences, de ressources et de façons

de faire. Le comédien qui en est à ses débuts en simulation aura peut-être trop d'informations, mais il apprendra à trier ce qui lui sera utile.

Nous n'avons malheureusement pas été témoins de ces séances, mais des comédiens nous ont relaté qu'à une certaine époque, Yvon Linteau, comédien de la première heure à l'ENPQ et ayant marqué la formation de nombreux policiers, animait en fin de journée une réflexion de groupe sur une simulation donnée. Il la choisissait au hasard parmi les vidéos enregistrées durant la journée. Pendant le visionnement, on parlait de jeu, mais également de choix d'intervention pédagogique et de leur pertinence. Ces réflexions ont dû avoir pour effet d'élever la qualité de l'interprétation ainsi que la compréhension de l'intégration des enjeux pédagogiques dans les simulations pour tous les comédiens. De plus, elles devaient permettre d'uniformiser une certaine façon de faire et de penser ce qui devait entraîner une cohérence de la formation prodiguée. Nous croyons que ces interventions ont encore un écho aujourd'hui par l'enrichissement qu'elles ont laissé chez les comédiens qui y ont assisté et qui travaillent encore à l'ENPQ. Les témoignages recueillis s'accordent à préciser que la vision, le sens de la communication et la crédibilité d'Yvon Linteau étaient pour beaucoup dans le succès de ces rencontres. Nous ne savons pas pourquoi ces séances ont cessé, mais nous faisons l'hypothèse que c'est peut-être à l'époque où le personnel comédien était en augmentation significative. Peut-être que monsieur Linteau trouvait que le groupe était devenu trop grand pour ce genre de rencontre. Ce qui, à notre avis, est dommage, puisque si la crédibilité du service-comédien a favorisé l'élargissement de la clientèle de l'ENPQ, nous croyons que ce serait, en partie, grâce à ces échanges.

La préparation d'une nouvelle mise en situation peut, en partie du moins, être réalisée sur le temps de travail du comédien, mais évidemment hors simulation, par exemple, en consultation auprès des collègues, en fin de journée. Précisons tout de même que

la préparation d'un personnage ne peut pas se faire uniquement à temps perdu : ce travail demande une concentration qui doit être effectuée dans un environnement et un temps convenable. Les interprètes peuvent espérer que les préparations plus longues et qui demandent un investissement en temps de leur part (investissement qui peut être non négligeable) soient, à la longue, rentabilisées parce que la mise en situation sera reprise.

Pour les simulations des formations initiales, l'interprète doit se préparer seul. La préparation dépend donc de sa formation, de son expérience et de son professionnalisme. Une simulation pour une infraction au code de la sécurité routière (qui ne demande pas d'élaboration de personnage), ou une simulation de personne suicidaire (qui demande une élaboration et un rendu complexe) n'auront donc, ni l'une ni l'autre, de préparation particulière.

Pour créer leurs personnages, les acteurs procèdent à des recherches personnelles. Ils peuvent aussi, à l'occasion et sur demande, visionner des enregistrements d'entrevues avec des criminels, des victimes ou des témoins (pour les enquêtes). Ils ont aussi accès à certaines vidéos de référence du personnage interprété par un autre comédien. On trouve également des présentations d'objectifs pédagogiques concernant le travail des comédiens expliquées par un formateur. Sur le terrain, les formateurs, qui sont des policiers d'expérience, peuvent à l'occasion valider la véracité de l'interprétation. Après la simulation, ils diront combien elle leur aura fait penser à un événement qu'ils auront vécu professionnellement et combien la réaction du personnage était semblable à celle du contrevenant, de la victime ou du témoin.

En cas de problèmes, si l'interprétation d'un personnage par un comédien perturbe la simulation jusqu'à nuire à l'apprentissage de l'apprenant ou aux objectifs pédagogiques, le formateur en fera part au conseiller aux activités des comédiens, qui

se déplacera pour voir la simulation (ou qui la visionnera si elle a été filmée) et qui en discutera par la suite avec le comédien concerné. Nous ne sommes pas alors en préparation, mais bien en ajustement.

Patrick Lacombe, conseiller aux activités des comédiens, accompagnera les nouveaux comédiens lors de leur première simulation. Pas pour chaque nouvelle simulation, mais pour la ou les deux premières. Il demeurera cependant toujours disponible pour répondre aux questions, préciser le déroulement de la simulation ou spécifier les attentes pédagogiques. Sa présence, ses encouragements, sa disponibilité et son support sont précieux. Nous connaissons bien les angoisses et les doutes qui accompagnent l'acteur avant une première performance. Ils sont les mêmes pour l'acteur en simulation. Il devra pourtant vite apprendre à se passer de ces encouragements et de ce second regard sur sa performance qui lui permettraient d'améliorer son interprétation et d'y intégrer les objectifs pédagogiques pour enfin focaliser son attention sur le principal intéressé : l'apprenant. À la demande du comédien, le conseiller pourra à l'occasion aller voir une simulation pour évaluer la performance et donner des commentaires d'ajustement selon le cas. Encore une fois, cela se fait après coup.

Des indications de jeu et d'attitude des personnages sont spécifiées dans certaines mises en situation par la psychologue de l'école, qui valide le profil psychologique des personnages. En milieu artistique, des recherches peuvent être également effectuées pour assurer la cohérence des personnages. En simulation, puisque ces mises en situations sont particulièrement graves et tragiques pour le personnage, ces indications sont utiles, autant au niveau du jeu que des attentes pédagogiques. Par exemple, dans la mise en situation d'annonce de décès d'un enfant à un parent, dans la section « concepts et/techniques visés », un des objectifs est : « la capacité de

transmettre un message émotif au citoyen dans le respect des règles » (ENPQ, activité 33d, 2013, p. 8). L'objectif est spécifié, à savoir :

...amener l'étudiant à mieux concevoir le travail du policier sous l'angle légal et psycho-socio-communautaire lorsque ce dernier doit transmettre un avis de décès. Le policier se doit de prendre conscience de son rôle de porteur de mauvaises nouvelles et il se doit de connaître ses propres réactions pendant une intervention troublante émotivement ; c'est pourquoi le jeu du comédien doit vraiment en être un de « tripes » et non uniquement de tête ; il doit faire passer l'émotion ressentie lors d'une telle annonce. (ENPQ, activité 33d, 2013, p.8)

Mais comme il n'y a pas de répétition et qu'il n'y a pas non plus de formateur qui assiste à cette simulation, la qualité de cette interprétation n'est pas vérifiée. Un commentaire sur la faiblesse de l'intensité ou la justesse de jeu du comédien de la part des aspirants policiers serait surprenant puisqu'eux-mêmes ont peur de cette intensité d'émotion et qu'ils ne sont pas en mesure de l'évaluer ne sachant pas ce qui est demandé au comédien. Ils ont en tête leur propre performance. Si le jeu du comédien les a ébranlés, ils diront parfois, après la simulation, qu'ils ont été touchés par le personnage. Ou bien, lorsque le comédien met fin à la simulation parce que le temps prévu est écoulé, ils prendront quelques secondes avant de revenir à la réalité, avant de comprendre que c'est maintenant le comédien qui parle et non le personnage.

On présente ensuite certaines des règles qui ont une incidence directe sur le jeu du comédien. Par exemple :

Le policier se doit d'identifier la personne à qui il annonce le décès et il se doit de vérifier la date de naissance de la personne décédée en utilisant le présent ; c'est pourquoi le comédien réagira si le policier dit : « La date de naissance de votre fille était bien le 27 février 19... » (ENPQ, activité 33d, 2013, p. 8)

Comment la réaction doit être interprétée par le comédien (son intensité, sa déclinaison physique ou verbale, etc.) n'est cependant pas précisée.

Des conseillers pédagogiques se sont assurés que les objectifs pédagogiques seront atteints par des indications dans la mise en situation. Malheureusement, celles-ci ne sont pas toujours concrètes pour un acteur. Voici un exemple d'objectifs pédagogiques fournis au comédien pour se préparer à une simulation. Ils sont tirés d'une mise en situation de l'atelier sur la maltraitance des aînés.

Le rôle de l'agent patrouilleur au regard de la problématique de la maltraitance envers les personnes âgées; les différents types de maltraitance; les indicateurs de mauvais traitements, tant chez la personne maltraitée que chez le maltraitant; l'interaction avec la personne âgée vulnérable et son entourage, afin de préciser la situation; les actions pouvant contribuer à mettre fin à la situation de maltraitance. (ENPQ, PC38, année inconnue)

Une liste exhaustive des indicateurs de maltraitance chez la personne âgée est également jointe à la mise en situation. Toutes ces informations sont très importantes, mais pour l'acteur qui doit incarner le personnage et la situation, elles manquent de précisions. Nous comprenons que lors d'une formation de base, on demande à l'acteur de jouer la règle et non l'exception. Mais il est important pour l'acteur d'avoir un regard particulier, celui de ce personnage-ci, précisément. Cette vision de l'individu est pour une large part dans l'incarnation du personnage et dans le contact humain à établir.

Un autre défi de la construction des personnages, est celui des mises en situation réservées aux enquêteurs qui sont des policiers d'expérience.

On est en présence d'un enquêteur pendant deux ou trois heures. Pour que notre personnage soit cohérent, il faut se concentrer afin de demeurer à l'intérieur du pattern psychologique du personnage durant tout ce temps. On sort d'un tel scénario épuisé. (Linteau cité dans Doré, 2004, p. 6)

Malgré le niveau de difficulté élevé pour l'interprète, l'ENPQ accorde 30 à 60 minutes de préparation personnelle par personnage pour ces mises en situation. Souvent, la simple lecture de la documentation, qui peut compter de cinquante à cent pages, prend la majeure partie de ce temps. Comme le dit Stanislavski : « Je ne suis pas un reporter, dont le rôle est de recueillir des faits exacts, mais un artiste qui doit rassembler des matériaux capables de faire naître en lui des sentiments » (Stanislavski, 1975, p. 101). Les informations techniques, chronologiques, font partie de ce que l'acteur doit assimiler. Lors de la simulation, il n'aura évidemment pas droit à ses notes. Mais les informations à intégrer ne créent pas un personnage. Le travail de l'acteur ne fait que commencer lorsqu'elles sont intériorisées.

Comme les comédiens sont appelés à jouer différents corps de métier, des détails de postes affichés avec leur description de tâche sont proposés pour la crédibilité professionnelle du personnage à interpréter : postier, mécanicien, serveuse, préposée à la paye, etc. Quand la mise en situation n'est pas directement liée à la profession mais plutôt à un événement extérieur (un vol ou un viol, par exemple), il est assez facile d'inventer des informations plausibles (ce que le personnage aurait fait hier, par exemple). Mais lors de formation dans un domaine spécialisé comme des enquêteurs de Poste Canada ou l'Agence d'inspection des aliments, la crédibilité professionnelle devient une partie intégrante de l'incarnation du personnage et demande une recherche et une préparation plus poussée de la profession qu'exerce le personnage.

Le temps de préparation pour les mises en situation d'entrevue d'enfant est intégré à l'horaire journalier. Comme il arrive souvent que le même personnage soit joué par

deux comédiens différents en même temps, ils réviseront ensemble les informations à retenir et partageront les détails qu'ils s'inventent (par exemple, un évènement comme une sortie à la cueillette de pommes avec la garderie).

Le CECAP (Centre d'évaluation des compétences et des aptitudes professionnelles) accorde 3,5 heures de préparation au comédien qui expérimente une nouvelle mise en situation. Les autres comédiens qui reprendront le rôle n'auront pas de temps de préparation. Contrairement aux formations initiales et aux formations en enquête, avant la première simulation de la journée, le chargé de projet et les représentants du client prendront quelques minutes pour préciser leurs attentes et questionneront le comédien qui répondra en personnage. À défaut d'une véritable répétition, cet exercice est grandement apprécié.

5.3 La préparation à l'ISTC

À l'ISTC (*Interpersonal skills teaching center*), une préparation de deux heures avec un directeur d'acteur est octroyée systématiquement pour chaque nouveau personnage qu'un acteur doit interpréter. On travaille « l'histoire, la personnalité et l'état physique et/ou émotionnel du personnage afin qu'il puisse être rendu avec suffisamment de réalisme et de détails pour qu'un professionnel d'expérience ne puisse déceler la différence avec un cas réel »⁸ (www.ryerson.ca/istc//learnmore.html). Le directeur d'acteur est également la personne qui a rencontré le client et qui a élaboré la formation avec lui. Il peut ainsi informer le comédien de tous les aspects pédagogiques et objectifs de la simulation. Il

⁸ « You will learn to carefully portray the history, personality and physical and/or emotional state of the character with sufficient realism and detail to prevent detection by an experienced professional.» (Notre traduction)

possède une expérience en jeu. Le comédien n'a donc qu'un seul interlocuteur pour l'ensemble de la simulation. S'il juge que la présence du client peut aider le comédien dans sa compréhension des enjeux pédagogiques ou dans la création de son personnage, le directeur pourra l'inviter à se joindre à une partie de la rencontre. Si le personnage est repris des mois, ou des années plus tard, cette session de préparation sera la seule à laquelle le comédien aura droit pour un personnage donné. Il aura grand intérêt à prendre des notes en quantité et en qualité suffisantes pour lui permettre de reprendre le rôle ultérieurement. L'équipe de l'ISTC sera toujours disponible pour répondre aux questions ou pour un autre atelier de préparation, mais le comédien ne sera pas rémunéré de nouveau.

À l'automne 2015, nous avons eu la chance d'assister à deux de ces ateliers d'interprétation. Ils étaient animés par Margot Collins, directrice d'acteur et animatrice de cours de communication par simulation. Ces ateliers étaient des rencontres individuelles, sans la présence de client. Lorsque plus d'un acteur est nécessaire pour un même rôle et pour un même contrat, il peut arriver que ces ateliers soient donnés à quelques acteurs à la fois. Lors de notre passage, les comédiens avaient reçu les mises en situation à l'avance et avaient pu en prendre connaissance. À d'autres occasions, les mises en situation sont lues lors de ces rencontres préparatoires.

Avant le début des ateliers, la coordonnatrice, Brenda Massey-Beauregard, m'a entretenue de l'utilité de ces rencontres. D'abord, ils permettent à l'acteur de profiter de leur expérience en simulation. Par exemple, madame Collins a une formation universitaire en travail social, a fait du théâtre amateur avant de devenir actrice pour des simulations à l'ISTC, puis animatrice d'atelier de communication et directrice d'acteur depuis 2004. Elle possède donc une expérience pratique de jeu, de pédagogue et de communicatrice. Les ateliers offrent l'occasion de faire parler le

comédien sur sa compréhension du personnage et de la situation, et ainsi de la valider, de l'orienter ou de la préciser. Les objectifs sont vus de façon très spécifique, par segment d'entrevue, comme dans le déroulement de la simulation. Puisque le partage du ressenti du personnage est le cœur de la pratique en simulation de l'ISTC, on revient sur les questions de connexion, d'agenda, d'empathie, de non-verbal, de contact visuel, pour ce personnage particulier, dans cette situation particulière.

Les mises en situation travaillées ce jour-là, étaient destinées à des étudiants à la maîtrise en travail social. Très succinctement, il s'agissait d'une mère débordée et d'un adolescent déprimé ayant des tendances suicidaires.

Dans un premier temps, on mettait à jour et on vérifiait les détails techniques : téléphone du formateur, feuille de temps, endroit où se déroulera la simulation, heures d'arrivée et de départ, la présence d'autres comédiens pour d'autres simulations, la durée et le type de simulation, etc. Puis on précisait qui étaient les apprenants : leur nombre, leurs antécédents, leur niveau d'étude, s'ils ont déjà vécu des simulations, le code de difficulté attendue (facile-moyen-difficile), etc. Les comédiens devaient s'attendre à être en simulation pendant deux heures pour la mère débordée et une heure pour l'adolescent suicidaire, dans des formats de simulation différents. Nous reviendrons sur les formats dans le chapitre 7.

La directrice leur posait des questions ou leur donnait des détails sur la vie des personnages. Par exemple, la mère débordée devait, en plus de ses enfants, s'occuper de sa belle-mère qui souffrait d'un début d'Alzheimer et qui demeurait avec eux. La belle-mère prenait, à l'occasion, l'autobus seule, ce qui inquiétait la mère. On précisait donc, entre autres, où était cet arrêt par rapport à la maison. Aussi, son mari avait eu une promotion qui l'obligeait à déménager en Chine. On parlait donc des arrangements techniques que ce déménagement impliquait.

On ouvrait et on disséquait le rapport et l'historique du personnage avec les autres protagonistes de la mise en situation, mais aussi des autres protagonistes entre eux, par exemple, le mari avec sa fille. Les options qui pouvaient s'ouvrir au personnage afin de s'adapter à la situation complexe qu'elle devait affronter, étaient abordées.

La structure de l'entrevue était revue en fonction du personnage, c'est-à-dire, quelles questions devaient être posées quand (présentation, liens communs, etc.), quelles questions devaient être évitées (par exemple si le personnage refuse de répondre à certaines questions), quelles avenues devaient être fermées (pour ne pas perdre de temps inutilement, par exemple), etc. Par exemple, les liens de confiance qui doivent se créer en début d'entrevue étaient moins difficiles à établir avec la mère débordée qu'avec le garçon déprimé qui n'était pas là de son plein gré.

Enfin, des répétitions (des simulations de simulations!), dans lesquelles la directrice interprétait le rôle de l'apprenant, étaient simulées. Cette façon de procéder intègre déjà le jeu dans la préparation et permet de concrétiser et de valider les intentions et les choix de l'artiste. C'est ce qui se rapproche le plus d'une répétition. Elles étaient entrecoupées d'arrêt pendant lesquelles des indications de jeu ou de pédagogie étaient données. Par exemple, le fait de donner trop d'informations à la fois, la hauteur émotionnelle à laquelle l'entrevue doit commencer, le fait de pouvoir ou non ventiler son émotion, le fait que le personnage ne doit pas nécessairement répondre à toutes les questions qui lui sont posées, etc. La précision d'évènements (par exemple, comment s'est déroulé l'annonce de la promotion du mari), des demandes particulières de la mise en situation pour ce client-ci, etc., complétaient ces deux heures bien remplies.

Suite à ces ateliers, nous avons demandé pourquoi certaines de ces informations n'étaient pas intégrées dans la mise en situation. Une discussion spontanée s'est engagée entre les membres de la Direction. Ils en sont arrivés à la conclusion qu'ils

sont tellement dans le travail au jour le jour, qu'ils n'avaient pas réfléchi à cette option qui leur paraissait pourtant évidente une fois énoncée.

5.4 Autres préparations recensées

Dans cette section, nous présenterons les différentes préparations d'acteur auxquelles nous avons participé ou qui ont été rapportées dans la littérature sur la simulation à laquelle nous avons eu accès. Dans la littérature cependant, l'approche étant systématiquement du côté pédagogique ou évaluatif, la préparation des comédiens n'y est que brièvement présentée.

Nous avons eu l'opportunité de travailler avec le CAAHC (Centre d'apprentissage des attitudes et habiletés cliniques, Université de Montréal, campus Mauricie) pour trois simulations très différentes. La première expérience était une simulation « fantôme », c'est-à-dire que les apprenants n'étaient pas au courant qu'il s'agissait d'une simulation, comme dans une expérience d'Augusto Boal (1983). Nous y reviendrons lorsque nous aborderons les formats possibles dans le chapitre 7. Puisque nous devions interpréter une chirurgienne, une partie de la préparation abordait de façon spécifique des techniques chirurgicales de base : vidéo et lecture d'introduction. Un *coaching* avec un chirurgien était également prévu juste avant la simulation. Au niveau de l'interprétation, nous avons eu la possibilité d'assister à une prestation réelle de cette simulation par une autre comédienne. Nous avons pu ensuite échanger avec elle et les formateurs sur l'intensité de la performance et les objectifs pédagogiques à atteindre. Enfin, la mise en situation proposait des répliques que nous pouvions adapter. Nous avons trouvé difficile d'interpréter une chirurgienne devant des étudiants en médecine. Les formateurs devaient trouver qu'il s'agissait de quelque chose d'assez simple puisque c'était des points de suture de base. Nous

aurions apprécié une liste avec photo des outils utilisés. Les apprendre juste avant la simulation ne nous a pas permis de nous approprier le vocabulaire. Les prestations en ont souffert même si l'objectif pédagogique a été atteint et que nous n'avons pas été démasquée, ce qui était le but recherché. Le malaise de savoir que nous ne possédions pas toutes les informations nécessaires pour donner la réplique aux aspirants médecins a créé un stress qui s'interposait avec la qualité possible de la prestation. Les subterfuges d'évitement demandent de la rapidité d'esprit et interfèrent avec l'interprétation du personnage et de la situation. La seconde expérience, beaucoup plus simple (première rencontre avec un médecin et prise des signes vitaux), ne comportait aucune préparation particulière. La troisième (début de perte de mémoire chez une personne âgée), demandait un peu d'intégration d'informations qui étaient très bien explicitées.

En janvier 2016, nous avons rencontré monsieur Gaëtan Bonnelly qui est responsable des acteurs pour Riverin Stratégies. Cette firme de Québec est spécialisée dans la formation en négociation, avec la simulation comme formule pédagogique. Son expertise s'étend sur une trentaine d'années. Selon ce que nous avons appris, le contenu de la formation et l'équipe de base étant toujours les mêmes, la préparation porte uniquement sur les clients, leurs besoins, leurs attentes et leurs préoccupations. Cette préparation prend plus ou moins une journée selon le domaine à s'approprier (par exemple juridique, informatique, etc.). C'est l'expérience acquise dans cette niche pointue et la connaissance assimilée des techniques et des enjeux de la négociation qui permettent aux acteurs de cette compagnie une disponibilité et une flexibilité épousant les réalités spécifiques rencontrées par les clients. Selon monsieur Bonnelly, la vitalité, la fraîcheur du jeu et l'acuité pédagogique sont conservés grâce à la réflexion des acteurs entre eux après chaque simulation, pendant que l'animatrice, Agathe Riverin, s'occupe du *debriefing* des apprenants. Cette discussion

se poursuit également durant les pauses, les repas et lors d'une rencontre en de fin journée.

Également en janvier 2016, nous avons rencontré dans son bureau madame Marie-Claude Boivin, coordonnatrice sectorielle du Centre Apprentiss pharmacie de la Faculté de pharmacie de Université Laval à Québec⁹. Une rencontre préparatoire avec une pharmacienne-instructeur, de soixante à quatre-vingt-dix minutes, est prévue avec les comédiens quelques semaines avant les simulations qui se font par blocs. Selon notre compréhension, cette rencontre précise la distribution des rôles, les attentes et objectifs pédagogiques, l'intensité nécessaire ainsi que des détails techniques. Il n'y a pas de préparation en tant que telle.

L'expérience de Silverstone, Krameddine, DeMarco et Hassel (2013), dont nous avons déjà parlé aux chapitres 1 et 4, demeure, encore une fois, une référence. Professionnels de la santé, policiers d'expérience et acteurs, ont préparé pendant trois mois six mises en situation. Ils ne les ont pas que créées et écrites, ils les ont jouées et validées. Cette fois-ci, la création a suivi le processus de la création collective, dans le sens de coopération entre les différentes spécialités dans le but d'atteindre de façon précise les objectifs pédagogiques. En plus du point de vue médical et policier, les deux acteurs pouvaient échanger sur des questions spécifiques d'interprétation et être le regard extérieur de l'autre. La préparation étant tout à fait adéquate, les acteurs ont interprété des personnages complexes, créant des émotions fortes chez les participants, favorisant un ancrage profond des compétences acquises, et ce, malgré les difficultés proposées par les mises en situation.

⁹ Le Centre a été créé en 2011 pour rejoindre les exigences du nouveau programme d'approche par compétences. Les premières simulations ont eu lieu en 2012, dans de nouveaux locaux adaptés à cette formule.

L'examen de Petracchi et Collins (2006), destiné aux étudiants en travail social de l'Université de Pittsburg, consistait en une entrevue filmée avec des comédiens-étudiants de la faculté d'art dramatique de la même institution, interprétant le rôle de clients. C'est un professeur du Département de théâtre qui était chargé de recruter les comédiens-étudiants et qui était la personne ressource, faisant le lien entre eux et les enseignants de travail social. Il avait la responsabilité de présenter des rôles et des situations aux comédiens-étudiants et de les introduire à l'environnement fictif où devait se dérouler les simulations. Il a également fait travailler leur rôle aux comédiens-étudiants mais il n'est pas spécifié dans cette recherche de quelle façon et pendant combien de temps.

L'étude californienne de Luck et Peabody (2002) pour sa part, visait à valider le recours à des patients simulés pour l'évaluation de médecins dans le cours de leur pratique en cabinet. Quarante-cinq acteurs professionnels, répartis dans huit mises en situation, ont été spécialement préparés pour les besoins de cette étude. Par groupe de trois, ils ont participé à cinq séances de formation pendant lesquelles ils ont été formés à agir en tant que patient, à observer et à retenir les faits et gestes du médecin, dans le but de remplir un formulaire d'évaluation, comprenant de 35 à 45 items, qu'ils devaient compléter immédiatement après les simulations. Il n'est pas spécifié dans cette étude combien de temps durait chacune de ces sessions de préparation. Les médecins qui avaient accepté de participer à cette étude ne savaient pas quand, à l'intérieur de leur pratique, ils rencontreraient le patient simulé. Cependant, sur les quarante simulations qui ont finalement été réalisés, vingt-sept comédiens ont été démasqués. L'étude ne fait aucune hypothèse sur ce fait. Nous croyons que les comédiens ont peut-être eu de la difficulté à assimiler la forte orientation technique de cette étude, ce qui a pu nuire au naturel du personnage. Comme nous n'avons pas accès aux mises en situation, nous ne savons pas comment l'aspect « personnage » a été abordé comparativement à l'aspect médical et à l'aspect évaluatif.

Dans le cadre d'un programme de formation continue pour médecins, Hardoff et Schonmann (2001) témoignent de la collaboration de huit étudiants du secondaire interprétant des jeunes avec des problèmes sociaux et médicaux rencontrant un professionnel de la santé. Les formateurs ont fait appel à des jeunes de 16-17 ans pour incarner 20 situations différentes soulevant différents problèmes pouvant interférer avec la collecte d'information et la communication. Les simulations ont eu lieu devant des groupes de 20 à 30 pédiatres, médecins de famille ou gynécologues. C'est le professeur d'art dramatique qui a recruté les jeunes comédiens de l'école secondaire WISO à Haifa, en Israël. Un consentement parental a été demandé par écrit pour chacun d'entre eux. Puis, vingt mises en situation ont été présentées aux jeunes acteurs. Ils devaient en choisir deux ou trois parmi elles. Un médecin spécialiste de l'adolescence les rencontrait individuellement par la suite pour les informer des antécédents médicaux de chaque personnage. Une discussion sur les enjeux de santé était ensuite amorcée. Le professeur de théâtre travaillait alors avec eux les personnages et explorait les contextes familiaux et sociaux. Finalement, dix séances de répétition et d'improvisation de la simulation, avec le médecin responsable interprétant l'apprenant, furent offertes sous la supervision du professeur de théâtre. Le document ne mentionne pas la durée de ces répétitions.

5.5 Conclusion

Il faut relativiser l'importance de la qualité de jeu des comédiens en simulation. Les apprenants ne sont pas des spectateurs passifs de sa prestation. Au contraire, le personnage les met en action. Plusieurs préoccupations se mettent alors en mouvement dans la tête des apprenants qui peuvent avoir rapport au personnage, mais aussi à l'évaluation de la situation, à la procédure à suivre, aux techniques de communication, etc. Lors d'une simulation, les apprenants ont plusieurs choses à

gérer, à part le personnage, si bien que si le comédien ne l'interprète pas de façon parfaite, la simulation ne sera pas un échec du point de vue pédagogique. Mais l'apprenant aurait pu apprendre plus et mieux, il aurait pu être plus interpellé, impliqué, motivé. Le formateur aurait pu avoir des exemples plus concrets, plus forts, plus variés pour atteindre l'ensemble de ses objectifs. Parfois démontrer suffit, en d'autres occasions, la qualité de l'interprétation est essentielle.

Imaginez qu'un acteur soit en parfaite possession de toutes ses facultés, sur scène. Il a une telle maîtrise de son état intérieur qu'il peut en séparer les divers éléments sans sortir de son rôle. Ils fonctionnent tous normalement en s'aidant mutuellement. Mais qu'un léger désaccord apparaisse, et il pourra immédiatement rechercher l'élément defectueux et rétablir l'équilibre, tout en continuant à jouer avec aisance et à s'observer... (Stanislavski, 1975, p. 265)

N'est-ce pas ce que l'on attend de l'acteur en simulation? Avec en plus, une maîtrise des considérations pédagogiques qui lui permettra de s'adapter à la réalité de l'apprenant pour lui faire vivre une expérience significative?

Dans plusieurs organisations, le temps de préparation pour le comédien est déterminé par le niveau académique des apprenants, pas par la complexité d'interprétation du personnage, de la situation et de la durée de la simulation.

En accordant à l'acteur le temps et les outils de préparation qui lui sont nécessaires, les organismes s'assurent qu'il répondra à leurs demandes spécifiques et adaptera son jeu à l'apprenant. Que ce soit dans un contexte artistique ou pédagogique, l'acteur doit pouvoir se préparer, se questionner, réfléchir et répéter adéquatement avec une personne ressource qualifiée. Le niveau d'émotivité, la complexité du personnage, celle de la situation, la quantité d'informations à retenir, en plus des objectifs visés

par la simulation, sont des éléments qui doivent être pris en compte pour prévoir adéquatement le temps et le genre de préparation nécessaires.

Rappelons que la formation en jeu et les expériences des acteurs de simulation sont extrêmement variées. Par exemple, les acteurs ayant une formation et une expérience en improvisation et en animation auront probablement plus de répartie que ceux ayant une formation et une expérience d'interprète. Cependant, ceux-ci auront une pratique favorisant le rendu d'une complexité psychologique. Les deux qualités sont requises en proportion inégale selon les mises en situation. D'une façon ou d'une autre, des lacunes dans la formation et l'expérience peuvent mener l'acteur à négliger sa préparation, ou tout simplement, à ne pas savoir comment l'aborder concrètement. Pourtant, il ne peut pas compter sur l'intuition et l'inspiration du moment pour créer son personnage parce que ce sont des éléments volatiles et imprévisibles. D'où l'importance d'une préparation structurée.

Voici les éléments qui, selon nous, devraient être présents lorsque nous parlons de préparation de l'acteur en simulation.

1. Comme dans un contexte artistique, l'acteur doit en tout temps entraîner son corps, sa voix, sa capacité de concentration, son imagination, sa culture générale afin d'être toujours en possession de ses moyens et de ses capacités d'artiste.
2. L'acteur doit connaître au moins minimalement et parfois spécifiquement le milieu dans lequel l'apprenant évolue : policier, médecin, avocat, vendeur, etc., Par exemple, les contraintes de sécurité publique pour un policier.
3. L'acteur doit connaître, comprendre et avoir assimilé les objectifs pédagogiques et les techniques d'apprentissage utilisées, afin de permettre au formateur de voir tous les aspects visés et de garder, si besoin, l'apprenant dans les limites de la simulation.

4. Comme dans un contexte artistique, l'acteur doit préparer son personnage et la situation jusqu'à ce qu'ils soient intégrés, assimilés, naturels afin que sa création soit basée sur des assises solides.
5. Comme parfois dans un contexte artistique, l'acteur doit connaître le milieu dans lequel son personnage évolue, par exemple : affaires, gestion, pègre, etc.
6. L'acteur doit tenter d'anticiper les faits et gestes des apprenants afin de pouvoir y réagir adéquatement et pédagogiquement.
7. L'acteur doit connaître les détails techniques du déroulement de la simulation (nombre et durée des simulations, etc.) afin de pouvoir planifier son horaire et son énergie de façon à ce que tous les participants vivent la même qualité d'expérience.
8. L'acteur doit savoir qui sont les apprenants, leur expérience de cette formule pédagogique, leur niveau d'apprentissage et où se situe la simulation dans leur formation afin d'ajuster le niveau de difficulté à leur expérience.

C'est à partir de la qualité de ces préparations que l'acteur fera son travail durant la simulation. Mieux ils auront été préparés, plus facilement l'acteur pourra porter toute son attention et son jugement sur l'apprenant, imaginer et choisir les réactions du personnage qui le feront le mieux travailler, dans le plus de compétences possibles, et peser ses alternatives en toute sérénité. L'effet de réalisme, qui incite le participant à embarquer dans la simulation d'une façon plus que technique en dépend. Parce que, « Dans chaque opération de communication nécessitant obligatoirement un ajustement, le subconscient et l'intuition jouent à eux deux sinon le rôle principal, du moins un rôle très important... » (Stanislavski, 1975, p. 235).

Nous croyons qu'il devrait y avoir quelqu'un qui comprenne la pratique de l'acteur et le contexte pédagogique pour accompagner et diriger le comédien dans sa démarche. Cet accompagnement pourrait être fait par une seule personne (nous proposerions un

comédien ayant une expérience significative en simulation et en direction d'acteur) ou par un directeur d'acteur et par un formateur qui aurait un intérêt pour le travail de l'interprète. L'organisme doit aussi accorder certaines ressources en temps et en espace, pour vider toutes ces questions d'interprétation et de pédagogie, et articuler son expérience afin qu'elle soit profitable et renouvelable.

La simulation est une répétition pour l'apprenant. Elle ne devrait pas l'être pour le comédien. Nous croyons qu'en insérant dans la préparation des volets pratiques, c'est à dire des répétitions de simulation (des simulations de simulation), le comédien pourrait arrimer jeu et pédagogie de façon plus coulante et moins stressante. Cela lui permettrait d'avoir une expérience dans l'arrimage des deux pôles de son travail plutôt que de l'expérimenter en situation réelle.

CHAPITRE VI

ASPECTS TECHNIQUES ET VISUELS

Les simulations peuvent se dérouler dans des classes ou des auditoriums mais ils peuvent aussi se dérouler dans des lieux dédiés qui reproduisent l'environnement de travail professionnel des apprenants. On les appelle « sites », « plateaux » ou « salles » de simulation. Pour que les organismes créent des lieux de simulation permanents, il doit y avoir une masse critique d'apprenants pour motiver l'investissement important que cela peut impliquer. Le plus souvent, la simulation suit la règle du « tréteau nu » (Copeau, 1979). Lors des premières simulations qui ont eu lieu à l'ENPQ, les voitures étaient représentées par quatre chaises. La formule demeurerait pertinente même si la reproduction de l'environnement de travail n'était pas complète et réaliste. Évidemment, toute la partie en lien avec l'utilisation d'une voiture de police, et elle est tout de même complexe, ne pouvait pas être intégrée par l'étudiant.

L'environnement de la simulation est conçu pour soutenir les objectifs pédagogiques. Il reproduit au mieux l'environnement professionnel dans lequel les apprenants évolueront dans leur pratique future afin de faciliter le transfert des acquis. Pour certaines professions, l'environnement est simple : deux chaises et un bureau rendront très bien compte de la réalité professionnelle. Nous sommes dans un environnement immersif qui est idéal pour la simulation. Lorsque les simulations ont lieu dans une salle de cours ou dans un auditorium, nous sommes alors dans un rapport frontal. La grande différence au niveau de l'environnement entre la simulation et l'œuvre théâtrale relève plus de l'architecture que de la scénographie. Les plateaux de simulation sont des lieux construits et permanents, qui ne se démontent pas et qui ne

sont pas réaménagés d'une simulation à l'autre. Dans un environnement immersif, il n'y a pas de quatrième mur. Il n'y a pas de frontière salle/scène. Physiquement, l'apprenant ne peut pas prendre de recul face à la situation proposée. La notion de quatrième mur n'est pas abolie, elle est inexistante puisqu'il n'y a pas de spectateurs. Lorsque l'environnement de travail est varié et complexe, comme celui des policiers, ces réalités seront plus difficiles à reproduire.

L'entente de l'ENPQ avec la ville de Nicolet permet des simulations dans ses rues et quelques endroits publics (centre d'achat, parcs, etc.). Le campus en lui-même, avec ses rues, ses commerces, ses maisonnettes, est un grand site de simulation. Les voitures de patrouille deviennent des lieux de simulation. Ces environnements reproduisent la réalité complexe du travail de patrouilleur et permettent de la concrétiser : conditions climatiques, connaissance des secteurs de la ville, passants, bruits, etc. Ces éléments imprévisibles entrent en jeu dans la simulation. On n'explique pas le territoire, on le vit, on intègre l'incontrôlable. L'environnement extérieur devient un troisième joueur.

Les décors des maisonnettes du campus de l'ENPQ se veulent neutres. Ils ne reflètent pas le niveau de vie ou la personnalité des personnages par exemple. Un appartement sera fonctionnel, avec électroménagers, salle de bain et chambre, il y aura des cadres aux murs. Les objets ne sont pas chargés de signification dans le sens artistique et sémiologique du terme. Les lieux, comme les objets, sont fonctionnels, plus que symboliques.

Les facultés de médecine ont des lieux dédiés à la simulation. À l'Université de Montréal, ils sont regroupés sous l'appellation : Centre d'apprentissage des attitudes et habiletés cliniques. Ceux qui requièrent des comédiens représentent des bureaux de consultation avec tous les équipements ou des chambres d'hôpital. Les sites de

simulation des facultés de pharmacologie représentent des comptoirs de pharmacie également avec tous les équipements.

L'environnement technique (micro, vidéo et miroir sans tain) sert la pédagogie en créant une distance entre l'enseignant et l'apprenant dans la simulation pour favoriser l'immersion. La retransmission de la simulation dans un autre lieu permet au formateur et/ou aux regardants en formation d'écouter et de voir la simulation. Ils peuvent ainsi la commenter et analyser le travail effectué. Les caméras sont fixes. Le comédien n'a pas à en tenir compte dans ses déplacements mais le volume de sa voix doit s'adapter à la sensibilité des micros. Lorsque ce cadre technique est absent, le formateur sera dans la même pièce que l'apprenant, quelques fois avec d'autres apprenants. La relation qui s'établit alors entre l'apprenant et l'acteur est moins intime car la présence du formateur et des compagnons de classe (qui sont alors « spectateurs » critiques) fait apparaître un regard évaluateur dont le participant ne pourra faire abstraction. Ses réactions seront peut-être moins spontanées. Le comédien, lui, est à l'aise dans cette relation scène/salle. L'apprentissage n'en sera pas moins pertinent : il sera plus large et fondamental même s'il est moins immergeant. Lors d'une simulation où les regardants ne sont pas visibles, il est plus facile pour le comédien de faire oublier la simulation au participant et de le plonger dans la réalité simulée.

Lors d'une simulation fantôme pour l'évaluation de médecins pratiquants, un crayon dans la poche du comédien faisait office d'enregistreur (Luck et Peabody, 2002). Le dialogue n'était pas retransmis, mais analysé plus tard par les évaluateurs.

Une autre technique qui nous a été rapportée à la Faculté de pharmacologie de l'Université Laval, est l'utilisation d'oreillette. Le comédien peut ainsi recevoir des indications de jeu ou des informations par le formateur pendant la simulation. Nous

n'avons pas expérimenté personnellement cette technique. Il nous semble cependant qu'elle doit interférer avec la relation que le comédien établit avec le participant. La distance qui sépare le formateur de la simulation ne lui permet pas toujours de saisir les nuances de cette relation. De plus, le formateur peut donner au comédien des informations spécialisées que le personnage ne pourrait pas connaître. Après une mise en situation à l'ENPQ, un formateur disait à un comédien que le personnage aurait pu donner des avis légaux et il citait des textes de lois avec leurs numéros de référence. Le personnage, qui était travailleur de la construction, ne pouvait pas être au courant de ces textes. Il aurait dû consulter un avocat pour connaître ces lois. Si le comédien avait eu une oreillette, il aurait dû juger le commentaire reçu et décider s'il devait ou non s'en servir. Pendant ce temps, le comédien est toujours devant l'apprenant. Pendant qu'il réfléchit à la question, son lien avec l'apprenant est perturbé. Selon nous, une formation et une préparation adéquate du comédien devraient lui permettre d'interagir de façon optimale durant la simulation, sans l'interférence du formateur.

L'éclairage de simulation est fonctionnel : le néon blanc est de rigueur. Dans des cas complexes, on pourrait améliorer son impact. Par exemple, les policiers doivent apprendre à travailler de nuit. La lumière dans les parcs intérieurs qui pourrait simulée la nuit, avec ce qu'elle apporte de zone d'ombre.

Dans la majorité des institutions, c'est le comédien qui conçoit et trouve son costume. Cependant, les institutions peuvent fournir des costumes types : sarreau de médecin ou uniforme de policier, par exemple. L'ENPQ met au service de ses interprètes un costumier qui permet de les dépanner. Les accessoires sont fournis par l'organisme (contenant de médicaments, faux permis de conduire, etc.). La Faculté de pharmacologie de l'Université Laval utilise accessoires et perruques pour varier les personnages. Pour certaines simulations, l'acteur aura besoin de maquillage. Le

comédien fait usage de sa trousse personnelle pour les maquillages de ville, mais les organismes procurent les maquillages spécifiques, pour des blessures par exemple.

En conclusion, si l'environnement fait partie de l'apprentissage, et que nous ne sommes pas dans un lieu neutre comme une salle de classe, il faut se poser la question : qu'est-ce qu'il apporte ? Nous ne sommes pas scénographe. Cependant, nous croyons qu'une réflexion et une collaboration avec un scénographe bien avisé des réalités, des objectifs et des visées de la simulation pourrait permettre une réflexion menant à des alternatives imaginatives et constructives qui auraient assurément des retombées positives sur tous ceux qui y travaillent : formateur, apprenants et comédiens. Parce que l'environnement peut aussi performer. Ou pas. « L'espace n'est pas un réceptacle passif où les objets et les formes sont positionnés »¹⁰ (Kantor, 2004). Dans ce sens, nous croyons que le milieu de la simulation pourrait avoir intérêt de s'inspirer de la démarche artistique. Nous y reviendrons au chapitre 8.

¹⁰ « Space is not a passive receptacle in with objects and forms are posited... » (Notre traduction)

CHAPITRE VII

LA SIMULATION

« Il n'apprend pas à ses élèves son savoir,
il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes,
de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont vu,
de le vérifier et de le faire vérifier. »
(Rancière, 2008, p. 17)

Notre objectif est de présenter le déploiement d'une simulation afin que le lecteur ait une image plus concrète de sa réalisation. La simulation revêt des techniques et des formes variées. Nous ne prétendons pas présenter l'ensemble de ces possibilités mais d'en donner un aperçu.

7.1 Avant et durant la simulation.

On demande généralement au comédien d'arriver sur les lieux de 15 à 30 minutes avant la simulation. Ce temps permet d'abord à l'organisation de s'assurer de la présence de l'acteur. Une absence perturbe la planification logistique de la formation. Une des qualités recherchées par les organisations est la fiabilité. Cette fiabilité présume du travail de préparation fait par le comédien et sa présence aux heures et aux dates fixées.

Habituellement, un local, différent de celui où la simulation aura lieu, est à la disposition des comédiens. On appelle ce local « local de préparation » ou « local des

comédiens ». Ce n'est pas une loge mais ce lieu peut leur être spécialement dédié si l'organisation fait de la simulation sur une base régulière. C'est là qu'aura lieu la rencontre comédien/formateur. S'il n'y pas de local d'attente, le comédien patientera avec les apprenants et le formateur dans le même local où se déroulera la simulation, ou dans le corridor extérieur au lieu de simulation.

La rencontre comédien/formateur a plusieurs objectifs. Tout d'abord, la présentation. Le formateur et le comédien peuvent ne s'être jamais rencontrés, ni même jamais parlé. Les services du comédien sont souvent réservés par une tierce personne qui aura vérifié la disponibilité du comédien, se sera entendu sur les honoraires offerts et qui lui fera parvenir la mise en situation. Si le comédien a des questions, cette personne cherchera les informations afin de lui répondre. Pendant la rencontre, le comédien et le formateur vérifient leur compréhension de la mise en situation. Rappelons que, habituellement, le comédien et le formateur n'ont pas participé à la création de la mise en situation. Ils peuvent donc en faire des lectures différentes selon leur point de vue. Aussi, des informations pourraient être absentes ou porter à confusion. On s'accorde également sur ce que le formateur a besoin de voir et comment cela peut s'incarner dans la simulation. À cette étape, le formateur peut proposer des variantes selon les choix de l'apprenant, imposer des balises qui l'orienteront et préciser les points de rupture qui feront fermer ou ouvrir le personnage. Le niveau de difficulté est également discuté. Le comédien pourra l'augmenter ou le diminuer par l'intensité de son jeu. En début de formation ou lors d'épreuves certificatives¹¹, cette précision est importante pour la normalisation de l'épreuve imposée aux participants. Enfin, le matériel technique, la durée et le nombre de simulation sont spécifiés. Le nombre de simulations dans une journée varie énormément. Une simulation peut durer de quelques minutes à quelques heures.

¹¹ Une certificative est l'évaluation pratique finale en fin de formation.

Ces différentes étapes (présentation, compréhension, précision, variantes, objectifs, technique) ne sont pas toujours toutes présentes et n'ont pas toujours la même importance. Le comédien peut avoir déjà interprété le rôle, la mise en situation peut être particulièrement simple, aucun support technique n'est requis, etc. Suite à cette rencontre avec le comédien, le formateur se retirera pour rencontrer les apprenants. Le comédien pourra mettre ce temps à profit pour une dernière révision, se concentrer et s'échauffer.

À l'heure convenue ou au signal du formateur, la simulation débute. C'est la rencontre de l'étudiant et du comédien. Chacun est alors en mode simulation, c'est-à-dire que le comédien est le personnage et que l'apprenant se projette en tant que professionnel. Le personnage peut attendre, par exemple, dans le bureau du médecin et celui-ci entre, ou le médecin peut être dans son bureau et c'est le personnage qui entre.

Le ratio participant/comédien est variable. Il peut y avoir un ou quelques participants pour un personnage, comme il peut y avoir plusieurs personnages pour un seul participant. Le nombre de regardants est variable. Il se peut qu'il n'y ait aucun regardant, et que le comédien soit seul avec le participant. Dans ce cas, le comédien ne fait pas de retour ou de commentaire après la simulation. Ceux-ci seront faits en groupe avec le formateur, à partir des points de vue des participants seulement. On pourra demander au comédien des commentaires écrits.

La simulation se termine lorsque le temps imparti est écoulé. Elle peut se terminer plus tôt si l'apprenant a fait le tour des options, questionnements et procédures qui lui sont venus à l'esprit. C'est alors lui qui mettra fin à la simulation en prenant congé du personnage ou en le remerciant. Le formateur peut également arrêter la simulation pour des raisons pédagogiques ou sécuritaires.

7.2 Techniques et formes.

Comme nous l'avons dit en introduction, la simulation se présente sous différentes techniques et différentes formes. Nous créons ces distinctions pour tenter de schématiser la complexité des possibilités que le comédien peut rencontrer en simulation. La « technique » est celle enseignée à l'étudiant et qu'il doit tenter d'appliquer. Le « format » est la façon dont la technique se déploie. Les techniques et les formats sont en constante évolution et varient en fonction de plusieurs facteurs (objectifs pédagogique, nombre de participants, organisation physique des locaux, etc.). De plus, les organisations adaptent la formule de la simulation selon leurs connaissances, leurs ressources, leurs besoins et leurs expériences. Ces considérations peuvent nuancer de façon plus ou moins importante les techniques et les formats. Des règles sous-jacentes découlent de la technique et du format utilisés. Il est donc difficile de donner une description type du déroulement d'une simulation. Une étude et une recherche exhaustive sur ce sujet serait sans doute fort intéressante et instructive. Disons simplement qu'il est important de garder en tête que techniques et formats s'interpénètrent et que leur prévalence peut se modifier d'une simulation à l'autre et à l'intérieur d'une même simulation. De plus, différentes techniques ou formats peuvent être utilisées dans une même simulation. Nous croyons également que d'un milieu et d'une culture à l'autre, les variantes peuvent être importantes.

La technique enseignée doit être appliquée par l'apprenant pendant la simulation. Il est essentiel que le comédien soit au fait de celle utilisée et de ses étapes. Cela lui permet de situer sa prestation dans le cadre pédagogique. Nous ne décrirons pas en détail chaque technique, son fonctionnement, ses enjeux et le type de relations qu'elle instaure entre l'apprenant et le comédien. Encore une fois, une étude de ce sujet particulier serait, selon nous, pertinente.

Bien que nous ne disposions pas de statistiques à ce sujet, nous croyons que l'entrevue est la technique la plus couramment mise en pratique lors de simulation. Son objectif est de recueillir de l'information. Les termes peuvent varier selon le domaine d'activité, mais de façon générale, elle se déploie selon le modèle suivant : présentation, développement de liens généraux et communs, libre verbalisation, précision et clarification, conclusion. Elle est utilisée par le corps policier, les médecins, les travailleurs sociaux, etc., mais aussi lors de processus d'embauche, par exemple.

L'interrogatoire est utilisé lors de la rencontre d'une personne suspectée d'une faute, d'une fraude ou d'un crime. Elle implique que la personne rencontrée aura intérêt à cacher, à omettre ou à déformer de l'information. Elle peut être utilisée par des enquêteurs membre du corps policier, mais aussi par des inspecteurs fiscaux, de l'assurance-emploi ou de la CSST, par exemple.

L'entrevue non suggestive est utilisée lorsque l'on ne veut pas influencer la personne de laquelle on désire recueillir de l'information, par exemple, les enfants.

La négociation peut être utilisée dans plusieurs contextes : à l'intérieur d'une organisation (relation patron-employé), dans un contexte commercial (relation client-fournisseur), ou même à l'intérieur d'un cadre familial. Par exemple, la négociation entre architecte et ingénieur sur la faisabilité d'une idée, les implications de celle-ci ou les coûts qu'elle peut entraîner.

Le service à la clientèle regroupe les techniques de vente et de service après-vente. Il vise la satisfaction de la clientèle, sa fidélisation, l'adaptation aux différentes personnalités des clients, le traitement efficace des plaintes, etc.

L'annonce difficile requiert une technique pour l'annonce d'une maladie grave ou d'une mortalité, par exemple.

Souvent jumelée à une autre technique, la technique en action implique un contact physique entre l'apprenant et le personnage, par exemple, lors d'un examen médical ou pour le contrôle d'un contrevenant lors d'une arrestation policière.

L'évaluation est une technique qui demande une systématisation rigoureuse du processus afin d'assurer son impartialité. Ici, le comédien ne s'adapte habituellement pas à la personne évaluée. Il modulera le moins possible sa partition. Ses réponses et ses attitudes sont fortement balisées par la mise en situation. Il n'y aura pas de partage du ressenti du personnage ni de *debriefing*.

L'évaluation par regardant consiste en une simulation que le comédien fait avec le formateur. Les apprenants observent et notent leurs observations qui serviront à la réflexion en groupe ou à l'évaluation individuelle ultérieurement.

Le format est la façon dont les techniques se déploient. Il implique les relations formateur/apprenant/comédien. Le format peut avoir une importance significative sur le rythme de la simulation. Voici quelques exemples.

La simulation ininterrompue suivra son cours sans arrêt de jeu. La relation apprenant/personnage peut être plus intime et plus intense. L'ancrage du comédien avec le formateur s'effectue avant et après la simulation.

La simulation avec arrêts peut être interrompue un court instant pour des ajustements. Ils peuvent concerner la sécurité, une erreur majeure qui entraverait le bon

déroulement de la simulation, des impératifs hors-simulation ou pour toutes autres raisons jugées pertinentes. Il est entendu dès le départ pour quels motifs un arrêt de la simulation peut être décrété par le formateur, l'apprenant ou le comédien.

La simulation à relais, avec arrêts et discussions, se pratique avec un groupe présent dans la même salle où a lieu la simulation. Dans ce cas, la simulation peut être arrêtée par le formateur ou le participant, mais pas par les regardants ni le comédien. Le formateur arrêtera la simulation parce qu'une composante de la rencontre aura été jouée (par exemple, la présentation lors d'une entrevue). Le participant peut l'arrêter parce qu'il se sent dépassé par les difficultés rencontrées et ne sait plus comment continuer (par exemple parce qu'il ne sait pas comment gérer l'agressivité du personnage ou qu'il n'arrive pas à le faire s'ouvrir). Dans ce cas, un court *debriefing* a lieu où l'ensemble des apprenants participe à la discussion. Pendant ce temps d'arrêt, le comédien garde une position neutre, tête baissée. Le personnage est en attente, hors-jeu : c'est une convention. Ni le comédien, ni le personnage qu'il interprète, ne participent à la conversation, comme s'ils n'entendaient pas ce qui se dit. Le comédien peut cependant prendre des notes pour le partage du ressenti du personnage qui a lieu à la fin de la séance de simulation et avant le *debriefing* final. Le formateur profite parfois de ce temps d'arrêt pour offrir l'opportunité à un autre apprenant de prendre la place du participant, pour un autre segment. Dans ce cas, lorsque la simulation reprend, le personnage poursuit la conversation en ne tenant pas compte du changement d'interlocuteur.

Durant une simulation d'entrevue collective, le personnage répond aux questions de l'auditoire. Ce format de simulation enlève de la pression sur les étudiants. Cependant, il ne permet pas d'établir une relation sensible avec le personnage.

La simulation fantôme est faite à l'insu des apprenants, c'est-à-dire que ceux-ci ne savent pas qu'ils sont en simulation, ils croient que la situation est réelle. Elle est

utilisée non pas pour vérifier leurs compétences, mais pour leur faire vivre des situations particulières socialement, par exemple de l'intimidation. La difficulté pour le comédien est d'infiltrer la simulation sans être démasqué par les apprenants. En effet, il peut être amené à jouer un aspirant policier parmi d'autres aspirants policiers, ou un médecin parmi des apprentis médecin, chaque aspirant ou apprentis ayant des connaissances et des compétences que le comédien ne saurait posséder. Il devra pourtant savoir se rendre crédible en dépit de ses connaissances limitées (lexique d'usage, savoir technique) dans le domaine professionnel en cause. Il inventera des subterfuges (recevoir un appel sur son cellulaire, feindre une quinte de toux, etc.) pour se sortir de situations délicates sans éveiller de soupçons.

La fusillade (c'est le terme consacré) consiste en de courtes simulations de 1 à 5 minutes. Elles permettent de travailler de courtes interventions, par exemple, une demande d'information de client. Le comédien doit s'ajuster rapidement et posséder un répertoire de personnages et de situations. Son jeu doit être clair et sans équivoque.

La simulation à distance implique que son déroulement se fait par téléphonie ou par internet.

Un autre format consiste à présenter devant un auditoire plus ou moins nombreux, des saynètes de base proposant une situation. Suite à cette présentation, le formateur demandera aux apprenants de commenter et de suggérer des pistes alternatives que les comédiens incarneront dans la reprise de la saynète. Cette formule est une simulation par la bande puisque les apprenants n'y participent pas mais formulent des propositions après sa présentation. Cette formule est fortement inspirée du travail d'Augusto Boal et de la dramaturgie simultanée (Boal, 1980). Il cherchait à libérer le spectateur de sa position passive face à la représentation.

À partir d'une situation ou d'un thème amené par le groupe, les animateurs jouent une brève scène (écrite ou improvisée) qu'ils amènent « jusqu'au point de crise où il faut trouver une solution ». Ils s'interrompent alors et demandent aux participants de suggérer des solutions. Les propositions sont jouées au fur et à mesure. Mais à tout moment les participants peuvent intervenir pour rectifier les actions et les dialogues qu'improvisent les acteurs ; ceux-ci doivent alors revenir en arrière et jouer les suggestions apportées. « Ainsi, conclut Boal, pendant que la salle « écrit » la pièce, les acteurs la représentent théâtralement. (Haentjens, 1981, p. 29)

7.3 Que fait le comédien durant la simulation?

Durant la simulation, le comédien incarne un personnage dans une situation précise dans un style de jeu se référant du naturalisme : « Les comédiens de l'ISTC sont formés pour reproduire l'histoire, la personnalité, le physique et/ou l'état émotionnel d'un certain personnage dans une situation donnée.»¹² (Massey-Beauregard, Turner, Collins, Kolomayz, 2014). Deuxièmement, il fait en sorte de rencontrer les éléments pédagogiques que le formateur doit évaluer. Il se peut que durant la simulation, le participant oublie certains points importants. Le comédien lui fournira alors, dans la mesure du possible, des indices lui permettant de se rendre compte de son oubli ou de son manque d'écoute. Troisièmement, le comédien ajuste son jeu en fonction du participant :

Un autre aspect de votre rôle en tant qu'acteur en simulation implique d'être capable de reconnaître et de répondre aux signes verbaux et non-verbaux des apprenants. Cela aide à créer une interaction puissante

¹² « ISTC simulators are trained to reproduce the history, personality, physical and/or emotional state of a particular character in a given simulation scenario. » (Notre traduction)

permettant aux participants de répondre en temps réel à un niveau élevé d'authenticité¹³. (Massey-Beauregard, Turner, Collins, Kolomayz, 2014)

Quatrièmement, le comédien notera mentalement ses observations pour le partage du ressenti du personnage dont nous parlerons plus loin. Ces quatre éléments sont présents à différents degrés selon les objectifs de la simulation et l'expérience des participants.

Même si la simulation est bien conçue, même si le comédien a de l'expérience, il demeure toujours une part d'improvisation dans la simulation. L'imprévu est un facteur inhérent à toutes les formes d'art vivant, y compris le théâtre. En simulation, c'est l'apprenant qui constitue la cause la plus importante et la plus constante d'imprévus. Il n'est pas au courant du thème et du canevas que nous allons jouer. Les variations peuvent être grandes. Ces impondérables exigent de la part du comédien de la sensibilité, de la flexibilité et une bonne capacité d'adaptation. L'acteur doit être empathique, mais pas le personnage.

La simulation et la *commedia dell'arte* partagent la présence de canevas (la mise en situation) et l'acte d'improvisation. Les deux formes diffèrent dans leur objectif (l'un pédagogique, l'autre ludique), leurs styles de jeu (le premier réaliste, le deuxième très physique et théâtral), les personnages (très variés, typés) et sur la relation que le comédien entretient avec eux (interprétations variées, un seul personnage). Il est vrai cependant qu'en simulation, et pour une même organisation, les mêmes mises en situation sont reproduites régulièrement et que les comédiens ont alors des références qui se bonifient au fil des ans. Celles-ci forment une sorte de « répertoire » sur lequel

¹³ « Another aspect of your role as a simulator involves being able to recognize and respond to both verbal and non-verbal cues from the learner. This helps to create a powerful interaction enabling participants to respond in real time at a high level of authenticity. » (Notre traduction)

le comédien peut s'appuyer. Cependant, mises à part quelques exceptions, les mêmes personnages ne se retrouvent pas dans des simulations différentes. En *commedia dell'arte*, l'acteur connaît bien ses compagnons de jeu et ils travaillent en complicité sur un canevas commun ; en simulation, cette complicité de jeu n'existe pas avec l'apprenant qui ne connaît pas la mise en situation. Pour leur permettre de gagner quelques secondes de réflexion, les comédiens de simulation développent des « lazzi pédagogiques ». Ils sont nombreux et peuvent être partagés ou propres à chaque comédien. Par exemple, le fait de répondre à une question dont on ignore la réponse par une autre question, plus sensible aux enjeux pédagogiques concernés, devrait ramener le participant sur le terrain désiré.

Des rapprochements sont également intéressants à établir avec le théâtre documentaire. Celui-ci cherche à présenter l'ensemble d'une problématique. « Le théâtre documentaire emprunte ainsi régulièrement la forme d'une enquête ou d'un procès, qui font se succéder témoignages et points de vue » (Périn, 2011, p. 7).

Le théâtre documentaire relève tout à la fois de ces divers aspects : la prétention à la « vérité » du témoignage, la démarche pédagogique et/ou critique et la dimension artistique au travers d'une mise en scène. En effet, là où l'auteur du récit documentaire élaborera la narration (insistance énonciatrice, point de vue, construction d'un schéma et d'un ordre narratif...), le metteur en scène fera lui aussi des choix qui conditionneront la réception de son spectacle. (Périn, 2011, p.5)

Reprenons ces éléments. La prétention à la vérité du témoignage se retrouve, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, dans le fait que les situations s'inspirent de faits vécus dans la réalité professionnelle. En simulation, comme en théâtre documentaire, la démarche pédagogique et critique est présente. Cependant, il n'y a pas de mise en scène en simulation, il y a de la mise en place. En effet, on place des lieux, des situations, des personnages, des éléments, par exemple les accessoires du médecin, le

désordre dans une pièce qui a été cambriolée. Ce qui se passera par la suite est décidé par l'apprenant. S'il y a un metteur en scène, c'est lui. Les mises en situation présentent à l'apprenant un personnage qui exposera ses préoccupations et/ou son point de vue. Devant cette situation, l'apprenant entreprend des actions qui sont, selon lui, conformes aux exigences et aux réalités du métier. À partir de la situation initiale qui lui est proposée (comme le texte pour un metteur en scène), c'est lui qui oriente, qui tente d'infléchir ou d'imposer, le ton, le rythme, et même, le sens des événements.

La simulation demande au comédien d'effectuer des choix selon son jugement, la logique et le ressenti du personnage. Devant une réponse, une situation, un geste non prévu du participant, le comédien agira selon sa perception et son interprétation des attentes dont on lui a fait part dans la mise en situation. Sans contrôler la simulation, le comédien développera une confiance dans sa compréhension des enjeux pédagogiques, dans la lecture des intentions du participant et dans ses capacités à mettre en valeur ces deux pôles. Dans tous les cas, il doit mettre l'apprenant en valeur, pas le mettre en scène. Le cadre est rigide, les objectifs précis. La création du comédien est dans l'interprétation du personnage; son apport pédagogique est dans son adaptabilité à l'apprenant.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre de la préparation, la répétition régulière d'une même simulation force le comédien à la vigilance. Il doit savoir jouer avec fraîcheur et spontanéité malgré les reprises et redondances, adapter les réactions du personnage aux variations verbales ou physiques, même minime, de chaque participant. « Que le jeu se fixe, s'établisse - quelles que soient les conduites, les mimiques, les intonations qui semblent un instant le définir - et il cesse d'être du jeu, pour s'épuiser dans la reproduction mimétique » (Guénoun, 1992).

Le contact qui s'établit entre comédien et apprenant demande la même qualité de présence que celle définie par Stanislavski par la règle des trois « R » du jeu :

recevoir, réagir, répondre. Puisque qu'un des buts de la simulation est ce que l'apprenant retiendra d'une expérience de communication, il est essentiel que le comédien et le personnage qu'il interprète, restent en contact étroit avec lui.

La communication doit se faire chaque fois que vous jouez ensemble. Elle exige une grande puissance de concentration, une technique et une discipline artistique précises.... Quel supplice de jouer avec un acteur qui vous regarde sans vous voir et s'adapte constamment non pas à vous, mais à l'image qu'il s'est faite de son partenaire. (Stanislavski, 1975, p. 203)

La reprise régulière de la même simulation peut affecter ce contact. Évidemment, en situation artistique, le comédien doit aussi établir le contact avec ses partenaires. Mais ceux-ci peuvent échanger sur leur vision respective pendant les répétitions, entre les enchaînements ou même les représentations. Ce qui n'est pas le cas en simulation. Elle demande donc une attention particulière.

Il n'y a pas de montée dramatique pour les personnages conduisant à la situation. Un comédien peut être amené à jouer un état psychologique intense sans avoir la montée dramatique pour s'y préparer, de façon semblable à la télévision ou au cinéma où les séquences sont tournées dans le désordre pour des raisons logistiques. La préparation physique et psychologique qui précède la prestation demande alors au comédien un temps pour permettre la montée de l'émotion au niveau désiré. Ce temps de préparation et les moyens pour y parvenir est variable pour chaque comédien.

Le comédien endossera les justifications qu'il se sera inventées pour neutraliser les illogismes que les objectifs pédagogiques peuvent introduire dans la simulation, ou celles induites par une esthétique réaliste déficiente. Il peut également décider de faire comme si cela n'était pas un problème, mais cela entre en conflit avec les techniques

de jeu dites réalistes : « Il est tout aussi impossible d'intégrer des objectifs étrangers à la pièce que d'y ajouter des séquences qui ne s'y rattachent pas, car les objectifs doivent composer une suite logique et cohérente » (Stanislavski, 1975, p. 125). Ces préoccupations occupent une part de la concentration du comédien durant la simulation s'il ne s'y est pas préparé.

Pour les comédiens travaillant régulièrement en simulation, il y a un autre enjeu : produire une interprétation réaliste sans s'abimer émotionnellement. « Bien qu'on adapte nos réactions selon les interventions des aspirants policiers, être constant dans notre jeu, notre intensité, à chacune des six fois, c'est un défi qu'on doit relever quotidiennement » (Ménard cité dans Doré, 2004, p. 7). Il faut compter sur une énergie, une force émotionnelle et une concentration substantielles.

Quand on joue dans un scénario d'interrogatoire, par exemple, on est en présence d'un enquêteur pendant deux ou trois heures. Pour que notre personnage soit cohérent, il faut se concentrer afin de demeurer à l'intérieur du pattern psychologique du personnage durant tout ce temps. On sort d'un tel scénario épuisé. (Linteau cité dans Doré, 2004, p. 6)

Une possibilité de six heures par jour, cinq jours par semaine, cela demande aux comédiens réguliers de l'ENPQ « un athlétisme affectif » (Deleuze, Guattari, 1991, p. 207). Afin de s'assurer d'être constant dans son interprétation, il se peut que le comédien se garde une réserve émotionnelle. En situation artistique, les comédiens peuvent se réserver pendant des répétitions. Mais lors de la prestation, ils donneront avec générosité toute leur énergie. Il y a rarement deux représentations la même journée. Les productions durent un certain temps et le comédien peut alors jouer dans une comédie qui demande beaucoup d'énergie mais qui est moins exigeante émotionnellement. Il n'y a pas beaucoup de simulations qui soient drôles... Les comédiens en simulation et qui travaillent régulièrement apprécient les journées où les

simulations exigeantes sont jumelées à une simulation plus légère. Tous les personnages ne laissent pas la même empreinte sur le comédien. « Après avoir joué six fois une personne suicidaire, ça me prend un peu de temps à m'en dégager » (Lamothe cité dans Doré, 2004, p. 7).

7.4 Après la simulation

Après la simulation, vient le moment du *debriefing*, qui peut être ou non précédé du partage du ressenti du personnage. Nous laisserons les spécialistes en parler, puisque ce n'est pas notre champ d'expertise. Mais il est important d'en comprendre les objectifs puisqu'ils sont en partie liés aux dires, aux agissements et à l'impact émotif que la performance du comédien aura sur l'étudiant. « D'autres informations supplémentaires sont souvent nécessaires sinon il y a risque que l'apprenant reste fixé sur des détails qui l'ont impressionné et ne parvienne pas à généraliser les principes sous-jacents » (Chamberland, Provost, 1996, p. 62).

Le *debriefing* est une discussion menée dans la foulée du jeu de rôle ou de la simulation comme tels et qui doit y être intimement associée afin de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis. (Chamberland, Provost, 1996, p. 144)

Le *debriefing* est une étape généralement très riche en retombées pédagogiques et ce que les participants en retireront déborde souvent les apprentissages initialement visés. (Chamberland, Provost, 1996, p. 148)

Le *debriefing* se déroule en quatre étapes :

La catharsis (libération des émotions); la description (ce qui s'est passé, quand, comment); l'analyse (la relation entre l'activité et le monde réel);

la généralisation (focus sur la réalité et les principes qui la caractérisent). (Chamberland, Provost, 1996, p. 144)

En pédagogie, l'objectivation représente un processus qui vise à confronter l'expérience subjective d'un individu à la réalité objective. En d'autres mots, on part du vécu de l'étudiant, le résultat de l'expérimentation qu'il a réalisée, pour qu'il interprète la réalité externe (...) Cela a pour effet de restructurer l'expérience vécue, de lui donner une expansion et une essence nouvelles. Cela devient une nouvelle façon de comprendre les choses pour l'étudiant. (Lupien, Fournier, 1997)

Le *debriefing* se fait immédiatement après la simulation avec le formateur, les participants et les regardants, s'il y a lieu. L'excitation des apprenants est tangible. Dans certains cas, les étudiants sont réunis plus tard en salle de cours pour approfondir les notions expérimentées et mettre leurs expériences en commun. Un spécialiste peut alors se joindre aux formateurs, un psychologue ou un juriste par exemple. Ils reprennent « les questions qui auraient dû être posées, les comportements qui auraient dû être adoptés... » (Lupien, Fournier, 1997, p. 7).

Parler de sa propre pratique à autrui mobilise inévitablement de façon centrale des enjeux identitaires pour le sujet : parler de sa pratique c'est parler de soi, c'est s'exposer à autrui. Dans cette mesure, on ne peut que souligner l'importance du cadre dans lequel s'inscrit l'interaction : l'explication dans l'interaction suppose que ce cadre soit perçu comme suffisamment « protégé », non-menaçant. (Guyot, Mainguet, Van Haepere, 2003, p. 248)

Pour cette raison, et également pour ne pas nuire à la formation, le partage du ressenti du personnage doit être bien compris et encadré. Il doit être vérifiable, observable, sans jugement et non défensif. Notre référence principale en ce domaine est celle de l'ISTC où nous avons eu la chance d'assister à une journée de formation sur ce sujet.

Comme nous ne connaissons pas l'agenda du formateur concernant le *debriefing* qui suivra, le partage du ressenti du personnage doit être précis, clair et concis. Il devrait comporter de 2 à 4 éléments seulement. Le comédien devrait savoir de combien de temps il disposera pour le faire. Habituellement, il a de 2 à 10 minutes maximum.

Le partage se formule à partir d'un fait (quand vous...), suivi par l'émotion ressentie par le personnage (je me suis senti...), puis par la conséquence se traduisant en action, décision ou pensée (alors j'ai fait, décidé, pensé...). Le « quand » implique la mémoire de l'étudiant et adoucit le commentaire. Si l'action et le sentiment qui s'y rattache ne sont pas suivis de leur conséquence, le partage n'est plus pertinent parce qu'il ne permet plus de saisir l'ensemble des principes de la communication. Le ressenti est toujours présenté à partir de la perspective du personnage. En ce sens, le comédien qui le partage ne doit jamais émettre de commentaires sur ce que l'apprenant aurait pu ou aurait dû faire. Il ne doit pas non plus porter de jugement sur la performance de l'apprenant, par exemple en lui disant qu'il a fait un très bon travail. Dire simplement les faits le prémunit contre cette tentation. Il ne peut et ne doit pas se substituer au formateur. Le ressenti ne doit pas non plus faire référence à ce que le personnage croit que l'apprenant a pu penser ou comment il a pu se sentir durant la simulation. Le manuel du simulateur de l'ISTC (www.ryerson.ca/istc/learnmore.html) propose au comédien différents états positifs (je me suis senti accepté, en sécurité, confiant, etc.), neutre (curieux, confus, distrait, etc.) ou négatifs (anxieux, coupable, intimidé, etc.) ainsi que des formules de réactions (j'ai voulu vous en dire plus, je suis devenu défensif, etc.). Bien que ce ne soit pas une nécessité, il est possible d'inclure le vocabulaire de la technique utilisée dans le partage du ressenti, par exemple « durant les *liens communs*, quand vous avez... ». Dans le partage du ressenti, le comédien doit être empathique face aux apprenants, sensible à leur réalité et s'adapter à qui ils sont et où ils en sont dans leur formation. Idéalement, un élément positif devrait être partagé en commençant et en

terminant le partage pour motiver l'étudiant dans sa démarche. Ce n'est pas toujours facile. Empêtrés dans la technique, les apprenants sont parfois entièrement préoccupés par une liste de questions à poser.

D'autres étudiants sont tout à leurs préoccupations. Ils effectuent la liste clinique pour la dépression comme une liste d'épicerie : problème de sommeil, changement des habitudes alimentaires, manque de concentration. Certains d'entre eux deviennent irrités quand, suivant la mise en situation, je refuse le contact visuel¹⁴. (Jamison, 2014, p. 4)

Plusieurs angles peuvent être abordés dans le partage : le contact visuel, la personnalisation (par exemple, l'utilisation du prénom), le langage corporel, le ton, l'espace personnelle, l'adaptation, le choix des mots, l'écoute, le rythme, etc.

Le partage du ressenti du personnage n'est pas systématique dans toutes les organisations, ni avec tous les formateurs. Par exemple, à l'ENPQ, on encourage les comédiens à partager, physiquement ou verbalement, le ressenti au fur et à mesure de la simulation, sans la technique que nous venons de voir. Le personnage dira par exemple : « je suis confuse, je ne comprends pas ce que vous dites » ou « j'ai l'impression que vous ne m'écoutez pas ». Mais lorsque les émotions sont plus complexes, c'est-à-dire que plusieurs se superposent et s'entrechoquent, ou quelles sont plus difficiles à identifier, cet exercice peut devenir complexe. Également, pendant que le comédien cherche à nommer l'émotion du personnage et pense à l'exprimer selon son caractère, il lui est difficile de rester en contact avec l'apprenant. Des outils pratiques pourraient sûrement lui donner des repères et faciliter cette habileté. Lorsque le formateur n'est pas présent durant la simulation, les partages se

¹⁴ «Other students are all business. They rattle through the clinical checklist for depression like a list of things they need to get at the grocery store: sleep disturbances, changes in appetite, decreased concentration. Some of them get irritated when I obey my script and refuse to make eye contact». (Notre traduction)

font par écrit avec une liste de points techniques à valider et une possibilité d'inscrire des commentaires. Ces fiches ne sont pas remises aux apprenants mais seront lues par le formateur ou un spécialiste (par exemple, un psychologue dans les simulations d'agression sexuelle ou d'annonce de décès). Lors des formations en enquêtes, le partage se fait avec le formateur, sans la présence de l'apprenant. Il permet au formateur de valider sa perception de l'exercice au niveau humain. Dans d'autres circonstances, aucun partage n'est prévu.

Dans la littérature, on retrouve plusieurs commentaires et témoignages de la part des participants et des formateurs, autant à propos des simulations que des partages. Un patrouilleur témoigne : « J'aime l'idée de rétroaction et de participer à des simulations qui nous aident à développer nos habilités dans la rue. C'était génial d'avoir accès à la perspective policière et également à la perspective citoyenne »¹⁵ (Silverstone, Krameddine, DeMarco, Hassel, 2013, p. 10). C'est un peu avoir accès au ressenti du citoyen, du patient, du client, parce que les comédiens ne sont pas issus du milieu pour lequel la formation est offerte. Ils peuvent, et devraient cultiver, la vision citoyenne.

Ce fut une excellente journée qui nous a permis de vivre des situations aussi près que possible de la réalité quotidienne tout en étant dans un environnement sécuritaire. Les acteurs furent extrêmement professionnels et leurs suggestions et commentaires étaient directement en lien avec les objectifs d'apprentissage¹⁶. (Silverstone, Krameddine, DeMarco, Hassel, 2013, p. 10)

¹⁵ « I like the idea of feedback and doing scenarios to assist with our abilities on the street. It was great to have both an inside police perspective and a civilian perspective of how we conduct our investigations ». (Notre traduction)

¹⁶ « This was an excellent day that provided as close to real world situations as possible while maintaining a safe environment. The actors were extremely professional, and their input and feedback was very beneficial for the learning objectives ». (Notre traduction)

En terminant, voici un extrait du magazine *L'École aux postes*. Il permet de constater que si le comédien en simulation n'a pas droit aux applaudissements et aux ovations, il a parfois accès à une autre forme de reconnaissance.

Tous animés d'une grande passion pour leur travail, les comédiens sont sensibles aux commentaires de leurs interlocuteurs. (Doré, 2004, p. 7)

Quand les aspirants policiers me disent qu'ils ont été touchés émotionnellement par mon jeu, je sais que j'ai bien fait mon travail. (Lamothe cité dans Doré, 2004, p. 7)

Je me souviens d'un rôle de déficient intellectuel que j'avais joué lors d'un interrogatoire. À la fin du scénario, le policier d'une cinquantaine d'années m'a pris dans ses bras... Il avait oublié l'École, le scénario, le comédien, il s'était lié au personnage. (Lacombe, cité dans Doré, 2004, p. 7)

Pour sa part, Hélène Ménard nous confie que le plus beau compliment qu'elle peut recevoir, c'est lorsqu'un aspirant policier lui dit : « Madame, vous m'avez bouleversé » (Ménard cité dans Doré, 2004, p. 7)

7.5 Conclusion

Comme le théâtre, la simulation est polysémique. « Dans chaque fait théâtral (...), coexistent fiction et réalité ainsi qu'action et simulation, éléments présentatifs et éléments représentatifs » (De Marinis, 2011, p. 55). Le lieu, les accessoires, la présence de chair et d'os, la parole et son ton, la proximité, les odeurs, les micros signes, tout concourt à faire de la simulation un exercice complexe pour l'apprenant et pour le comédien. « Un spectacle théâtral est un phénomène à la fois totalement réel et totalement fictionnel » (Hébert, Perelli-Contos, 2001). Il en est de même pour la simulation.

Dans ces conditions, le comédien est à la recherche constante de l'équilibre entre la création qui le relie à la fiction et la pédagogie qui le relie aux objectifs de sa fonction. Au stress d'une nouvelle interprétation, d'une nouvelle simulation, s'ajoute le doute quant aux objectifs pédagogiques, ajouté au manque de repères des réactions possibles du participant, puisqu'il n'y a pas de répétition, de la non-pleine possession de la technique lorsqu'elle est nouvelle, et la méconnaissance du milieu de travail enseigné. Toutes ces choses qui sont obtenues par l'expérience.

CHAPITRE VIII

RÉALISME PÉDAGOGIQUE

« Une référence n'est pas la vérité. »
(Mike Pearson, 2010)

Comme nous l'avons vu précédemment, les concepteurs s'inspirent d'évènements réels rencontrés dans la pratique professionnelle pour construire les mises en situation. Ils tentent aussi, dans la mesure de leurs moyens, de recréer l'environnement professionnel dans lequel évolueront les apprenants. Ils demandent également aux comédiens un jeu réaliste. Tous ces éléments concourent à la « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité » (Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995, p. 81).

Pour tirer quelque bénéfice de la simulation, il faut qu'elle soit valide, c'est-à-dire qu'elle ne fausse pas la réalité qu'elle modélise. Toute la question de la validité d'une simulation repose sur sa fidélité à représenter la réalité. Pour augmenter la validité, il faut accroître le réalisme, donc complexifier le modèle. La complexité rend toutefois plus difficile la création de la simulation, son utilisation et, ultimement, l'apprentissage qui en résulte. (Fripp, 1993, cité dans Chamberland, Provost, 1996, p. 59)

Le réalisme est donc un élément fondamental de la simulation.

8.1 Le réalisme

Le réalisme « prétend à la reproduction exacte, non idéalisée, de la réalité humaine et sociale » (*Petit Larousse illustré*, 2013, p. 925). En arts, ce mouvement du XIX^e siècle, recouvre plusieurs définitions, nuances, écoles de pensée ainsi que des appellations distinctes. Zola, Antoine, Strinberg, Stanislavski, etc., puis plus tard et différemment Piscator, Brecht, Grotowski, Brook, etc. se sont attachés à ce courant ou s'en sont inspirés pour atteindre des buts variés.

Chacun des grands théoriciens et stylistes de théâtre a contribué au développement des outils de théâtre en se préoccupant de la notion de la réalité et de la manière de la représenter sur scène. Leurs précieuses expériences en la matière trouvent l'originalité dans le processus de stylisation. (Soltani Savestani, Nassehi, 2015, p. 120)

Au premier abord, le « réel » semble se définir tout seul en s'appliquant à ce qui existe véritablement... Qu'est-ce que la réalité ? La philosophie apporte plusieurs réponses à cette question, lesquelles reflètent différentes visions de la réalité. Ces approches se diviseraient en deux catégories en fonction de la qualité du regard porté sur la réalité : scientifique et artistique. Dans l'approche scientifique, la réalité est découverte à travers un processus de recherche menant à la connaissance, alors que dans l'approche artistique, la réalité est créée ou produite par un processus de création. La première correspond au « concept de correspondance » et la deuxième au « concept de cohérence ». (Idem, p. 121)

Les deux concepts ne sont ni antinomiques ni indépendants l'un de l'autre; leur divergence réside dans l'accent qu'ils mettent chacun sur une dimension de la réalité artistique... Dans l'absolu, la réalité s'avère embrouillée, vaste, infinie et fluctuante alors que la réalité artistique se projette dans une perspective où tous les éléments du réel sont mis en ordre, délimités, mis en équilibre, finalisés, c'est-à-dire stylisés. (Idem, p. 125)

8.2 Correspondance et cohérence

Le concept de correspondance (réalité scientifique) est respecté dans la mise en situation par l'origine des évènements rapportés. Cependant, comme nous l'avons vu, dans la pratique ou pour atteindre les objectifs pédagogiques, il peut arriver que, dans la simulation, des éléments ne soient pas en accord avec le concept de cohérence (réalité artistique). Par exemple, dans une mise en situation pour la formation des enquêteurs, un vol est commis dans un dépanneur. Le voleur, qui trouve que la caissière est trop lente à lui donner l'argent de la caisse, saute par-dessus le comptoir pour se servir lui-même. Dans l'évènement d'origine (la correspondance), le comptoir était probablement assez large pour que ce soit plus rapide de sauter par-dessus le comptoir que de le contourner comme on peut le constater dans les commerces de ce genre. Sur le plateau de simulation cependant, le comptoir fait à peine plus d'un mètre. Il est donc plus rapide et moins exigeant d'en faire le tour que de sauter par-dessus. Ce n'est qu'un détail dans l'ensemble de la mise en situation. Les ajustements de cohérence de la mise en situation à la simulation sont habituellement mineurs et seraient réalisés rapidement. Les comédiens n'auraient pas à jouer d'ingéniosité avec leur imagination et la logique de la situation pour les endosser. Une consultation avec les comédiens sur ces illogismes provenant de la rencontre entre réalité et simulation, permettrait selon nous de les identifier pour pouvoir les corriger.

Si l'organisme en a les moyens, l'environnement professionnel est reproduit. À l'ENPQ des investissements majeurs ont été faits en ce sens car la réalité policière implique une quantité importante de lieux. Dans la formation médicale, plusieurs environnements sont également nécessaires, sans compter tous les accessoires spécifiques. Nous croyons que dans l'évolution de la pratique de la simulation, une prochaine étape serait la réflexion sur l'intégration du concept de cohérence, d'un

réalisme stylistique, apte à rendre compte d'une réalité plus singulière que générale, donc plus complexe. Par exemple, les maisonnettes de l'ENPQ sont toutes pratiquement identiques et interchangeables. La correspondance est respectée, mais la concordance ne s'y retrouve pas. Elles ne sont pas « habitées ».

Un autre questionnement au niveau de l'environnement est la place des regardants vis-à-vis la simulation. En théâtre, on a beaucoup questionné la relation que l'on entretient ou que l'on désire créer avec le spectateur. La question se pose à cause de leur présence physique. La représentation et le spectateur partagent le même espace, ce qui est complètement différent comme relation de celle qui s'établit avec une œuvre cinématographique ou télévisuelle où il n'y pas d'interaction possible. La simulation ne veut pas de spectateurs mais des participants. Lorsqu'il y a des regardants, que ce soit le formateur ou d'autres apprenants, on peut se demander comment leur présence est en interaction avec la simulation. Comment affecte-t-elle son réalisme? Quelle dynamique ce rapport instaure-t-il ? Comment est cet espace que les regardants occupent? Quelles relations veut-on y susciter?

La stylisation (réalité artistique) des faits de la mise en situation s'effectue par l'interprétation réaliste qui demande au comédien de les rendre vivants. « Le but fondamental de notre art est de créer la vie profonde d'un esprit humain et de l'exprimer sous une forme artistique » (Stanislavski, 1975, p. 21). Nous avons déjà soulevé plusieurs points quant à l'atteinte de cet objectif.

8.3 Conclusion

Quel rapport est établi entre la simulation et le réel? L'objectivité est impossible. Il y a toujours un point de vue. Par exemple, comment une caméra modifie, amplifie, ou neutralise l'émotion. Ici, le point de vue est pédagogique. Mais comment infléchit-il la réalité qu'il est supposée représenter? Comment intègre-t-il la réalité artistique (la cohérence)?

La simulation n'est pas du théâtre, mais elle lui emprunte ses interprètes et tente de recréer un environnement, bref, de créer une réalité fictive.

On ne fait donc pas du « théâtre » sans jamais se demander de quel théâtre il s'agit et sans savoir qu'il peut prendre des formes très différentes. Ces rituels de « passage » ne font pas découvrir des codes, ils signalent que les conventions existent et que leurs choix sont décisifs dès qu'il s'agit de « mentir vrai ». (Ryngaert, 1985, p. 51)

Selon notre expérience, le réalisme de simulation aurait intérêt à connaître comment se déploie le réalisme théâtral pour s'en inspirer selon ses besoins et ses ressources. Parce que le théâtre a beaucoup réfléchi, fait plusieurs expériences et réalisé d'innombrables productions proposant plusieurs avenues sur les façons de l'aborder et de transmettre la réalité fictionnelle.

CHAPITRE IX

RELATIONS FORMATEUR-COMÉDIEN-APPRENANT

L'analyse systémique « envisage les éléments d'une confrontation complexe, (...) non pas isolément mais globalement, en tant que parties intégrantes d'un ensemble dont les différentes composantes sont dans une relation de dépendance réciproque » (*Petit Larousse illustré*, 2013, p. 1064). C'est de ce point de vue que nous tenterons de saisir les relations qu'entretiennent le formateur, le comédien et l'apprenant (les éléments) qui se rencontrent dans la simulation (l'ensemble).

La systémique demande à chaque intervenant d'organiser et de formuler sa pensée pour qu'elle soit compréhensible par un non-initié. Les difficultés d'arrimage entre deux professions sont courantes. En voici un exemple tiré, du magazine *Inter* de l'Université du Québec à Montréal, qui traite de la collaboration entre un professeur d'informatique et un professeur de biologie qui cherchaient à mettre au point un dispositif portable pour tester la toxicité de l'eau.

Le professeur d'informatique possède donc, en théorie, une solution au problème du professeur de biologie. Mais, en pratique, l'arrimage de leurs idées ne va pas de soi. « Nous ne parlons pas du tout le même langage, explique Pjilippe Juneau. Certains termes avaient une signification différente dans les deux disciplines, tandis que d'autres, comme capteurs ou résistance, m'étaient complètement étrangers. » « Nous avons des philosophies différentes, des approches différentes et, parfois, l'un essayait de « convertir » l'autre, ajoute Ricardo Izquierdo. Mais nous avons appris à nous comprendre et à avancer ensemble. (Ducharme, 2015)

Il en va de même en simulation. La méconnaissance des enjeux propre à une profession est réciproque. Ce qui est évident pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Ce qui n'a pas d'importance pour l'un, peut être essentiel à l'autre. Et dans la simulation, il n'y a pas beaucoup de temps pour se comprendre et échanger. D'après nos recherches, c'est à l'ENPQ qu'il y a le plus de temps accordé à cet arrimage. Il est dégagé lors des formations spécifiques et des rencontres avec la direction pédagogique.

Avant d'aborder les relations formateur/comédien/apprenant, nous proposons de revenir sur celles entre concepteur/formateur/comédien à l'intérieur du cadre où ceux-ci évoluent, c'est à dire, les relations qui s'établissent avec les organisations.

La forme et l'ampleur de l'organisation semblent avoir un lien direct avec les relations qu'entretiennent concepteurs, formateurs et comédiens. Les organismes peuvent faire de la simulation sur une base quotidienne, d'autres par vagues régulières, d'autres occasionnellement. Les organisations qui ne font que de la simulation comme formule d'apprentissage, semblent établir des liens plus étroits entre ces trois professions. C'est le cas par exemple de Riverin Stratégie où une petite équipe de comédiens spécialisés en négociation s'est formée autour de la présidente qui est également la formatrice. La présidente est la seule intermédiaire entre le client et les comédiens. Elle sera aussi présente lors de la rencontre comédiens/apprenants puisqu'elle animera l'atelier. C'est une relation hiérarchique où les échanges de préoccupations et les possibilités d'ajustements sont constants. Un autre exemple est celui de l'ISTC. Contrairement à Riverin Stratégie, l'ISTC travaille avec une banque de comédiens qui implique un roulement de personnel. Cependant, le membre de la direction qui rencontre le client est également celui qui prépare le comédien et peut être également la personne qui anime la simulation. Encore une fois, il n'y a souvent pas d'intermédiaire. Dans les organismes dont la simulation n'est qu'une formule

dans l'ensemble de la formation, par exemple en médecine ou à l'ENPQ, les intermédiaires sont plus nombreux et les relations plus formelles. La taille de ces organismes permet moins d'occasions d'interaction entre concepteur, formateur et comédien. Les problématiques et les expériences sur le terrain ne semblent pas toujours avoir de retour adéquat vers les concepteurs. Il s'en suit une perte significative de données, d'informations et de savoir-faire. Un sentiment d'être des exécutants et non des partenaires dans la formation des apprenants peut apparaître.

L'attachement que les apprenants développent pour ces grandes institutions est importante. Ils y vivent ce que nous qualifierons de rituel de passage. L'organisme qui enseigne est le lieu de passage entre les apprenants et la profession qu'ils ont choisie. Et la simulation peut être considérée comme un rituel de passage de la théorie à la pratique. À l'ENPQ, l'isolement géographique relatif de l'organisme et le fait que les aspirants policiers font leur internat sur le campus renforcent ce sentiment.

9.1 La relation formateur/étudiant

Nous n'avons pas fait de recherche spécifique quant à la relation formateur/étudiant. Cependant, nous savons que les formateurs, issus du milieu professionnel enseigné, reçoivent une formation en pédagogie plus ou moins longue pour leur permettre de s'approprier les outils dont ils disposent. La simulation est un travail de réflexion et d'auto-analyse pour l'apprenant. Le formateur doit être capable de le guider dans ce processus.

Le travail de réflexivité s'appuie aussi fortement, on l'a vu, sur la fonction de tutorat ou d'accompagnement. Cela implique qu'il faut permettre à ces travailleurs de dégager du temps pour exercer cette fonction, qu'il faut les former adéquatement et qu'il s'agit de les valoriser suffisamment dans cette fonction. On ne s'improvise pas tuteur ou

superviseur, certainement pas plus que formateur. C'est toute la question de la professionnalisation de ce métier qui est en jeu. Plus fondamentalement, la question qui est posée est de savoir si l'organisation est prête à payer le prix pour développer ce type de pratiques. (Guyot, Mainguet, Van Haepere, 2003, page 254)

Les formateurs et les étudiants ont l'occasion de se côtoyer dans d'autres cours et sur les campus, ce qui peut contribuer à créer des liens qui peuvent être significatifs pour les apprenants.

9.2 La relation formateur/comédien

Comme nous l'avons souligné en début de chapitre, le comédien doit apprendre à questionner les formateurs, et les formateurs apprendre à verbaliser leurs attentes, afin d'être le plus près possible des compétences à développer chez l'étudiant. Nous avons déjà abordé au chapitre de la simulation (7) en quoi consiste la rencontre formateur/comédien avant la simulation. Cependant, chaque formateur, comme chaque comédien, a sa propre façon de travailler. Certains sont plus pointilleux que d'autres, des impératifs logistiques ou une approche plus personnalisée pour un apprenant demandent parfois un dialogue autre que la simple vérification des objectifs et éléments de déroulement de la mise en situation. À l'occasion, les acteurs peuvent être une référence pour les nouveaux formateurs qui doivent s'adapter à plusieurs réalités lors de leur entrée en fonction. Ils peuvent faire confiance au comédien d'expérience et se concentrer sur leur rôle de pédagogue. De même, un formateur d'expérience peut rassurer le comédien, débutant ou d'expérience mais qui interprète un rôle pour la première fois, en lui parlant du niveau d'anxiété et de l'expérience des apprenants par exemple. Si le formateur et le comédien sont novices, ils s'ajusteront, mais ce sera après coup.

Pendant la simulation, si le formateur est présent sur le lieu de la simulation durant son déroulement et non pas caché derrière une vitre sans tain par exemple, il pourra donner des indications au comédien à l'aide de signes visuels. Par exemple, un non de la tête indiquera au comédien de maintenir l'opposition à l'apprenant. Ces signes ne sont pas standardisés et peuvent parfois porter à confusion. Après la simulation, certains formateurs ne valident pas leur perception de la rencontre du personnage avec l'apprenant auprès du comédien. Il peut arriver que la situation soit si pénible que le comédien prenne sur lui de partager quand même le sentiment du personnage au formateur, qui demeure libre de l'inclure ou non dans son *debriefing*. Cette sensibilité au ressenti du personnage est directement liée au lien avec le citoyen/patient/client que le professionnel transmet à l'apprenant. Les dirigeants des organismes devraient, si cet aspect est important pour eux, s'assurer qu'elle le soit aussi pour le formateur.

Le comédien peut parfois assister au *debriefing*, soit de son propre chef, sur invitation du formateur, ou lors de simulations qui adoptent le format avec arrêts. Cette observation est très enrichissante. Elle permet de saisir l'ensemble des objectifs pédagogiques, de mieux comprendre les difficultés rencontrées par l'apprenant et ses intentions, de réfléchir sur les incidences de son travail et de mieux comprendre la réalité du travail de formateur. C'est l'occasion pour lui d'aller au-delà de son seul travail et de saisir l'ensemble du processus de la simulation dont le *debriefing* fait partie intégrante. Le formateur n'est pas spectateur passif de la simulation. C'est un de ses outils de travail. Il l'observe et prend des notes en prévision du *debriefing*.

La validation de la prestation de l'acteur s'effectue à travers l'évaluation qu'en font les formateurs auprès de la direction de l'organisme. Cette validation, positive ou négative, peut être verbale ou écrite. Lorsque survient une problématique, une discussion avec le comédien permet de savoir si celle-ci vient de l'acteur, du

formateur, de l'apprenant ou d'un simple malentendu. Le personnel comédien n'est pas sollicité pour évaluer le travail du formateur. Pourtant, il est sur le terrain, il voit et entend. Il sait si un formateur glisse une réponse à un apprenant lors d'un examen final, ou si le formateur a su récupérer de façon sensible et intelligente une simulation plus ou moins bien réussie par l'apprenant.

9.3 La relation comédien/étudiant

On invite les comédiens à ne pas créer de liens, d'entrer en contact ou d'avoir de discussions avec les apprenants en dehors de la simulation pour ne pas nuire à leur crédibilité, à l'illusion qui sera créée. Il importe de garder une distance avec la clientèle. Un apprenant et un comédien peuvent se rencontrer dans des simulations différentes. C'est alors un défi pour eux de faire abstraction de leur rencontre précédente afin qu'elle n'interfère pas avec la nouvelle situation. L'interprétation du comédien sera plus franche pour bien établir cette nouvelle relation. Pour l'apprenant, le comédien doit demeurer un personnage dans une situation précise, un défi, une expectative.

Dans nos références au schéma stanislavskien, l'apprenant occupe la position de spectateur ou de partenaire de jeu. Ce n'est pas tout à fait juste. L'apprenant n'est pas spectateur parce la simulation le met en action physiquement, intellectuellement et émotivement. Être participant implique l'individu, minimise, sinon abolit, la distance avec la situation et le personnage. Il n'y a pas d'identification possible. Dans une œuvre artistique de style réaliste, le spectateur est sollicité mais il n'est pas en interaction constante avec la situation comme c'est le cas de l'apprenant qui devient alors partenaire de jeu. La simulation n'est pas « une chose autonome, entre l'idée de l'artiste et la sensation ou la compréhension du spectateur » (Rancière, 2008) comme

dans une représentation. Il n'y a pas non plus de distance créée comme dans le théâtre épique de Brecht où le spectateur est invité à porter un regard critique et objectif sur la situation qui lui est présentée. L'apprenant est partie prenante de la situation, sans distance avec elle, c'est dans ce sens qu'il devient en quelque sorte partenaire de jeu du comédien. La séparation scène/salle est dépassée. Les expériences de performance, en déambulation ou en théâtre *in situ* par exemple, remettent en jeu la distribution des rapports regardants/regardés et questionnent leurs relations. Il s'agit d'exploration de nouvelles dispositions entre la communauté et la représentation. La simulation n'est pas une recherche sur une nouvelle distribution des rôles d'artistes et de spectateurs. Elle est une formule pédagogique que l'on applique dans lequel l'apprenant est un « actant ». Dans le chapitre sur la simulation (7), nous avons placé l'apprenant en tant que metteur en scène. Encore une fois, ce n'est pas tout à fait le cas puisque la mise en situation lui impose certains choix mais surtout parce l'apprenant est en action dans la simulation, pas avant elle. La fonction pédagogique crée donc des rapports nouveaux entre l'apprenant et le comédien qui n'ont pas d'équivalent en contexte artistique.

Le participant en arrive parfois à oublier qu'il est en simulation et tient le personnage pour le comédien. La position des regardants leur permet de conserver une distance plus objective. Voici un exemple où l'apprenant oublie le cadre de la simulation.

Une fois, l'étudiant a oublié que nous faisons semblant et commence à poser des questions relatives à mon lieu de naissance – lequel était sa vraie ville – et ses questions allaient plus loin que la mise en situation, plus loin que ce que j'étais capable de répondre, parce qu'en vérité, je ne sais pas grand-chose sur la personne que je suis supposé être ou de l'endroit d'où je suis sensé venir. Il avait oublié notre contrat¹⁷. (Jamison, 2014, p. 4)

¹⁷ « One time a student forgets we are pretending and starts asking derailed questions about my fake hometown - which, as it happens, is his *real* hometown - and his questions lie beyond the purview of

La place des émotions et leur utilisation dans la simulation ne sont pas toujours présentées de façon précise dans les mises en situation. Certaines simulations ont une charge émotionnelle plus grande que d'autres. Certains formateurs, comme certains apprenants, sont moins à l'aise de prendre en compte les émotions. À l'ENPQ, certaines simulations à forte charge émotionnelle, se font sans la présence du formateur. Puisque le comédien ne peut pas émettre de commentaires directement aux apprenants, ils repartent parfois dans un état pitoyable qui ne sera rattrapé que lors d'une discussion de groupe qui peut avoir lieu jusqu'à quelques jours après. Nous ne sommes pas pédagogues, mais plusieurs des comédiens éprouvent de la gêne à les laisser repartir ainsi. L'impact peut être tangible.

En haut, dans un local, les autres étudiants du cours « intervention policière en situation de crise » ont visionné le tout en direct par le truchement d'une caméra cachée. Mais en bas, dans le regard des protagonistes, un décalage se fait sentir. Les stagiaires prendront un peu plus de temps à voir un comédien dans la peau du criminel qui leur fait face. Le comédien était bon. On assiste... à des moments de grande intensité. Pour cette scène, c'est plutôt un silence qui accueille la performance des comédiens. (Corbo, 1997, p. 4)

Si l'étudiant démontre une pointe d'arrogance, un silence respectueux, une mécompréhension ou une incompréhension par exemple, le comédien doit être assez sensible pour le percevoir et ajuster son jeu. Il pourra le partager éventuellement pendant le retour et préciser comment ces attitudes ont eu un impact sur sa communication avec l'apprenant, que ce soit pendant la simulation comme à l'ENPQ, ou lors du partage du ressenti à l'ISTC. La simulation est un échange complexe.

On insiste ainsi beaucoup sur l'idée que l'énonciateur construit son énoncé en fonction de ce qu'a déjà dit le co-énonciateur, mais aussi en

my script, beyond what I can answer, because in truth I don't know much about the person I'm supposed to be or the place I'm supposed to be from. He's forgotten our contract ». (Notre traduction)

fonction d'hypothèses qu'il échafaude sur les capacités interprétatives de ce dernier. Le travail d'anticipation, le recours à de subtiles stratégies destinées à contrôler, à contraindre le processus interprétatif, ne sont pas une dimension accessoire mais constitutive du discours. (Maingueneau, 2001, p. 295)

Le comédien est conscient que l'apprenant devant lui entre en simulation déjà préoccupé par plusieurs facteurs. Il a en tête la technique à appliquer, le plan de travail qu'il s'est donné d'après les informations de base qu'il a reçues, etc. Il est parfois plein d'assurance. Mais il arrive aussi qu'ils tremblent littéralement, que leur voix ait tendance à chevroter, que leurs mains soient moites, tellement ils sont nerveux. Certains apprenants ressentent la simulation comme une épreuve et tous ne semblent pas certains d'être en mesure de la surmonter. L'adaptation du comédien commence ici, lorsqu'il voit le désarroi de l'apprenant. Il pourrait le « casser » sur le champ. C'est parfois ce qui lui est demandé, et ce n'est pas agréable à faire. Mais habituellement, le comédien baisse son intensité d'un cran. À l'intérieur de son personnage, le comédien cherche des moyens, des mots pour mettre l'apprenant en confiance. Le but est de prendre l'étudiant là où il est et de l'amener plus loin. Le comédien doit respecter les angoisses de l'apprenant, ne pas le juger, le ramener sur un terrain où il applique les techniques et les protocoles vus en classe. Le comédien qui est témoin de l'émotion de l'apprenant doit avoir la délicatesse d'être professionnel, discret et respectueux.

9.4 Relation formateur/comédien/apprenant

La réalité de la fiction ne se crée que par consentement. L'apprenant y consent parce qu'il croit en retirer quelque chose. Il est conscient de la tension entre la réalité et la fiction. « L'œuvre qui mérite le nom de transitionnelle crée un espace (et une durée)

tels qu'ils rendent le paradoxe d'abord tolérable, puis concevable, et qu'ils le maintiennent ouvert, c'est-à-dire source possible de création » (Anzieu, 1981, p. 51). Dans notre cas, il faudrait lire d'apprentissage. Cet engagement individuel, ce risque personnel qu'il prend, lui demande de la concentration. Pour lui faire vivre une expérience sensible, physique, intellectuelle, émotionnelle, culturelle, sociale, il faut impérativement que le formateur et/ou les regardants fassent preuve de discrétion. L'illusion est une bête fragile. Nous ne voulons pas être en état de représentation : nous ne voulons pas que l'étudiant ait conscience de lui-même dans un rapport observé/observateur. Nous cherchons à ce qu'il se sente libre afin qu'il réagisse comme il le ferait dans la vie courante. La présence du formateur et/ou les regardants n'est donc pas anodine. Leur présence a une incidence sur la simulation, qu'on en tienne compte ou non.

Le spectateur – ou le « témoin », dans la terminologie grotowskienne – performe également dans l'acte de perception qui, rappelons-le, ne correspond pas à un traitement automatique de l'information, de type mécaniste, mais à un travail cognitif, émotionnel, physique extrêmement variable d'une personne à l'autre. (Pradier, 1994, p. 133)

Si le formateur veut ou doit intervenir dans la simulation, il doit être conscient de la façon dont il le fait pour ne pas briser l'effort de l'étudiant à participer à la fiction. Par exemple, dans les simulations de l'ENPQ ou l'emploi de la force peut porter atteinte à l'intégrité physique du comédien, le formateur doit parfois imposer le retour à la réalité à l'aide d'un coup de sifflet. Tantôt, il peut simplement rappeler à l'apprenant de respirer pour retrouver son contrôle. L'apprenant reprendra contact avec la réalité mais la coupure avec la fiction est moins brutale. Il lui sera plus facile d'y revenir.

CONCLUSION

Je rappelle au lecteur qui aurait souhaité plus d'explications sur certains points, que nous avons dit en introduction que chaque chapitre de ce mémoire pourrait faire l'objet d'un autre mémoire. Il y a aussi des aspects que j'ai décidé de ne pas aborder, par exemple le manque de consensus, dans la littérature et dans la pratique, au niveau de la terminologie (McNaughton, Ravitz, Wadett, Hodges, 2008). J'ai proposé en cours de route quelques études qui me semblaient intéressantes. Des études comparatives portant sur les jeux de rôle et la simulation, comédien formé/non formé par les organismes, amateur/professionnel, avec/sans préparation permettraient une analyse plus pointue des besoins en ce qui concerne la formation et la préparation. Il y aurait une étude à faire également afin d'établir la pertinence de créer des mises en situation où les comédiens collaborent avec les pédagogues et les spécialistes. Ou sur l'incidence des techniques et formats, leurs avantages et inconvénients, leurs possibilités et leurs restrictions, et leur impact sur la performance du comédien. Ou encore sur les avantages pédagogiques pour les organisations, de la rétention et de la formation des comédiens. Une autre étude comparant la façon dont les organismes travaillent la simulation permettrait d'avoir une vue d'ensemble de la profession. Il serait intéressant qu'elle soit internationale afin de voir comment la simulation est influencée par la culture dans différents pays. Enfin, une étude poussée des liens avec les autres formes de théâtre mériterait d'être explorée. J'ai esquissé quelques rapports sans les approfondir. J'ai ignoré d'autres liens possibles, par exemple avec la notion acting/not acting de Michael Kirby.

J'ai également posé quelques questions en introduction. Certaines ont trouvé une réponse, parfois partielle, d'autres questions demeurent entières. Le fait que je n'ai pas rencontré d'ouvrage sur le travail du comédien en simulation après plus de quarante ans de pratique, m'a surpris. Cela explique probablement en partie la

quantité de questionnements et d'imprécisions qui demeurent en suspens. J'ai simplement voulu présenter comment se déroule le parcours du comédien en simulation et tenté de le mettre en contexte. J'avais également le désir de conscientiser les intervenants pédagogiques sur la pratique de l'acteur afin que sa réalité et son potentiel soient mieux intégrés dans l'ensemble du processus de la simulation. Le même désir motive l'intérêt pour une conscientisation accrue du milieu théâtral à l'égard de l'émergence de cette pratique et de ses exigences. Être comédien de simulation peut être une expérience dans un parcours. Mais cela peut aussi être une spécialisation pour l'interprète, un choix de carrière qui ne devrait pas être considéré comme une activité secondaire, disons moins importante que si l'acteur évoluait dans un contexte artistique. J'espère que cette étude pourra être une source de dialogues et réflexions dans les deux domaines.

Je suis consciente que mes expériences en simulation sont concentrées principalement dans le domaine de la sécurité publique et que les analyses qui découlent de mes expériences dans ce milieu peuvent être biaisées. J'ai tenté d'être attentive à ce fait mais je ne suis pas convaincue d'être toujours parvenue à l'éviter. Chaque champ de compétence et chaque institution semblent avoir développé sa propre expertise et les modèles sont variés. L'ENPQ, forte de ses 40 ans d'expérience en simulation, ses nombreux plateaux de simulation et la formation qu'elle dispense à ses comédiens, est une institution mondialement reconnue pour la qualité de la formation qui y est dispensée. Elle est régulièrement visitée par d'autres organismes qui cherchent à s'inspirer de son modèle. La réflexion sur l'ensemble de sa pratique est continue comme en témoigne son appui à cette étude. L'influence qu'elle a eue sur ce mémoire comporte certainement autant d'avantages que d'inconvénients.

En résumé, je recommande aux organismes que :

1. Le comédien devrait être présent lors de l'écriture de la mise en situation pour clarifier les informations concernant son travail d'interprète et lui permettre de proposer des nuances lors de l'étape de la validation. Cet outil de référence commun, devrait lui offrir un espace de façon à rendre optimale l'accomplissement de son travail.
2. Le comédien devrait recevoir une formation par l'organisme sur les techniques et les formats pédagogiques qu'elle utilise.
3. Le comédien devrait avoir un soutien dans sa préparation par une personne compétente en jeu et maîtrisant les enjeux pédagogiques. Cette préparation devrait être prévue en fonction du niveau de complexité du rôle à interpréter, pas en fonction du programme pédagogique de l'apprenant.
4. Le partage du ressenti du personnage en tant que citoyen devrait être encadré. Il pourrait également faire partie de l'évaluation des compétences de l'apprenant.
5. Les organismes se renseignent auprès d'un scénographe sur comment se déploie le réalisme théâtral pour s'en inspirer selon leurs besoins et leurs ressources.

Du point de vue artistique, une formation spécialisée en simulation dans les écoles de théâtre est-elle nécessaire? Pour l'instant, je ne crois pas. Une réflexion plus poussée serait indispensable pour son élaboration. Cependant, une présentation adéquate de cette opportunité de carrière devrait l'être. Elle devrait en préciser le cadre et l'objectif, présenter différentes techniques et formats, montrer quelques modèles de mises en situation, décrire le déroulement de la simulation et inclure une liste d'organismes qui pratiquent la simulation. Si on met de côté la formation d'interprète, la formation en simulation doit être dispensée par les organismes selon leurs besoins spécifiques. Ce n'est pas une formation théâtrale. Elle est liée à la pédagogie. Si un cours spécifique à la simulation devait être créé, il faudrait y donner un aperçu des différentes techniques et il devrait y avoir des simulations de simulations avec des invités de différents organismes qui la pratiquent. Il faudrait alors s'interroger sur

comment transférer les implications pédagogiques au comédien pour qu'il réponde adéquatement à leurs besoins.

J'ai souligné que le manque de formation en interprétation des comédiens amateurs qui travaillent en simulation peut impliquer une versatilité moindre et un manque de constance dans les prestations. Cependant, l'encadrement offert par l'organisme, leur intérêt qui peut être très marqué, leur connaissance de la profession enseignée ainsi que l'expérience accumulée leur permettent d'être des comédiens de simulation très professionnels. L'implication et la qualité du travail de mes collègues de l'ENPQ m'autorisent à l'affirmer. La formation d'interprète seule ne saurait être suffisante; elle ne remplace pas la sensibilité pédagogique et la connaissance approfondie du milieu policier.

Sociologiquement, la simulation est-elle une nouvelle justification du travail de comédien ? Je crois que oui. C'est une responsabilité novatrice que la pédagogie nous offre. La simulation a un impact dans les relations que ces professions établiront avec le citoyen.

En tant que comédien, on joue aussi un rôle social important : on contribue à former des policiers afin qu'ils soient de meilleurs intervenants, on leur permet de s'humaniser... Notre travail, finalement, permet à toute la société d'en tirer des bénéfices. (Linteau cité dans Doré, 2004, p. 7)

Chaque comédien ayant une expérience significative en simulation en arrive à se dire que s'il lui arrivait quelque chose, il aimerait que ce soit l'aspirant devant lui avec lequel il aimerait avoir affaire. D'autres fois, quand la simulation s'est mal déroulée, il se dit que c'est une chance que ce soit arrivé en simulation, qu'il n'aurait pas voulu que cela se passe dans la vie réelle avec un citoyen, que le *debriefing* qui suivra

aidera l'étudiant à comprendre l'impact de son intervention sur le citoyen. Il est normal qu'il y ait des fausses notes : l'apprenant est en formation et la simulation, parce qu'elle évolue dans un environnement qui n'implique pas de conséquences réelles, lui permet l'erreur. Je ne sais pas jusqu'à quel point ni comment le facteur humain est noté dans la formation mais je sais qu'il entre en ligne de compte. Les organismes doivent rencontrer plusieurs exigences. Celles des ministères liés à leur profession : sécurité publique, santé, éducation, etc. Celles de leurs clientèles (par exemple, Poste Canada, ou le Bureau d'enquête indépendante). Enfin, les apprenants s'attendent à être satisfaits de leur formation et de l'encadrement qui leur est prodigué. La société a également des attentes face aux organisations qui assurent la formation des professionnels qui lui prodigueront des services. En ce sens, j'interprète des personnages mais je représente des personnes. Je ne sais pas toujours comment le formateur perçoit les réactions de mon personnage, ni comment il les intègre dans le *debriefing*. J'apprécie qu'il prenne quelques instants pour valider sa perception avec moi. Cela m'assure que le personnage/citoyen n'est pas un accessoire mais bien une préoccupation pour lui. Les policiers auront rarement l'occasion de connaître les émotions vécues par les criminels qu'ils arrêteront. « C'est une partie importante pour eux. Ils n'ont jamais la chance de savoir réellement comment ils sont perçus » (Beaudoin cité dans Corbo, 1997, p. 4). « Au fond, si l'émotion, l'affectivité nous intéressent, c'est parce que c'est toute une dimension fondamentale de l'expérience humaine qui a été trop longtemps mise à l'écart » (Nagy cité dans Nadeau, 2016). On passe notre vie d'artiste à développer, à penser, à s'approprier le comment. Mais il est toujours bon de revenir au « pourquoi ». Pour se faire voir? Pour la communion? Pour se mettre en jeu? Pour tenter de rendre sensible l'invisible?

Il vous faut donc un super-objectif qui soit en rapport avec les intentions de l'auteur, et provoque en même temps une réaction chez l'acteur. Ce qui signifie que c'est non seulement dans la pièce, mais en nous-mêmes qu'il faut le rechercher. (Stanislavski, 1975, p. 298)

D'où l'importance d'avoir un intérêt marqué pour la pédagogie, de croire que ce que l'on fait est utile.

J'ai toujours voulu faire du théâtre. Je l'ai tout de suite su lors de mon premier cours de diction avec un certain monsieur Néron. Je devais avoir 6 ou 7 ans. Je me considère plus comme une femme de théâtre qu'interprète. J'ai été préposée à l'accueil pour des salles de spectacle (une école magnifique), marionnettiste, professeur d'art dramatique, metteuse en scène, comédienne, directrice générale d'une compagnie de théâtre, directrice artistique sur des événements, j'ai écrit quelques fois pour le théâtre. Et aujourd'hui, je suis, entre autres, comédienne de simulation spécialisée en sécurité publique.

D'avoir été professeure m'a fait réfléchir sur le travail d'interprète. Devoir mettre des mots, faire des associations, transmettre à l'étudiant des connaissances, lui faire découvrir et explorer sa propre originalité. Cette expérience m'a aidé à saisir ma place dans la simulation et à comprendre ce que le formateur attend de moi. Dans la simulation, ce n'est pas moi le professeur, je ne transmets pas de connaissances, mais je suis son alliée. Et mon métier consiste à rechercher l'équilibre juste entre interprétation et pédagogie.

L'artiste en moi n'est pas comblé en simulation. Mais l'interprète y trouve de nombreuses possibilités d'élargir son répertoire, de conserver une souplesse de jeu, de rencontrer des défis stimulants, d'expérimenter et de pratiquer mon travail d'interprète sur une base régulière. Le travail sur l'authenticité m'intéresse particulièrement. La simulation me permet de rejouer plusieurs fois le même rôle, la même situation mais avec toutes les variantes qu'introduit l'étudiant. J'ai ainsi l'occasion d'approfondir et de raffiner mon interprétation et de parfaire mon métier au fur et à mesure que les années passent. Le milieu artistique a tendance à replacer

l'interprète dans des rôles similaires à ceux qu'il a bien rendus et l'interprète doit combattre avec énergie cette inclinaison. Ce n'est pas le cas en simulation. J'apprécie aussi l'anonymat, la discrétion du travail et la combinaison création/éducation qui sont deux pôles qui m'ont toujours intéressée. Les réactions spontanées des apprenants après la simulation sont toujours rafraichissantes. Les soupirs de soulagement, des « vous n'êtes pas fine, madame », ou « vous m'avez donné de la misère », ou encore « j'étais tellement mal pour vous » m'autorisent à croire que mon travail a été bien fait. Personnellement, l'opportunité d'avoir accès à une certaine intimité des milieux de la sécurité publique est très enrichissante et pleine de découvertes. Cette opportunité de connaître un milieu de travail et ses enjeux de l'intérieur est un avantage observé dans les études (Hardoff, Schonmann, 2001 et Petracchi, Collins, 2006). Les formations que j'ai reçues m'ont donnée, entre autres, une culture des techniques de la communication qui m'était inconnue. Au niveau humain, il m'arrive de vivre des expériences intenses et riches, autant au niveau personnel que professionnel. Le fait également d'être membre d'un groupe sur une base stable est significatif dans un domaine où le travail autonome ne favorise pas ce genre d'appartenance.

ANNEXE A

MISE EN SITUATION « PC-40b — ITINÉRANCE »



Mise en situation

Identification du cours

PFIPG

Titre de la mise en situation

PC-40b - Itinérance

Mise à jour	Niveau de résistance
2013-12-05	1

Concepts et/ou techniques visés**La collecte de l'information.****La formulation du portrait de la situation.****Le recours à l'assistance nécessaire.****L'approche sur les lieux.****L'exécution du plan d'action.****L'intervention auprès d'un contrevenant.****Le contrôle du contrevenant.****La communication tactique.****L'application du règlement municipal.****La réalité sociale : itinérance.**

- **Connaissance de ses pouvoirs et devoirs en regard du Code de procédure pénale du Québec.**

Le comédien refuse de s'identifier, le policier devra informer le sujet de ses pouvoirs et devoirs en vertu du Code de procédure pénale.

Le comédien devra s'identifier seulement durant la fouille par le policier.

- **Communication tactique difficile**

Le comédien refuse de s'identifier et amène le policier vers une arrestation en vertu du CPP.

- **Ressources communautaires**

Le policier devra vérifier ses intentions, le diriger vers des ressources de la région pour la période de son séjour et lui mentionner qu'il y en a d'autres, similaires, dans la région de sa destination.

Mise en garde sur la sécurité (s'il y a lieu)

- L'instructeur doit être à proximité lors de l'emploi de la force par
- l'aspirant. Porter les protections de poignet (orthèses et cuillères).

Quantification des ressources humaines

Comédien (s)				Formateur (s)	Cascadeur (s)
F	H	F ou H	1	1	0
			1	1	0

Commentaires :

Le comédien ou la comédienne interprète l'itinérant.

Activité 40 b- 2013-12-05

Prendre en charge un événement

Identification des ressources matérielles

Localisation	Matériel
Parc intérieur	<ul style="list-style-type: none"> • Sac à dos avec vêtements • Vêtements défraîchis • Verre à café (carton) avec de la monnaie

Description du personnage (comédien / comédienne)

Nom (s'il y a lieu)	Nom du comédien / comédienne
Adresse (s'il y a lieu)	Aucune
Âge ou DDN (s'il y a lieu)	DDN du comédien / comédienne
Homme ou femme	Homme ou femme
Occupation	Sans emploi
IPPE	Négatif
DNM :	Positif Statut : « Contrevenant » 1) RM SPVM - Uriner sur la voie publique 2010 ou pour une femme - Laisser errer son chien, sans qu'il soit tenu en laisse ou attaché 2010 2) RM SPVM - Consommer dans un parc 2010 3) RM SPVM - Dormir dans un parc 2011 Remplacement du 1 pour une comédienne fille : Connue comme itinérante, ne possède pas d'adresse fixe. Dernière adresse connue : 3530, rue Hochelaga, Montréal (sa mère).
Informations sur le personnage	
<ul style="list-style-type: none"> - Sans emploi et sans domicile fixe depuis plusieurs années. - Réfractaire au système et à l'autorité. - Dernière adresse connue, celle de sa mère. 	

Mise en place de la mise en situation

- Le comédien porte des vêtements défraîchis.
- Il est en possession d'un sac à dos avec des vêtements à l'intérieur.
- Il est dans un parc et en profite pour quêter les passants.

Historique de la situation

- L'itinérant est en route vers Québec. Il est arrivé sur le pouce de Montréal quelques heures auparavant (harmoniser avec l'heure de l'appel). Il espère pouvoir faire un peu de temps à Nicolet, petit boulot au noir (de façon à ce que l'aspirant puisse considérer que la situation pourrait se répéter au cours des jours qui suivent et réfléchir au suivi auprès de la relève suivante et d'une possible résolution de problèmes).
- En attendant, il quête les passants dans le parc.

Déroulement

- **À l'arrivée des policiers**, il est assis sur le banc du parc. Quand il aperçoit les policiers (après leur 10-18), il leur demande de l'argent et une place pour une *jobine* dans une ferme.
 - Cette demande sera le début de son argumentation :
 - Le système qui refuse d'aider les pauvres.
 - La police qui harcèle le pauvre monde.
 - Le gouvernement qui veut toujours plus de fric pour graisser les petits amis.
- **Il refusera de s'identifier**. Il prétendra connaître ses droits.
 - « Je sais que tu n'as pas le droit de me demander ça... »
 - « Je suis libre de faire ce que je veux, je n'ai rien brisé... »
 - « Tu veux mon nom pour me faire du trouble... »
- **Au signal de l'instructeur**, le comédien verbalisera qu'il va quitter et le fera (pas de façon brusque).
 - Au moment de l'arrestation, il obtempère physiquement, mais continue d'argumenter sur la brutalité policière.
- **Après une moitié de fouille**, le comédien s'identifiera.
 - Il corroborera ses antécédents (présents dans la carte d'appel) à la demande des policiers, afin que ceux-ci puissent l'identifier formellement puisqu'il n'a pas de papier sur lui.
- **Il refusera les ressources** qui lui seront proposées par la suite, prétextant qu'il est capable de se débrouiller tout seul.
- Si un constat lui est remis, il verbalisera sa frustration et mentionnera qu'il n'a pas l'intention de le payer.

Éléments standardisés de la mise en situation

- Le personnage est assis sur le banc du parc au moment de l'arrivée des policiers.
- Le personnage demande de l'argent aux policiers dès le premier contact.

Important

L'agressivité du personnage est orientée vers le système, le gouvernement et l'autorité. Il est bon que le personnage mentionne, dans son discours, qu'il n'a rien personnellement contre les policiers sur place afin d'éviter de leur part une perception disproportionnée du danger les concernant.

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Architheia les Greniers de l'Archipope (s.d.). Récupéré le 20 août 2017 de [http : //architheia.over-blog.com/article-11972265.html](http://architheia.over-blog.com/article-11972265.html)
- Artaud, A. (1987). La recreation du savoir. *Pédagogiques*, 7(1), 9-22.
- Association of Standardized Patient Educators (s.d.). Récupéré le 27 août 2016 de [http : //www.aspeducators.org/](http://www.aspeducators.org/)
- Bablet, D. (1975). Rencontres avec le Théâtre du Soleil. *Travail théâtral, La Cité*, 17(19).
- Beaudoin, M-È. (2008). Le théâtre au service des policiers. *Le journal de Trois-Rivières*, 5(19), p. 4-5.
- Barrow, H.S. (1993). An Overview of the Uses of Standardized Patients for Teaching and Evaluating Clinical Skills. *Acad Med*, 68(6), 443-451.
- Bédard, G. (1980). Le congrès de l'A.C.C.P., on y était, mais tout juste!
L'Informateur, journal interne des employés de l'Institut de police du Québec, 2(4), 24-25.
- Bélanger, D.-C., Chagnon, Y., Pintal, M. et Schena, L. (2013). *L'approche par compétences, les repères essentiels (première proposition)*. Nicolet : Comité technique Francopol, documentation interne ENPQ.
- Boal, A. (1980). *Théâtre de l'opprimé* (D. Léman, trad). Paris : La Découverte. 1971.
- Boal, A. (2002). *L'Arc-en-ciel du désir, du théâtre expérimental à la thérapie* (D. Léman, trad). Paris : La Découverte. 1990.

- Boidron, L, Boudenia, Avena, C., Colombin, Daisey, A, Milojevitch, E. et Freysz, M. (2013). Simulation en Régulation. *ANCESU. 103. Urgences 2013, pédagogie et formation en médecine d'urgence*. Paris.
- Brassard, P. et Chabot G. (1998). *1968-1988, Institut de police du Québec : pour l'avancement de la profession*. Nicolet : documentation interne, Institut de police du Québec.
- Bowen, D.D. (1987, juin). Developing a Personal Theory of Experiential Learning, *Simulation & Games, 18(2)*.
- Buist, P. (1988, avril). Super flics de l'impro. *L'Empreinte, journal interne du ministère du solliciteur général du Québec, 1(3)*.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, G. et Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Copeau, J. (1979). *Les Registres du Vieux Colombier*, tome III. Paris : Gallimard.
- Corbo, L. (1997, 5 avril). Théâtre vérité : dans les coulisses de la police. *Le Nouvelliste*, p 3-6.
- Craig, G. (1942). *De l'art du théâtre* (M. Borie et G. Banu, trad. et intro). Paris : Paris Lieutier. 1911
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris : Minuit.
- De Marinis, M. (2011). Représentation, présence et performance : pour un dialogue entre Nouvelle Théâtrologie et *Performance Studies*. [Chapitre de livre]. Dans Helbo, A. (dir.). *Performance et savoirs*. Bruxelles : De Boeck. p. 53-63.
- Doré, A. (2004). Le jeu au service de la formation. *L'École au poste, le journal de l'ENPQ, 3(1), 5-7*.

- Doyle, D. & Brown, F. W. (2000). Using a Business simulation to Teach Applied skills - the Benefits and the Challenges of Using Student Teams from Multiple Countries. *Journal of European Industrial Training*, 24(6), 330-336.
- Ducharme, J.-F. (2015). Laboratoire sur puces : des chercheurs mettent au point un dispositif portable pour tester la toxicité de l'eau. *Inter, magazine de l'Université du Québec à Montréal*. 13(2), 24-26.
- Dussault, A. (1980). Mesdames, mesdemoiselles, messieurs, les comédiens! *L'Informateur, journal interne des employés de l'Institut de police du Québec*, 2(2), 10-13.
- Emler, C. A. (2010). Using Standardized Patient Approach to Enhance Clinical Skills in Gerontological Social Work. *Journal of Social Work Education*. 46(3), 443-451.
- École nationale de police du Québec (2013). *PC33d : Annonce de décès*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- École nationale de police du Québec (2012). *Lexique AMF*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- École nationale de police du Québec (2011). *Communication tactique*. Présentation électronique. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- École nationale de police du Québec (2010). *Formation personnel-comédien : formation entrevue et interrogatoire*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- École nationale de police du Québec (s.d.). *Le nouveau code d'éthique des agents de la paix*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- École nationale de police du Québec (2002). *École nationale de police du Québec : Planification stratégique 2001-2004*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode* (2^e éd). Paris: Seuil. 1960.

- Gervais, L.-M. (2011, 26 mai). Si un tireur surgissait ? Des écoles secondaires organisent des exercices de simulation d'une attaque armée. *Le Devoir* (Montréal) Récupéré le 14 octobre 2014 de <http://www.ledevoir.com/societe/education/324067/si-un-tireur-surgissait>
- Guénoun, D. (1992). *L'exhibition des mots*. Paris: Circé.
- Guyot, J.-L., Mainguet, C. et Van Haepere, B. (2003). *La formation professionnelle continue, L'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Greenblat, C. (1988). *Designing Games and Simulations*. Sage Publications.
- Haentjens, M. (1981). Notes d'une lecture : Théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal (2). *Liaison* 14, 29–31.
- Hardoff, D. & Schonmann, S. (2001). Training Physicians in Communications Skills with Adolescents Using Teenage Actors as Simulated Patients. *Medical Education* (Oxford). 35(3), 206-210.
- Hébert, C. et Perelli-Contos I. (2001). *La face cachée du théâtre de l'image*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Helbo, A. (dir.). (2011). *Performance et savoirs*. Paris : De Boeck Université.
- Hertel, J.-P. & Millis, B.J. (2002). *Using Simulations to Promote Learning in Higher Education: an Introduction*. Sterling, VA. : Stylus Publishers.
- Institut de police du Québec. (2000). *Rapport annuel 1999-2000*. Nicolet : Institut de police du Québec.
- Institut de police du Québec. (1988). *1968-1988, Institut de police du Québec : pour l'avancement de la profession policière*. Nicolet : Institut de police du Québec.
- Jamison L. (2014). *The empathy exams* (2^e éd rev et augm). États-Unis : Graywolf Press.

- Jeuge-Maynard, I. (dir.), Girac-Marinier, C., Florent, J., Houssemaine-Florent, H., Maire, P., Delacroix, F. et Majorel, M. (2013). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- Jobintree (s.d.). *Dictionnaire de l'entreprise, de l'emploi et de RH*. Récupéré le 17 mai 2016 de <http://www.jobintree.com/>
- Jones, P. (2007). *Drama as therapy; theory, practice and research* (2e éd.). Londres & New York: Routledge. 1996.
- Kantor, T. (2004). *Le théâtre de la mort* (D. Bablet, trad), (3^e éd). Lausanne : Éditions L'Âge d'Homme. 1977.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M. & Osland, J.M. (1991). *Organizational behaviour: an experiential approach* (5^e ed.). New Jersey: Prentice-Hall. 1960.
- Lacombe, P. (2013). *Appréciation des performances*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P. (2013). *Induction, intégration du personnel-comédien*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P. (2012). *Formation personnel-comédien : formation entrevue et interrogatoire*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P., Beauchesne, S. et Doyon, M. (2013). *Mise à niveau, bassin entrevue de témoin, plaignant, victime – version 3*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P. et Cyr, M. (2009). *Formation personnel-comédien, N.I.C.H.D. : entrevue de jeunes enfants*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P., Dion, M., Langois, P. et Poulin, B. (s.d.). *Gradation des scénarios pour comédien : emploi de la force*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P. et Lefebvre, C. (s.d.). *Formation personnel-comédien, FIPG, agression sexuelle armée*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.

- Lacombe, P., Dion, M., Langois, P. et Poulin, B. (s.d.). *Formation personnel-comédien, FIPG, problème de santé mentale*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P., Poulin, B. et Lessard, P. (2012). *Formation pour le personnel-comédien : échauffement physique/emploi de la force/présentation des armes à feu*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P. et Pouliot, C. (s.d.) *Formation personnel-comédien, FIPG, RA-102*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lacombe, P., Quintal, M. et Beauchesne, S. (2013). *Formation crime économique - personnel-comédien (brouillon)*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Lemée, G. C. (2008). Un métier surprenant : être comédien pour la police. *Le Samedi*, 2(6), 28-29.
- Lévesque, É. (2013). Portrait de métier des services publics : comédien à l'École nationale de police. *Journal SFPQ, journal du syndicat de la fonction publique et parapublique du Québec*, 51(1), 37.
- Luck, J. & Peabody, J.W. (2002, september 28). Using Standardized Patients to Measure Physician's Practice: Validation Study Using Audio Recording. *BMJ*, 325.
- Lupien, M. et Fournier, A. (1997). *Embarque, on n'ira pas vite... Bavardage sur la révision du programme de formation policière de base*. Nicolet : Documentation interne ENPQ.
- Maingueneau, D. (2001). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Circé.
- Marquis, J. (1980). Chronique de la direction. *L'Informateur, journal interne des employés de l'Institut de police du Québec*, 2(3), 4.
- Massey-Beauregard, B., Turner, K., Collins, M. & Kolomayz G. (2014). *Interpersonal Skills Teaching Center* (Toronto). Récupéré de www.ryerson.ca/istc/learnmore.html

- McNaughton, N., Ravitz, P., Wadett, A. & Hodges, D.B. (2008). Psychiatric Education and Simulation: a Review of the Literature. *Canadian Journal of Psychiatry*, 53(2).
- Mooradian, K. J. (2008). The Use of Simulated Therapy. *Journal of Social Work Education Publisher (États-Unis)*, 44(3).
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Nadeau, J.-F. (2016, 21 janvier). L'âge de l'émotion : sonder les états d'âme du Moyen Âge pour comprendre le présent. *Le Devoir (Québec)*, 107(10), p. A1, A8.
- Pacaud, M-C. et Beaupré, C. (s.d.). *Effectuer une intervention simulée d'urgence préhospitalière*. Montréal : Perfec TIC, Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Pearson, M. (2010). *Site-specific performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Périn, L. (2011). *Pour une approche du théâtre documentaire : dossier pédagogique, saison 2011-2012*. Quimper : Théâtre de Cornouaille, scène nationale de Quimper.
- Petracchi, H. (1999). Using Professionally Trained Actors in Social Work Role-play Simulations. *Journal of Sociology and Social Welfare (University of Pittsburgh, School of Social Work)*, 26(4), 61-69.
- Petracchi, H. & Collins, K. (2006). Utilizing Actors to Simulate Clients in Social Work Student Role Plays: Does this Approach Have a Place in Social Work Education? *Journal of Teaching in Social Work (U-S)*, 26(1), 223-233.
- Pradier, J.-M. (1998). Ethnoscénologie : la chair de l'esprit. *Théâtre*, 1, p. 17-37.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique éditions.
- Robitaille, D. (2006). *Glossaire d'argot carcéral : extrait du dictionnaire « Des gars, des mots » sur le vocabulaire utilisé à l'Établissement de détention de Québec*. Commission scolaire de Charlesbourg : Centre de formation aux adultes.

- Ryngaert, J.-P. (1985). *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formation*. Paris : Éditions Armand Colin, collection Lettres supérieures.
- Saint-Antoine, P., Mailloux, J.-Y., Paradis, M. et Prince, A.M. (1994). *Institut de police du Québec, 25 ans*. Nicolet : Institut de police du Québec.
- Saint-Antoine, P. (2000). *Pour l'avancement de la profession policière*. Nicolet: ENPQ.
- Shah, R.& Edgar, D., Evans, B. (2007). Measuring Medical Practice. *Ophthalm. Physiol. Opt.*, 27(2), 113-125.
- Silverstone, P. H., Krameddine, Y. I., De Marco, D. & Hassel, R. (2013). A Novel Approach to Training Police Officers How to best Interact with Individuals who May Have a Psychiatric Disorder. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online*, 41, 344-355.
- Soltani Sarvestani, M.M. et Nassehi, Z. (2015). *La conscience du réalisme dans les représentations théâtrales contemporaines*. Département de Langue et littérature française de l'Université Ferdowsi de Mashhad. Récupéré de http://ellf.scu.ac.ir/article_11328_fb4fc0db01f95e272421ab012907082b.pdf
- SPB psychologie organisationnelle [s.d.]. *SPB psychologie organisationnelle : service à la clientèle et fidélisation*. Récupéré de <https://www.spb.ca/fr>
- Stanislavski, C. (1975). *La formation de l'acteur* (E. Janvier, trad.). Paris : Petite bibliothèque Payot. 1936.
- Stanislavski, C (1965). *Ma vie dans l'art* (N. Gourfinkel et L. Chanterel, trad.), (3^e éd rev et corr). Paris : Éditions de l'Amicale, Librairie Théâtrale.1934.
- Strasberg, L. (1989). *L'Actors studio et la méthode, le rêve d'une passion* (M. Garène, trad.). Paris : InterÉditions. 2008
- Turgeon, P. (1974). Comment on fait un policier. *Le Maclean*, 25-27, 65.

Turgeon, P. (1974). À Nicolet, on aime bien jouer aux policiers et aux voleurs. *Le Nouvelliste, Perspectives*, 2(4), p.7.

Université de Montréal, Faculté de médecine. *Centre de simulation CAAHC* (Centre d'Apprentissage des Attitudes et Habilités Cliniques). Récupéré le 14 octobre 2014 de <http://www.caahc.org/index.html>

Université de Toronto, Faculté de médecine (2016). *The Standardized patient program*. Récupéré de <http://www.spp.utoronto.ca/>

Vérificateur général. (1996). *Rapport du Vérificateur général à l'Assemblée nationale pour l'année 1995-1996*, tome 1.