

**Le Théâtre forum chez le public jeune :
Espace-tiers, pour une autoformation ?
(Livre 1 : mémoire)**

présentée par BEAUJALT Aurélie

En vue de l'obtention du

MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} année « Sciences Humaines et Sociales »

MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »

SPECIALITE « Sciences de l'Éducation et de la Formation »

PARCOURS « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation »

SOMMAIRE

PARTIE I : CHEMINEMENT DE NOTRE RECHERCHE	7
I. Créativité, esprit critique et vivre ensemble, vecteurs d'implication	8
II. L'éducation populaire, une émancipation de l'individu par la démocratisation des savoirs	13
III. Théâtre forum, branche du Théâtre de l'opprimé.....	19
IV. Conclusion.....	30
PARTIE II : CONCEPTS ET PROBLÉMATIQUE	31
I. Introduction	32
II. Les concepts d'accompagnement et d'autoformation dans un triptyque auto/éco/hétéro.....	33
III. Le concept d'accompagnement.....	36
IV. Le concept d'autoformation	43
V. Le concept d'expérience	55
VI. Conclusion et problématique	60
PARTIE III : MÉTHODOLOGIE, ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DE NOTRE RECHERCHE	63
I. Introduction	64
II. Terrain de recherche	64
III. Méthodologie de recherche.....	67
IV. Analyse des données	74
V. Analyse des données par thématique	76
VI. Interprétations.....	104
VII. Les limites de l'apprentissage transformateur par le Théâtre forum.....	132
VIII. Préconisations.....	137
IX. Conclusion générale.....	146

Que de chemin parcouru pour parvenir jusqu'à la concrétisation finale de ce mémoire. Ce fût une année riche en émotions et en apprentissage. J'ai vécu des « moments intenses d'autoformation expérientielle », « de *kairos* », de moments opportuns, décisifs (Galvani, 2021, p. 87) porteurs de sens dans mon identité. Ni tout à fait moi, ni complètement une autre, je me suis transformée, de l'étymologie latine « trans- « de part en part » et *formare* « donner une forme » » comme l'explique Alhadeff-Jones (2018, p. 44). En effet, au cours de cette année, par l'alternance entre réflexivité et pratique, j'ai pris forme, non pas juste le temps de la formation car il s'agit bien d'un changement « « profond » si l'on emprunte la métaphore spatiale, ou « durable », si on l'envisage d'un point de vue temporel. » Alhadeff-Jones (2018, p. 44) qui s'est opéré et que je souhaite poursuivre.

Je souhaite remercier Maryline Garot-Scelin, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement. Elle a réalisé ce parcours *avec* moi au travers de ses mots et de sa présence si justes et bien placés. Elle fût ressource lors des difficultés rencontrées, en veillant toujours à ce que je prenne ma part dans cette aventure. Enfin, je crois qu'elle a vu bien avant moi ce qui me menait dans ma quête à travers ce mémoire.

La production de celui-ci aurait été impossible sans ma rencontre avec une compagnie de Théâtre forum qui m'a accueillie pour un temps d'observation ainsi que pour l'une des interviews, je l'en remercie pour toute la réflexivité que notre rencontre a générée. Je remercie également Madame la Proviseur, Christèle Charlot, ainsi que l'infirmière scolaire, Liane Espinasse, du lycée professionnel « François Rabelais » à Chinon dans leur contribution à la mise en œuvre de mes interviews. Enfin, je ne peux oublier les trois jeunes qui ont bien voulu se prêter au jeu des interviews, j'espère qu'ils auront autant apprécié que moi nos échanges. Je leur souhaite d'être mieux écouté et compris. Enfin, j'ai une pensée pour mes camarades qui par la pluralité des personnalités m'ont permis de m'ouvrir à d'autres perspectives.

PARTIE I :

CHEMINEMENT

DE NOTRE RECHERCHE

I. Créativité, esprit critique et vivre ensemble, vecteurs d'implication

I.1. Analyse de mon implication

De Saint-Martin (2019) nous dit :

« qu'aucun regard de chercheur n'est neutre » (Kohn, 2001, p. 19). Aussi, le praticien-chercheur choisit son sujet de recherche à partir de sa pratique et d'un savoir empirique. Plutôt que de nier sa subjectivité, c'est en la reconnaissant et en l'analysant que le praticien-chercheur peut distinguer les deux postures et construire un champ épistémologique. (p. 477).

DeLavergne (2007) rajoute qu'il y a « une triple implication qu'il faut auditer en entreprenant une recherche », celle du « soi personnel, porté par des valeurs, celle du professionnel de terrain et celle du chercheur. » (p. 34). Au-delà de mon parcours scolaire et professionnel, je porte des valeurs ainsi qu'une certaine perception sur notre monde qui va s'exprimer au travers d'intentions qui seront plus ou moins implicites dans la rédaction de mon mémoire. C'est pourquoi, dans un souci d'autoformation, et dans la posture de praticien-chercheur, il est essentiel d'apporter une réflexion critique sur mes présupposés¹ afin de conserver une distanciation sur ma recherche. Cependant, j'ai éprouvé qu'il n'était pas toujours aisé de m'impliquer avec mesure. Il me fallut alors dans un premier temps, me dégager d'un militantisme, où les dimensions affectives^{(1) 2} et imaginaires (Clénet, 2010, p. 11) prenaient une part trop conséquentes, pour reprendre ma position de praticien-chercheur. Affects et imaginaire n'ont pas pour autant disparu, ils ont été dirigés vers un objectif de produire une recherche « de qualité » concernant ce mémoire selon mon exigence personnelle. Preuve, s'il en est, que malgré une réflexion critique vis-à-vis de ma subjectivité ainsi que l'utilisation du « nous » de convention dans ce mémoire pour me

¹ Selon Duschesne (2010, p. 37), les présupposés sont les idéologies, les normes sociales, les coutumes, les préférences, les philosophies, les visions du monde, les valeurs, les jugements, ... que nous portons

² 1. affectée : « Au 3^e sens du dictionnaire du Petit Robert, « toucher par une impression, une action sur l'organisme, le psychisme » quelque chose qui vient bousculer, perturber, questionner. » (Clénet, 2010, p. 11)

distancier de ma recherche, il ne m'est pas si évident d'opérer une « rupture instauratrice d'écart » (Paul, 2004, p. 76, dans Simondi & Perrenoud, 2011, p. 87) entre mes normes internes et ma perception de l'apprentissage. Nous verrons, ci-dessous, les raisons de notre implication dans cette recherche.

I.2. L'art et la culture comme ancrage

L'art, au sens large, m'a toujours suivi depuis ma jeunesse. A six ans et demi j'avais déjà ma première machine à coudre, à neuf ans, je prenais des cours de coutures et à 15 ans, j'étudiais cette matière au lycée. Cette alternance de théorie et de pratique a été pour moi une formation expérientielle qui me porte encore dans ce qu'elle peut transmettre de valeurs : rigueur, curiosité, esprit d'initiative, mise en mouvement, créativité. Par la suite, toujours dans cette quête de créativité, je poursuivis des études en communication dans lesquelles je n'y trouvais aucune appétence après avoir été dans le « learning by doing » de Dewey (Thiebenaz, 2019, p. 128). En revanche, je prenais plaisir à étudier les messages implicites transmis dans les publicités, je recherchais déjà cette « lecture critique » qui nécessite d'une part « la décentration du sujet et le dialogue avec les autres » et d'autre part qui se fait « à partir d'un instrument théorique » (Estrala, 2001, p. 62) qu'étaient mes cours. Après cinq années dans la fonction publique hospitalière en tant que chargée de communication, je ressentis le besoin de revenir à mes premiers amours en obtenant le poste de chargée d'action culturelle au sein d'un conservatoire à rayonnement régional³. J'organisais spectacles et concerts, en lien avec les enseignants, afin de permettre aux élèves une mise en pratique de l'acquisition pédagogique de leurs savoirs par la valorisation d'une production musicale, chorégraphique ou théâtrale. J'ai pu observer que si des efforts sont faits, les méthodes pédagogiques restent majoritairement très conventionnelles et décourageantes pour un certain nombre d'enfants, et ce malgré une mission à contribuer à la « réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de

³ Etablissement d'enseignement artistique de la fonction publique territoriale, sous la tutelle du Ministère de la Culture

sensibilisation et d'élargissement des publics »⁴. Cette mission de médiation culturelle, appelé maintenant Éducation Artistique et Culturelle [EAC], est définie par une Charte éducation artistique et culturelle⁵ qui vise, entre-autres, « l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée » (point n°3) et « contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. » (n°4). Elle permet également de « donner du sens à leurs expériences [des jeunes] et de mieux appréhender le monde contemporain » (n°6). Cette dimension d'éducation dite populaire me touchait profondément. Aussi, après six années au sein du conservatoire et une grande richesse par l'accompagnement collectif des enseignants, j'eus besoin de revoir les valeurs qui me portaient.

I.3. D'une pensée normative à une pensée critique

Durant la rédaction de ce mémoire, plusieurs fois, la pensée normative, que je perçois comme le conditionnement de normes sociales mais également de normes propres à nous-même, est venue me titiller. Elle venait, repartait, mais ne m'a finalement jamais laissé en paix, alors je me dois d'expliquer ce que j'en perçois car elle prend une part conséquente en moi. La « norme est précisément *ce qui* lie spécifiquement entre eux, à chaque fois dans le contexte du *contenu déterminé* de leurs décisions d'action, les membres d'une collectivité dynamique se reconnaissant mutuellement comme tels. » (Go, 2012, pp. 86-87). C'est pourquoi, depuis notre tendre enfance, nous répondons à la pensée normative de notre environnement afin de pouvoir respecter ce qui nous lie à autrui, cela « implique de suivre des règles de convenances dans le commerce ordinaire avec les autres, suivre des règles épistémiques dans la connaissance de la réalité, suivre des règles pratiques dans les choix à faire et les décisions à prendre » (Go, 2012, p. 83). Si cette pensée normative est nécessaire pour assurer notre sécurité et nous permettre de développer une identité psychique stable, elle est aussi essentielle pour une bonne organisation sociale. En revanche, la conscientiser, c'est ne pas être aliéné par cet environnement pour que l'individu se retrouve à être *actif* et

⁴ Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre en date de mars 2001, p. 4

⁵ Rédigée en 2016 et mise à jour en 2018

non *passif*, à concevoir au lieu de recevoir, à assumer au lieu de subir (Paul, 2020, p. 148). Cet apprentissage nécessite de développer sa réflexion critique, c'est à-dire d'avoir une « capacité de jugement, d'évaluation et de remise en question d'une « réalité » donnée et des cadres de référence en fonction desquels on lui attribue une signification » (Alhadeff-Jones, 2007, p. 228). Nous déconditionner de nos normes sociales mais aussi de nos propres normes internes que nous percevons comme « réelles » (Galvani, 2006 a, cité dans Galvani, 2010, p. 283), sera l'une des conditions pour développer son pouvoir d'agir et s'émanciper.

I.4. Un projet professionnel : Un accompagnement citoyen

Bien que je ne participe pas à des activités citoyennes bénévoles, je suis malgré tout engagée dans cette philosophie du « vivre ensemble » et de principes démocratiques tels que l'enseignement pragmatique de Dewey et la « *community organizing* » d'Alinsky où accompagné et accompagnant sont citoyens de ce monde. Je me retrouve dans mon vécu au conservatoire lorsque Chaniel (2006, p. 207) paraphrase Dewey en décrivant la démocratie comme un « un principe éducatif » car fruit de « l'engagement et la participation de tous à la vie commune^{[4] 6} » elle est « source de croissance et de maturation de chaque individualité ». De plus, je le rejoins également pour l'avoir éprouvé lors de mon expérience professionnelle au conservatoire lorsqu'il explique que plus « un environnement social [est] tissé de multiples liens de coopération » (p. 220), plus les individus seront épanouis, et l'environnement touché positivement. Il s'agit alors pour l'accompagnant d'être présent de manière temporaire tel que l'exprime Point (2018) :

s'effacer sans que l'organisation montée avec les citoyens ne s'effondre ... L'autonomie est alors comprise comme un transfert d'« *accountability* » où le pouvoir d'organisation doit être

⁶ [4] L'idéal démocratique selon Dewey doit être saisi, j'y reviendrai, sous deux points de vue indissociables : « Considéré du point de vue de l'individu, il consiste à prendre sa part, de façon responsable et selon ses capacités, dans la définition et la direction des activités des groupes auxquels il appartient [...]. Du point de vue de la société, il exige la libération des capacités des membres du groupe, en harmonie avec les intérêts et les biens communs » [cité in Campbell, 1999, p. 3].

démocratiquement éphémère à son porteur...Le but de l'éducation pour Dewey est de rendre les citoyens ingouvernables par d'autres personnes qu'eux-mêmes. (p. 14)

Il ne s'agit pas de provoquer l'anarchie, simplement que l'individu réfléchisse et agisse par lui-même en respectant la définition du verbe *accompagner* qui se décompose en trois parties : « *se joindre à quelqu'un* : mise en relation / *pour aller où il va* : mise en chemin / *en même temps que lui* : à son rythme. » (Paul, 2020, p. 49). C'est pourquoi, je me perçois plus comme une « ressource » qu'une « aide » (Paul, 2012, p. 15) et n'envisage pas d'accompagner *pour* mais *avec*, voire accompagner le projet *de* (Boutinet, 2007, p. 34). En veillant à l'utilisation de ses prépositions, je définis ma posture exprimant de manière sous-jacente ma méthodologie et ma philosophie du projet d'accompagnement ainsi que la relation sociale qui la fonde (Boutinet, 2007). Dans cette optique, mon projet professionnel a réorienté mon questionnement de départ.

I.5. Une implication réorientant notre questionnement de départ

Lors de mon arrivée en formation IFAC, je me questionnais sur la relation entre conscience et apprentissage :

- *Quels sont les mécanismes de motivation individuels dont l'apprenant doit prendre conscience pour évoluer tout au long de sa vie ?*

Puis, très rapidement, je ressentis le besoin de mettre au travail mon principe de pensée normative⁷ dont il me semblait que nous pouvions en être prisonniers. L'esprit critique me semblait être un moyen pour l'individu de mieux comprendre ce dans quoi il était pris et les alternatives possibles. Je me suis donc interrogée un temps sur les individus qui possédaient un pouvoir d'agir sur leur vie professionnelle grâce à cet esprit critique et une certaine agilité à naviguer entre des environnements contraints. Mais comme la recherche est toujours une

⁷ Partie I / Chapitre Implication IV / 2. D'une pensée normative à une pensée critique

part de nous-même (de Saint-Martin, 2019, p. 477), mon appétence pour l'éducation populaire et le secteur culturel ne me lâchaient pas. En parallèle, lors du module complémentaire « Groupe d'Analyse de l'Expérience Professionnelles (GAEP) » de ma formation IFAC, je pu également comparer deux techniques d'analyse de l'expérience : l'analyse de la pratique ainsi que le Théâtre forum. Après avoir éprouvé ce dernier, il m'était impossible de m'en détacher, il s'agissait d'une évidence : ce serait l'objet de ma recherche. Celui-ci, dans une dimension d'éducation populaire, est constitué principalement de compagnies ou d'associations à vocation sociale et culturelle. Ce qui induit un parti pris dans les objectifs qui sont sans volonté de performance, là où le théâtre d'entreprise a une dimension économique et/ou managériale et donc conduit à une relation avec autrui différente. Enfin, le Théâtre forum rejoignait tout ce que je questionnais : la prise de conscience ainsi qu'une réflexion critique grâce à un collectif dans une volonté autoformatrice. C'est pourquoi, nous étudierons dans un premier temps, l'environnement du Théâtre forum, l'éducation populaire, afin d'apprécier quelques principes fondamentaux sur lesquels s'appuie celui-ci puis, celui-ci plus particulièrement.

II. L'éducation populaire, une émancipation de l'individu par la démocratisation des savoirs

II.1. Historique et définition

II.1.A. D'une démocratisation culturelle à une éducation politique des adultes

L'éducation populaire connaît un « âge d'or » (Vennin, 2017, p. 67) avec notamment le *Manifeste* du mouvement *Peuple et culture* en janvier 1946. L'un de ses fondateurs, Dumazedier, entouré de Cacérès et Lengrand, construit un « projet politique de démocratisation culturelle » qui « se présente comme l'expression de leur révolte que la culture soit séparée du peuple, de l'enseignement et de la vie » (Mignon, 2007, p. 25). Dumazedier cherche également à faire reconnaître loisirs et temps libres « comme temps privilégiés d'autoformation » (Dumazedier, 2002, cité dans Pineau, 2018, p. 10) grâce

notamment à « l'entraînement mental » (Vennin, 2017, p. 74) appelé également « formation intellectuelle pratique » (Besse et al., 2016, p. 23). Dans un même temps, l'Etat⁸ crée l'agrément « jeunesse et éducation populaire » qui institutionnalise ce mouvement puisque les organismes l'obtenant disposent de subventions et sont surtout sous la tutelle de l'Etat. En 1959, cette institutionnalisation s'accroît avec, la création du ministère de la Culture où l'éducation populaire reste sous le ministère de Jeunesse et sports. Dans les années 70-80, la politique et le militantisme s'y affèrent ne sont plus ou moins, de nombreux progrès ayant été réalisés avec une scolarisation plus longue et certifiante, la mise en place de la formation professionnelle⁹ et un temps libre grandissant. Enfin, à la fin des années 1990, une nouvelle orientation s'éloigne « de l'encadrement culturel de la jeunesse au profit d'une éducation politique des adultes » (Besse et al., 2016, p. 32).

II.1.B. Définition

« « L'éducation populaire est par définition indéfinissable », écrivait Françoise Tétard » (2007, p. 88, cité dans de Lescure & Porte, 2017, p. 56). Pourtant, de Lescure & Porte (2017) ont tenté de préciser ce que pouvait regrouper ce terme :

à former les citoyens et/ou à démocratiser l'accès à la culture en mobilisant des méthodes pédagogiques souvent opposées au modèle scolaire, des méthodes dites « actives » qui rompent avec la transmission descendante des savoirs et permettent leur appropriation dans le but d'atteindre un idéal d'émancipation (p. 54).

⁸ Par une Ordonnance du 2 octobre 1943, rendue applicable par l'Ordonnance du 9 août 1944 (<https://associations.gouv.fr/639-l-agrement-de-jeunesse-et-d.html>)

⁹ Dans le cadre de la Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

II.1.C. A la croisée de plusieurs pédagogies éducatives

L'éducation populaire est à la croisée de plusieurs mouvements éducatifs. Elle s'appuie à la fois sur celui de l'éducation nouvelle, celui de l'éducation permanente ainsi que celui de la pédagogie institutionnelle. Ces mouvements éducatifs ont trois points communs :

- un apprentissage de soi-même dans une perspective d'autoformation, donc centré sur l'individu, avec son historicité,
- un apprentissage situé dans un collectif avec une volonté d'un travail collaboratif partant du principe que la difficulté de l'individu est partagée par autrui et/ou avec autrui,
- un apprentissage au travers d'expérimentation où l'individu apprend par la pratique et l'action dans son environnement.

Ces trois mouvements, plutôt orientés vers les classes populaires, cherchent l'émancipation de l'individu au travers d'une meilleure compréhension et interaction de son monde dans une relation dialogique et une formation expérientielle. Une plus grande liberté est laissée à l'enfant à partir de trois axes : une relation différente au travail plus pragmatique car se rapprochant de l'environnement réel de l'enfant, une révision du temps assouplie et moins délimitée, enfin un pouvoir d'agir plus conséquent qu'une classe que l'on pourrait dire « classique ». De l'éducation permanente, il est également conservé l'idée d'apprendre tout au long de la vie.

II.2. Culture, esprit critique et citoyenneté au cœur des missions

Après une reconnaissance récente par la signature d'une charte d'objectifs Culture-Education populaire le 30 juin 1999 avec huit fédérations d'éducation populaire, le ministère de la Culture (2021) affirme sur son site Internet les fondements du mouvement d'éducation populaire :

Les fédérations d'Éducation populaire, en convention pluri-annuelle avec le ministère de la Culture et de la Communication, concourent à la constante transformation de la société et contribuent à l'avènement d'une société plus juste et solidaire, fondée sur la confrontation des points de vue et l'évolution des rapports humains à partir des représentations et des opinions de chacun. Les valeurs fondamentales qu'elles défendent, et qui fondent leur action, sont la citoyenneté, l'émancipation, la coopération, la solidarité, la justice.

Concrètement, celles-ci sont missionnées dans quatre domaines d'interventions¹⁰ : la transmission des savoirs par l'accès à la pratique artistique et culturelle, l'expression et l'apprentissage du sens critique, la responsabilité citoyenne et le développement territorial. Elle favorise le vivre ensemble en appréhendant les différences et les différends des individus et en portant des valeurs de tolérance et d'ouverture d'esprit. De plus, elle privilégie « les savoirs d'expérience et les savoirs de groupe » (Vennin, 2017, p. 73). Nous approfondirons, ci-dessous, les trois premiers domaines d'intervention.

II.2.A. La transmission des savoirs par l'accès à la pratique artistique et culturelle

Commençons par définir la dimension culturelle afin de « soutenir une conception solide de l'éducation populaire » où « deux conceptions de l'action par la culture » (Lénel 2008, cité dans Lénel, 2011, p. 91) sont à distinguer : la première, « l'action culturelle » qui cherche à rassembler dans un consensus, la seconde « l'éducation populaire » avec « l'action culturelle comme moteur de la démocratie culturelle » (p. 91). Cette dernière, dont le Théâtre forum fait partie, « vise à rendre lisibles aux yeux du plus grand nombre les rapports de domination, les antagonismes sociaux, les rouages de l'exploitation » (p. 91). La première, « l'action culturelle », correspond à la définition présentée par la Charte éducation artistique et culturelle¹¹ qui se traduit par une « éducation par l'art » introduit à travers une pratique artistique et culturelle. Toutefois, si cette dernière est autoformatrice dans une dimension de connaissance artistique (Chombart, 1983, p. 265, cité par Paquot, 2007, p. 157) et d'ouverture sur la différence, elle l'est beaucoup moins dans la dimension politique. En effet, dans cette optique, les problématiques de notre société ne sont que rarement abordées directement laissant une réflexion consensuelle, contrairement au Théâtre forum. En effet, celui-ci est un des outils permettant cette démonstration des enjeux sociaux et de ses jeux de pouvoirs par des interprétations de situations réelles avec des individus concernés par le sujet. Ces derniers, pris à partie sur des thématiques qu'ils vivent au quotidien en tant

¹⁰ « Conformément à la feuille de route fixée par le Premier ministre lors du Comité interministériel pour l'égalité et la citoyenneté (CIEC) du 6 mars 2015 » (Ministère de la Culture)

¹¹ Chapitre Implication I. 2. **Error! Reference source not found.**

qu'« opprimés », dans un espace de liberté de dire et d'agir peuvent et osent enfin s'exprimer. L'implication n'est alors pas la même puisqu'il s'agit d'eux, de leur vie, et leur avis est expressément demandé. Ils éprouvent alors ce qu'est une démocratie et l'esprit critique par les actions et le débat que les propositions amènent.

II.2.B. L'apprentissage du sens critique

Dans une visée émancipatrice, l'éducation populaire désireuse de rendre l'individu libre de ses choix et de ses actions en toute conscience, cherche à faire émerger chez lui une réflexion critique sur ses « présupposés implicites provoquant ainsi une décentration et une distanciation réflexive » (C. Clénet, 2010, p. 111). En reprenant le process d'*empowerment*, ou dit autrement, pouvoir d'agir, (Bacqué & Biewener, 2015, p. 40)¹², nous décomposons le processus de réflexion critique sur trois niveaux : d'abord, dans une dimension individuelle, l'individu porte un regard critique sur ses actions et ses réflexions, puis vient celle collective où certaines pratiques ou réflexions du collectif sont remises en cause. Enfin, viendra celle d'une réflexion critique collective dans une optique de transformation sociale. Ces trois niveaux de réflexion sur soi, autrui et son environnement sont également ceux à partir desquels se construit l'autoformation¹³. Dans un examen méthodique, l'individu prend conscience de ses conditionnements internes et sociaux¹⁴, décrypte ce qu'il perçoit et comprend, le met en doute et fait une analyse du décalage de ses acquis actuels et de ceux apparaissant pour enfin transformer sa réflexion, au sens de lui donner forme¹⁵, et y donner du sens dans une dynamique autoformative. « Cette aptitude à la prise de conscience, à la prise de recul, à la remise en cause et à la critique s'effectue en auto-réflexion dans des

¹² Partie II / Chapitre VI. 2. Développement du pouvoir d'agir au travers de l'accompagnement

¹³ Chapitre II / Chapitre IV. Les concepts d'accompagnement et d'autoformation dans un triptyque auto/éco/hétéro

¹⁴ Galvani, 2006 a, cité dans Galvani, 2010, p. 283, Chapitre Implication III. 2. D'une pensée normative à une pensée critique

¹⁵ « trans- « de part en part » et formare « donner une forme » » (Alhadef-Jones, 2018, p. 44), Introduction générale

environnements facilitant le dialogue réflexif^{21 16}» (C. Clénet, 2010, p. 303) au travers d'espaces de démocratie et de citoyenneté comme les construit l'éducation populaire, ainsi que comme nous pourrions le voir dans le Théâtre forum.

II.2.C. La responsabilité citoyenne

Par sa vocation politisée, l'éducation populaire ambitionne certes une émancipation individuelle mais surtout collective, facteur de transformation sociale, faisant écho à l'*empowerment* (Bacqué & Biewener, 2015, p. 40)²⁸. Par la mise en œuvre d'actions participatives tournées vers la collectivité telles que la mise en œuvre d'Université Populaire des Parents¹⁷ ou des conseils de quartier, il est cherché à ce que les individus comprennent la société qui les régit, proposent des actions et agissent sur celui-ci par l'émergence de mouvements sociaux pour une société plus équitable. L'individu, reconnu comme une personne individuée, apporte sa contribution au collectif, qui lui-même contribue à l'apport de savoirs. Chaque individu, responsable de ses actions, « prend part » et « apporte sa part » (Zask, 2018)¹⁸, dans la mesure de ses capacités¹⁹, tout en veillant à une harmonie des intérêts et bien communs (Dewey, cité dans Campbell, 1999, p. 3, cité dans Chaniel, 2006, p. 207). Ces échanges respectifs favorisent le partage et la reconnaissance de chacun dans « une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent » (Chaniel, 2006, p. 208), qui se retrouvent dans le fonctionnement même du Théâtre forum.

¹⁶ 21. La thèse de Bertrand E. (2007) approfondit cette question pour définir un 'dialogisme expérientiel' en contexte organisationnel.

¹⁷ <http://www.education-populaire.fr/la-demarche-des-universites-populaires-de-parents-upp/>

¹⁸ Chapitre Concepts. X. Engagement et implication

¹⁹ « Conceptualisée par Amartya Sen, elle « invite à sortir de la réduction de l'humain à un moyen, ou un capital destiné à fructifier selon la loi du marché, pour prendre en compte l'ensemble des dimensions de l'homme au travail, sa performance, ses compétences, mais aussi ses exigences et ses attentes, en matière de qualité et de conditions du travail, de reconnaissance, de dignité, de justice et de respect » (Zimmerman, 2016, p. 355-356). » (Broussal, 2019, p. 17)

II.3. Conclusion

Malgré une institutionnalisation de l'éducation populaire, celle-ci conserve ses fondamentaux avec une culture accessible à tous, autour d'une réflexion critique sur la société, pour un engagement citoyen. Dans une logique où « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde »^{(28) 20} (Poirson & Madancos, 2007, p. 80), l'expérience de l'individu dans son environnement, donc centrée sur sa dimension socio-historique, est une des principales sources d'apprentissage mise en avant. Toutefois, pour que celle-ci soit bénéfique au monde, un questionnement devra se faire par le biais d'une réflexion critique afin que d'une expérience individuelle un apprentissage collectif puisse en être retiré. Il s'agit de développer une culture *pour* tous et *par* tous au travers de débats, rencontres et expériences où chacun se distancie pour s'émanciper de ses normes sociales et internes et participer ainsi à la construction d'une société plus équitable et solidaire. Dans cette lignée, nous allons découvrir dans le prochain chapitre, que le Théâtre forum propose une mise en situation sur une problématique sociétale afin d'encourager « la capacité d'initiative et de réflexion ainsi que l'indépendance de jugement des individus » (Chaniel, 2006, p. 221) au travers d'une « libre communication et le partage des expériences » (p. 221).

III. Théâtre forum, branche du Théâtre de l'opprimé

III.1. Historique du Théâtre de l'opprimé

Le Théâtre forum est une branche du Théâtre de l'opprimé, créé dans les années 70 par Boal. Bien que nous puissions rapprocher celui-ci de Freire dans ces engagements, et qu'ils furent amis, le *Théâtre des opprimés* de Boal n'est pas une extension de la *Pédagogie des opprimés* de Freire. Certes, les deux prirent naissance dans un contexte politique et intellectuel latino-américain en tension avec le coup d'État de mars 1964, cependant le

²⁰ (28) Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés* [1969], suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero, 1974.

Théâtre des opprimés est l'aboutissement d'un cheminement artistique et politique d'une vingtaine d'années (Coudray, 2019, p. 29). Prévu comme « une « répétition » de la révolution » (Boal, 2016, p. 19 et p. 41), Boal souhaite alors produire un théâtre « par le peuple et pour le peuple »^{(8) 21}, où l'« opprimé » « tente des solutions, envisage des changements – bref, s'entraîne pour l'action réelle » (Boal, 2016, p. 19). Son ambition est de provoquer une conscience critique de leur statut d'« opprimé » pour qu'ils se mobilisent ensemble et luttent contre cette oppression. En 1973, Boal crée la technique du Théâtre forum à partir du Théâtre de l'opprimé pour « représenter des images de la réalité sociale » (p. 6). De nos jours, une partie des organismes proposant le Théâtre de l'opprimé s'est institutionnalisée se trouvant dans une position difficilement possible de contestataires militants. Le Théâtre de l'opprimé s'est alors adapté et réinventé pour répondre aux besoins et aux fonctionnements de la société actuelle, on ne parle plus d'opprimés, mais de citoyens ou d'habitants (Coudray, 2020). Toutefois, le Théâtre forum continue de questionner des problématiques sociétales comme le harcèlement, les violences faites aux femmes ou les conduites addictives.

III.2. Fonctionnement initial du Théâtre forum

Le Théâtre forum peut être envisagé sous différentes formes, de la plus originelle dans la vision de Boal à d'autres répondant à de nouvelles contraintes organisationnelles. Certaines compagnies créent des saynètes interprétées par leurs comédiens où interviennent ensuite le spectateur, parfois le spectateur propose et le comédien exécute tandis que d'autres font intervenir directement les « spectActeurs » ou qu'une combinaison peut être proposée où un comédien joue l'Antagoniste et un autre le Joker, les autres acteurs étant les « spectActeurs », c'est d'ailleurs celle-ci que nous observons dans le cadre de notre recherche. La thématique et la problématisation peuvent être définies au préalable comme elles peuvent être construites directement, sur place, avec le groupe. La version initiale de Boal (2016) se décompose en trois étapes :

²¹ (8) A.Boal, «Catégories du théâtre populaire», Travail Théâtral n°6, Lausanne, La Cité,1972, p.20. Accentuation de l'auteur.

[un individu raconte] une histoire avec un problème politique ou social difficile à résoudre ; ensuite on répète ou on improvise directement pour donner un spectacle qui dure dix à quinze minutes et comporte la solution au problème posé ; à la fin du spectacle on ouvre le débat et on demande aux participants s'ils sont d'accord avec la solution proposée. Ils diront évidemment non. (p. 38)

Trois composantes sont importantes (Boal, 2004, pp. 58-60) dans lesquels des éléments ne peuvent être occultés :

- Dramaturgie :

- Le « Protagoniste », « qui, dans son droit, désire quelque chose intensément, mais ne sait pas comment l'obtenir » (p. 281). Il doit savoir ce qu'il veut et semble déterminé. De plus, « les solutions proposées par le Protagoniste doivent contenir au moins une erreur politique ou sociale qui sera analysée en « forum » ». Dans notre observation, il s'agira des jeunes, tour à tour, initiateurs de la soirée, participants, parents, amis.

- L'« Antagoniste », qui est une personne physique, contre laquelle « on ira théâtralement lutter » (p. 282), pour nous, ce sera une des professionnelles qui jouera ce rôle où les jeunes résistent aux alternatives proposées.

- La « présentation de la situation » (p. 282) qui présentent à travers quelques saynètes succinctes la problématique et son environnement, avec les caractéristiques des personnages par exemple.

- La « contre préparation » (p. 282) où la scène « commence bien loin de la crise, afin de rendre plus énergique le retournement de situation »

- La « caractérisation des personnages » (p. 283) qui permet par des actes d'apprécier les caractéristiques de chaque personnage.

- Le « conflit » (p. 283) pour qu'il y ait nécessairement une dynamique provoquant la volonté d'intervenir de la part des spectActeurs.

- La « variation qualitative » (p. 284) où le Protagoniste fait son choix et le spectActeur intervient pour montrer d'autres actions possibles.

- Le « dénouement et défaite » qui demande que la pièce ne se finisse pas en happy end pour que les spectActeurs « s'identifient, puissent lutter et présenter des alternatives qui conduisent à des solutions possibles » (p. 284)

- L'« unité thématique » où chaque élément doit avoir une relation claire avec le sujet traité » (p. 284)

- Mise en scène :

« Les acteurs doivent avoir des jeux physiques qui expriment bien leur idéologie », « chaque scène doit trouver son « expression » » et « chaque personnage doit être représenté « visuellement » ». Deux possibilités pour la mise en scène : une première en images ou une seconde se fait par l'histoire des participants où deux par deux, ils font une synthèse de leur histoire, puis par quatre jusqu'à avoir une « histoire synthétique unique pour tout le groupe » (p. 286). Enfin, une répétition²² est faite par le groupe avant de présenter les saynètes pour déterminer l'espace et le matériel et où chacun montre comment il va bouger. Un réajustement se fait alors si nécessaire suivant les propositions. Le spectacle-jeu est ensuite joué.

- Spectacle-jeu :

- Dans « une première partie, on présente le spectacle comme si c'était un spectacle conventionnel », c'est le « modèle »

- Puis « on demande aux spectateurs s'ils sont d'accord avec les solutions proposées par le Protagoniste ; ils diront probablement que non ». On passe alors au « forum », la pièce est alors rejouée et le spectateur peut intervenir en criant *Stop !* pour modifier le cours du spectacle et soumettre une proposition de solution. Il intègre alors la scène pour remplacer le Protagoniste, soutenu par l'acteur jouant le Protagoniste pour l'aider à respecter une certaine cohérence dans les actions proposées. Les autres acteurs doivent trouver un juste équilibre entre montrer les difficultés présentes sans pour autant lui faire peur ou le décourager d'essayer une solution, l'« acteur doit être extrêmement dialectique » (Boal, 2004, p. 270). Si le spectateur arrête son interprétation, il sort et le spectacle reprend

²² Valable uniquement s'il ne s'agit pas de comédiens ayant déjà une commande de l'institution mais que la thématique est belle et bien construite en direct, avec le groupe

jusqu'à ce qu'un nouveau spectateur dise *Stop !* offrant une nouvelle solution. La scène sera ainsi rejouée autant de fois qu'il y a de propositions et les acteurs sur scène s'adaptent au fur et à mesure des propositions. A un moment, les acteurs n'ayant plus de répondant face aux propositions des spectateurs, ces derniers vont prendre le rôle de n'importe quel acteur « pour montrer de nouvelles formes d'oppression » (Boal, 2004, p. 60), soutenus par les acteurs eux-mêmes comme « ego-auxiliaire » (p. 60). Durant tout ce temps, le Joker intervient en tant que « meneur de jeu » car « c'est à lui d'expliquer les règles du jeu, de corriger les erreurs commises, d'encourager les uns et les autres à ne pas arrêter la scène ». Le « forum » terminé, un « modèle d'action future » est joué devant les spectateurs. (Boal, 2004, p. 61).

Nous verrons que dans notre observation du Théâtre forum que le « spectacle-jeu » est légèrement différent bien que les bases y soient conservées. Le seul acteur sur scène est la professionnelle qui représente l'Antagoniste résistant aux alternatives « magiques ». Les autres rôles sont interprétés par les jeunes qui sont d'ailleurs impliqués de suite dans un court « modèle ». Les jeunes rentrant et sortant sur scène peuvent être différents au gré des propositions faites.

III.3. Une répétition comme moyen d'émancipation

L'accès à la maîtrise de cet outil théâtral permet à l'opprimé de devenir « spectActeurs » en s'appropriant son histoire par sa propre narration, sans que celle-ci ne soit biaisée par des politiques ou artistes. Il s'agit pour « les praticiens du TO [Théâtre de l'opprimé] (Jokers, animateurs) » de faire du théâtre *avec*²³, et non pour les opprimés » (Coudray, 2019, p. 33), vision proche de Paul (2020, p. 52) où l'accompagnement se fait *avec* l'individu ainsi que de celle de « projet *avec* » et « projet *de* » de Boutinet (2007, p. 34). Boal décompose le Théâtre forum en trois formes :

- « celle qui répète une action qui sera effectivement réalisée prochainement » (p. 281) que Poirson & Madancos (2007) voit comme « outil d'animation sociale et culturelle, dans la lignée des grands programmes d'éducation populaire » (p. 82),

²³ Accentuation faite par le chercheur

- celui du « « forum préventif » de quelque chose qui peut survenir dans le futur » (Boal, 2004, p. 281),

- et enfin une forme « réflexive », où opprimés et oppresseurs « s'unissent pour analyser, réfléchir sur leurs relations respectives » (Boal, 2004, p. 281).

Dans cette perspective politique de transformation sociétale, les propositions de changement faite lors des scènes par les opprimés doivent être suffisamment impactantes sur le déroulé de l'action. De plus, puisqu'il s'agit de répéter pour préparer une future (éventuelle) action, le Théâtre forum n'a pas de fin déterminée car nul ne peut prévoir le futur de cette action ni connaître son issue réelle.

III.4. Le Théâtre forum comme langage

Boal (2016) envisage « le théâtre comme un langage, un langage qui peut être utilisé par n'importe qui, qu'on soit ou non doué sur le plan artistique » (p. 19). Il identifie quatre étapes permettant de passer de « spectActeur » à acteur : « connaître son corps », « rendre son corps expressif », « le théâtre comme langage » enfin, « le théâtre comme discours » (Boal, 2016, p. 24). Joker, Antagoniste et autres devront donc prêter une grande attention tant à leur langage verbal que non-verbal.

III.4.A. Le langage verbal, création d'une relation dialogique

Il « est impossible de prendre la parole et de la garder sans une prise de pouvoir. Vouloir se *dire*, c'est s'engager à *faire* l'histoire ⁽²⁹⁾.²⁴ » (De Certeau, cité dans Coudray, 2019, p. 34). Au travers de ce que l'individu exprime au sein du Théâtre forum, il montre sa version du monde, emplie de subjectivité, il raconte « son histoire ». Il la met en dialogue, par des échanges avec autrui et l'Antagoniste qui le conforte ou non dans sa vision. Néanmoins, par leur intervention, ce dialogue sera l'occasion pour l'individu de se décentrer de « son »

²⁴ (29) M. de Certeau, La Prise de parole et autres écrits politiques, Paris, Seuil, 1994, p.67

monde dans ce qu'il pensait être « le » monde. La prise de conscience de cette réalité, lui permet de l'analyser, la questionner, argumenter et de se préparer à la transformer. Plus le dialogue se fait dans une réciprocité, où chacun estime qu'autrui peut lui apporter un élément supplémentaire à la compréhension de son monde, plus l'autoréflexivité de l'individu sera conséquente, car « chacun s'enrichit de l'expérience des autres tout en participant réciproquement à l'enrichissement de celle-ci » (Chaniel, 2006, p. 229). Dans cet espace qu'est le Théâtre forum, chacun « se forme à s'exprimer avec précision afin d'être compris des autres, mais également à écouter les autres, à respecter leur point de vue, même lorsque les avis divergent » (Chaniel, 2006, p. 229), il va permettre à chacun d'asseoir son argumentation et de préparer son action le moment venu.

III.4.B. Le langage non-verbal, transmission d'une intention

Damasio (1999) a démontré que notre corps est relié à notre conscience dans laquelle y sont logées nos émotions. Aussi, dès lors que notre corps entre en interaction avec notre environnement, celui-ci réagit et crée des émotions, intégrées dans notre conscience, provoquant une réaction à notre environnement, telle une boucle. Le langage corporel vient alors appuyer ce qui est exprimé lors de la relation dialogique, renforçant l'expérience car ce n'est pas un seul message que l'émetteur reçoit mais bien deux. C'est pourquoi, un « mouvement corporel « est » une pensée » (Boal, 2004, p. 102), l'individu est donc à prendre dans sa globalité tant dans son aspect physique que son aspect psychique. Boal (2016) insiste d'ailleurs en explicitant que le « premier mot du vocabulaire théâtral, c'est le corps humain, principale source de son et de mouvement » (p. 23) et qu'il précise que « toutes les *images* produites par le corps ou par les objets, ce sont des *images significatives* » (Boal, 2004, p. 266) car la « proximité ou la distance entre deux personnes ont leur importance parce qu'elles traduisent des idées, plus que des centimètres ou des mètres » (Boal, 2004, p. 268). Aussi, ton, fluctuation, débit de la voix sont également autant de moyens de transmettre un message et d'exprimer son intention. Ainsi, une phrase exprimée peut prendre un tout autre sens suivant le langage corporel, obligeant les acteurs du Théâtre forum à s'impliquer dans la mise en scène afin que celle-ci soit représentative de la réalité, condition essentielle au Théâtre forum.

III.5. Une mise en scène pour une expérience incarnée

Les ressources du Théâtre forum « sont langagières *et* corporelles » (Lénel, 2011, p. 102), ce qui signifie que si « Dire c'est faire, sans doute, mais cela va encore mieux en le faisant : les mots s'incarnent, les idées prennent chair, le corps langagier trouve sa vérité » (p. 102). Lors de saynètes, au-delà de ce que les mots peuvent exprimer, le corps teste, expérimente, retente, tout simplement, il éprouve l'expérience et l'intègre jusque dans sa chair et dans la compréhension de son esprit (comme un enfant qui approche sa main trop près d'une flamme, le corps intègre le risque). Dans cette expérience de mise en scène, l'individu se met en action, il y a mouvement, produit par un corps. Ce dernier n'étant pas simplement l'enveloppe charnelle de notre esprit, il intègre nos expériences : « La pratique est ... une source autonome de connaissance, qui porte une théorie implicite et incorporée. » (Galvani, 2011, p. 87). J'apprends donc de ce que mon corps intègre de son environnement. Dans la mise en scène du Théâtre forum, l'esprit de l'individu fait difficilement la part entre réalité et mise en scène (J. D. Vincent, 2003, p. 32, cité dans Infurchia, 2014, p. 138). Aussi, dans cette expérience ancrée en lui, les gestes répétés en complément du dialogue faciliteront la mise en action dans la réalité car non seulement la situation est projetée et parlée, elle est aussi réalisée et ressentie corporellement. Même s'ils n'ont pu identifier explicitement cette connaissance de la situation, corps et esprit sont préparés et connaissent les gestes qui seront instinctivement réutilisés le moment venu en raison de notre mémoire procédurale (Faria Calvert, 2014, p. 243).

III.6. Le Théâtre forum, une démarche d'accompagnement

III.6.A. D'une problématique individuée à une problématique sociale

En nous appuyant sur Freire (1970), l'individu dispose d'un savoir que lui seul connaît. Cette connaissance du monde, issue de son environnement, construit l'individu. C'est pourquoi le Théâtre forum, prend en compte de manière impérative la dimension socio-historique de l'individu car la mise en problématique « doit toujours être avec les hommes et les femmes « ici et maintenant », ce qui constituent la situation dans laquelle ils sont immergés, de laquelle ils émergent, dans laquelle ils interviennent » Freire (1970, p. 39).

Cependant, si le Théâtre forum part de la socio-historicité de l'individu, Boal (cité dans Coudray, 2019) nous alerte sur cette perspective de problématique individuelle :

Il faut toujours veiller à ce qu'on comprenne bien ce qu'il y a de général dans le particulier. ... Il faut que pendant la scène, ou dans le débat, on passe du phénomène à la loi : des faits de l'histoire aux lois sociales qui le régissent ⁽²⁶⁾.²⁵ (p. 34).

Le collectif va donc faire prendre conscience à l'individu que sa problématique n'est pas à travailler dans une perspective individuelle mais collective et sociale : Celle-ci ne touche pas que lui, elle touche lui et autrui. L'« histoire n'appartient plus à la seule réalité d'une personne, mais le collectif s'en empare comme d'une situation partagée » (de Gaulejac & Badache (2021, p. 269). Ensemble, les participants partagent leurs connaissances et argumentent leurs points de vue face à leurs désaccords. Cette pluralité des angles de vue, dans une recherche d'alternatives et de consensus, va permettre de déplacer la réflexion individuellement mais aussi collectivement dans un objectif démocratique, car le « conflit, violent ou non-violent, est le moyen de l'action politique qui a pour unique but de donner du pouvoir à ceux qui n'en ont pas » (Point, 2018, p. 9).

III.6.B. Une qualité de relation incitative et impliquante

Comme nous l'avons vu précédemment, le Théâtre forum ne peut se faire sans l'implication du public. Pour cela, le Joker, meneur de jeu, énonce toujours « sous forme interrogative et non affirmative », sur la réalité de l'évènement ainsi qu'alerte sur les « solutions « magiques » » (Boal, 2004, p. 265), solutions trop évidentes, dans la facilité, et qui dans la réalité ne seront pas possible. A l'inverse, si les solutions sont insuffisantes, le Joker doit favoriser l'émergence « de toutes les idées, de toutes les actions ! » (p. 266), et « pousser les spectateurs à trouver des solutions plus actives » (p. 266). Cela demande du

²⁵ (26) A. Boal, Théâtre de l'opprimé, op. cit., p.43. Accentuation de l'auteur.

Joker d'« être socratique – dialectiquement – et, à travers les questions, à travers les doutes, il doit aider les spectateurs à formuler leurs pensées, à préparer leurs actions. » (p. 266).

De son côté, l'Antagoniste, sur scène, est celui qui va confronter les participants à leurs propositions et contre lequel ils devront « lutter » (Boal, 2004, p. 282). Il démontre que rien ne se passe comme prévu. L'individu est mis à l'épreuve de cette résistance, « moment critique » « où se produit un changement décisif » (Lhôtellier, 2007, p. 100) et où l'individu va devoir analyser le moment, les « limites posées » et les moyens de « franchissement » possible » (p. 100) pour soumettre une alternative et ne pas rester bloqué dans cette problématique. De plus, dans son jeu, l'Antagoniste apporte la dimension réelle favorisant l'implication des participants au sens de Clénet (2010, p. 11)²⁶ dans une dimension affective et imaginaire.

Dans cette relation dialogique et corporelle, Joker et Antagoniste ne doivent pas influencer le spectateur. Cela leur demande de porter « l'attention et l'intention » (Paul, 2010, p. 31) sur le moment présent, sur ce qui se déroule avec le collectif dans ses interactions et dans ce qui ne s'énonce pas. C'est « une posture impliquant à la fois focalisation, concentration, vigilance, conscience immédiate de ce qui se joue dans le présent – et ouverture, veille ou attention flottante. » (Paul, 2010, p. 31). Enfin, la relation incitative, « et non d'imposition » « va susciter une envie de faire et réveiller la conscience réflexive » (Wittazaele, 2007, cité dans Clénet, 2013, p. 78) des participants.

III.7. Un espace-tiers pour un pouvoir d'agir

« Au Théâtre forum on n'impose aucune idée : on donne au public (au peuple) la possibilité d'expérimenter toutes ses idées, d'essayer toutes les solutions et de les vérifier à l'épreuve de la pratique, la pratique théâtrale » (Boal, 2016, p. 41). Il ne s'agit donc pas de produire un contenu esthétique ni de donner LA solution, mais bien de laisser chacun s'exprimer dans cet espace de liberté de dire et de faire tout en prenant conscience qu'il est

²⁶ Chapitre Implication III. 1. Analyse de mon implication

responsable de ses actions ou non-actions. Cet espace facilite la mise en pratique « dans un climat valorisant » qui est une des trois conditions que Le Bossé (1995²⁷, p. 121, cité dans Vallerie, 2000, p. 62) conseille pour développer le pouvoir d’agir de l’individu. Une seconde règle, sous-jacente dans ce que Boal exprime et qui est la seconde condition du pouvoir d’agir est celle du non-jugement dans un « accueil chaleureux » (p. 62) de ce qui est dit ou fait. Enfin, le dernier point nécessite que les participants disposent de suffisamment d’informations ou d’expériences sur le sujet pour s’approprier la problématique, c’est pourquoi, le Théâtre forum part de l’individu comme nous avons pu le voir dans un paragraphe précédent²⁸. La recherche commune d’alternatives ainsi que le partage de connaissances différentes vont favoriser l’auto-réflexion et permettre à l’individu de prendre des décisions afin d’apporter du sens dans ses actions (C. Clénet, 2013, p. 78).

III.8. Conclusion

Le Théâtre forum, branche du Théâtre de l’opprimé, cherche à favoriser l’émancipation de l’individu, vu comme « opprimé », en facilitant la conscientisation de sa place dans la société et en l’aidant à développer son pouvoir d’agir au travers d’un espace de dire et faire libre et accessible à tous. Pour cela, Joker et Antagoniste vont encadrer les saynètes dans une relation incitative et impliquante. Dans ces relations dialogique et corporelle avec autrui, l’individu *vit* une expérience. Si cette dernière est une mise en scène, elle est pourtant vécue comme réelle par les acteurs. Cette incarnation prépare à une éventuelle action future, favorisant une mise en action plus aisée dans le réel. Bien qu’il se dégage initialement un fort militantisme, celui-ci s’est atténué mais conserve néanmoins cette idée de travailler le vivre ensemble et de ne pas être spectateur de notre monde. Au travers des mises en scène, il fait la démonstration que l’altérité comme les divergences sont ressources pour transformer le monde de demain. Il est donc un espace où processus de

²⁷ Le Bossé, Y. (1995). Etude exploratoire du phénomène de l’empowerment. Thèse présentée à la faculté des études supérieures de l’Université de Laval : Québec.

²⁸ Partie I / Chapitre II. / 5. III.6.A D’une problématique individualisée à une problématique sociale

conscientisation, esprit critique et autoréflexion encourage une démarche d'autoformation par un regard nouveau sur soi, autrui et son monde.

IV. Conclusion

Comme nous venons de le détailler, le Théâtre forum, notre objet de recherche, s'inscrit dans le mouvement dit d'éducation populaire, environnement dont nous avons retracé au préalable ses principaux axes. Ce mouvement s'appuie sur des pédagogies dites « actives » reposant notamment sur l'expérience de l'individu dans son environnement tel que le propose le Théâtre forum. Dans une logique d'apprentissage global, individu, vie et apprentissage sont ainsi imbriqués et impliqués les uns dans les autres, propice à une démarche d'autoformation. Si l'éducation populaire et le Théâtre forum, institutionnalisés depuis quelques décennies, ont perdu de leur vigueur contestataire, leurs missions principales incitent néanmoins à une réflexion individuelle et collective pour une transformation de notre société, plus équitable, avec une éducation accessible pour tous et par tous. La pratique culturelle, esprit critique et citoyenneté sont les trois principaux moteurs de ce changement, visibles dans la pratique du Théâtre forum. Dans une volonté de traiter une problématique sociétale, la mise en situation donne la possibilité aux individus de vivre et de se préparer à l'action par une expérience incarnée. Par le débat, le Théâtre forum apprend à se distancier, analyser et développer l'esprit critique de l'individu. Les professionnels du Théâtre sont alors là, en tant qu'accompagnants, pour faciliter une relation incitative et impliquante où chacun dispose d'une liberté de dire et d'agir dans un espace-tiers apprenant et émancipant. Maintenant que nous avons pu aborder l'environnement dans lequel le Théâtre forum se situe, ainsi que le fonctionnement et les principes de celui-ci nous étudierons les concepts que nous souhaitons mettre au travail.

PARTIE II :
CONCEPTS
ET PROBLÉMATIQUE

I. Introduction

Dans une visée émancipatrice, le Théâtre forum met en scène des individus « opprimés » ayant une certaine expérience de la thématique abordée pour qu'ainsi préparés, ils puissent agir au moment opportun. L'une des règles essentielles est qu'il n'y a pas une solution mais plusieurs alternatives que chacun s'appropriera à sa mesure²⁹. Ce qui suppose que cette expérience a provoqué une réflexivité chez l'individu, dans un apprentissage autoformateur et transformateur : l'individu à partir de son expérience, en fait sa propre analyse pour lui donner un sens et l'appliquer dans son futur. Lors d'une saynète, l'individu se déplace, il est en mouvement et dans l'action pour reproduire et vivre une situation. Cette expérience est complétée par une relation dialogique pendant la saynète mais également à l'issue de celle-ci pour débattre si elle a été considérée comme réelle ou non par les participants. Il y a donc nécessairement dans cette espace relationnel quelque chose « qui se joue au niveau des rapports et des interactions entre la personne et son environnement social » (C. Clénet, 2010, p. 109), tant dans le langage verbal que le non-verbal. Dans cet espace-tiers, nous questionnons donc l'apport de la relation dialogique et de l'expérience incarnée pour produire ce processus d'auto-réflexivité ainsi que la place de l'accompagnement, au travers du Joker et de l'Antagoniste, pour favoriser le processus de réflexivité de l'individu et qu'il devienne acteur ou auteur de son projet de vie (C. Clénet, 2010, p. 109). C'est pourquoi, nous avons souhaité nous pencher plus particulièrement sur les concepts d'accompagnement, d'autoformation et d'expérience. Tout d'abord, il s'agira d'établir la vision tri-dimensionnelle de l'accompagnement et de l'autoformation. Puis, nous verrons plus particulièrement, dans l'accompagnement, la posture et l'activité relationnelle dans une volonté de permettre à l'individu de passer de la subjectivité à la subjectivation, ainsi que de l'intérêt de disposer d'un espace-tiers et de développer le pouvoir d'agir de l'individu. Du côté de l'autoformation, nous différencierons formation et apprentissage, aborderons l'apprentissage transformateur ainsi qu'en détailleront le processus de réflexivité nécessitant un engagement de la part de l'individu dans un objectif de

²⁹ Partie I / Chapitre II / 3. Fonctionnement initial du Théâtre forum

développement du pouvoir d'agir. Enfin, nous discernons expérience pragmatique, existentielle et incarnée.

II. Les concepts d'accompagnement et d'autoformation dans un triptyque auto/éco/hétéro

La formation et *a fortiori* l'autoformation « se produit dans tous les espaces et temps de vie, à travers l'influence des autres (hétéroformation), des contextes (écoformation) et de l'appropriation que chacun de nous faisons de notre vécu (autoformation) » (Pineau, 1988, cité dans Cavaco, 2016, p. 74). Ce triptyque est également celui de l'accompagnement qui vise à « soutenir un triple rapport (à soi, à tout autre et à l'environnement), en vue de la reconnaissance en chacun d'une triple identité » (Paul, 2020, p. 29). Il s'agit alors d'articuler « l'apprentissage de soi comme mouvement de subjectivation, l'apprentissage des autres comme mouvement de socialisation et l'apprentissage des choses comme mouvement d'écologisation. » (C. Clénet, 2010, p. 47).

II.1. L'auto-formation

La première dimension, l'*auto*-formation, est centrée sur la compréhension de l'individu de son propre mode de fonctionnement. Dans le cadre d'un apprentissage transformateur, cela passe par l'exposition « à de nouvelles perspectives » (Duchesne, 2010, p. 40) qui vont obliger l'individu à prendre conscience de ses présupposés « lorsque le mode de réponse habituel de l'apprenant, dans un contexte donné, s'avère inefficace » (p. 40) et lui pose problème. Celui-ci va alors remettre en question la relation qu'il entretient avec son environnement et sa façon d'appréhender sa réalité par une réflexion critique « visant à transformer ses perspectives initiales » (p. 40). L'accompagnant va alors faciliter la mise en problématique pour « instaurer une distance critique afin de faire jouer la « déprise » » (Paul, 2020, p. 204) sur ce « dilemme perturbateur » (Alhdeff-Jones, 2018, p. 46). Ce processus de réflexivité ne peut se faire si la solution lui est donnée. D'abord, parce que cette réponse n'est qu'une parmi d'autres à un instant T, de plus, parce que l'individu n'aura pas cheminé au travers de son propre dispositif réflexif. L'accompagnant doit donc

seulement « l'aider à comprendre comment elle [la personne] est prise *et* partie prenante de la situation » (Paul, 2020, p. 210). En ayant résolu sa problématique à travers son propre cheminement réflexif, l'individu apprend *sur* lui-même *par* lui-même. Cette expérience pourra l'aider à réenclencher ce processus réflexif, seul, dès lors que de futurs aléas se représenteront. Le changement ne peut s'opérer que s'il est « conscient et volontaire » (Duchesne, 2010, p. 40).

II.2. L'éco-formation

Pour détailler l'éco-formation, qui traduit le fait que l'individu se forme en fonction de son environnement, nous nous sommes rapprochés du concept d'énaction. L'accompagné se dispose, se situe, se positionne et (se) réalise, tels sont les savoirs de « l'agir éactif » pour s'adapter à un monde sans cesse en mouvement et s'assurer un équilibre psychique et corporel, l'homéostasie (Masciotra, 2016, p. 6). En se confrontant à son environnement par une expérience, l'individu traite les informations qu'il perçoit pour leur donner des significations qu'il va par la suite interpréter, analyser, voire critiquer. Dans cette agilité autoformatrice de s'ajuster à son environnement, l'accompagnant est présent pour soutenir cette démarche qui comprend quatre fonctions : dans un premier temps, l'individu « se dispose » en contrôlant ses émotions pour se focaliser sur sa tâche (p. 6). Puis, il va chercher à « continuellement pouvoir *se situer* dans le temps et l'espace » (p. 7). La troisième est celle de « se positionner », qui « vise à optimiser la promptitude, la proactivité, l'efficacité et l'efficience de son agir » (p. 10). L'individu saisit les opportunités pour réagir avec efficience en cherchant à anticiper certains événements pour économiser son énergie afin d'atteindre les résultats visés (p. 10). Enfin, la dernière étape, « se réaliser », se « réfère à la qualité, voire à la dextérité avec laquelle des transformations successives sont produites. ... En progressant dans son pouvoir de « réaliser », une personne progresse également dans la réalisation de soi comme finalité. Pour cette raison, la fonction est énoncée « (se) réaliser » » (p. 10).

II.3. L'hétéro-formation

Enfin, le troisième point est celui de l'hétéro-formation où l'individu se forme par les autres, avec les autres. L'individu, « être social » (B. Schwartz, 1973, p. 202, cité dans C. Clénet, 2010, p. 52), n'apprend jamais seul, « c'est toujours un travail en interaction avec les autres » (Paul, 2012, p. 17). Son apprentissage se fait par son insertion sociale nécessitant de sa part une implication où il devra prendre ses responsabilités (C. Clénet, 2010, p. 52). Dans des espaces d'apprentissage collectif, l'accompagnant doit alors « gérer la dynamique de groupe et utiliser le groupe comme catalyseur de l'apprentissage » (Simondi & Perrenoud, 2011, p. 85) afin de créer un espace social favorisant le dialogue et la confiance dans la relation « interpersonnelle » (C. Clénet, 2013, p. 65) qui permettra à l'individu « formé » de passer à celui de « sujet social apprenant » (C. Clénet, 2013, p. 53) dans une logique autoformatrice. Ainsi, l'individu développe sa propre démarche d'autoréflexivité, lui permettant de s'adapter plus aisément à son environnement. Dans cet espace, une co-formation se produit où chacun devient l'accompagnant des uns et des autres, mais se retrouve aussi accompagné. Le formateur, accompagnant principal, est alors là pour réguler cet espace social « dans une relation conjugulée du Je-Tu-Nous » (Labelle, 1996). Dans notre recherche, nous nous appuyerons sur ce construit relationnel nommé par C. Clénet (2013) « espace d'intimité sociale » (p. 73), représenté ci-dessous :

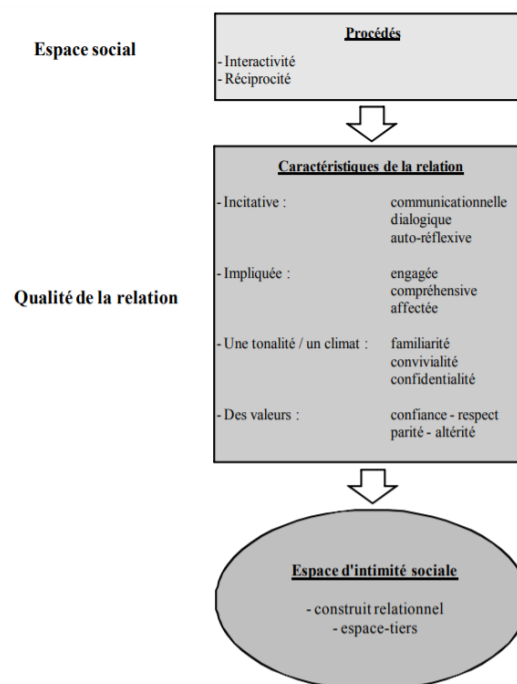


Figure 1 - Composantes d'un espace d'intimité sociale - Tiré de : Clénet, 2013, p. 78

III. Le concept d'accompagnement

III.1. Définition et historique de l'accompagnement

III.1.A. Historique du concept d'accompagnement

1973, le choc pétrolier est le signe annonciateur de nouvelles mutations économiques entraînant des bouleversements sociaux. Les crises apparaissent et le chômage avec, l'État-Providence disparaît au profit d'une vision plus capitaliste où prime l'utilité et la rentabilité. Les valeurs entrepreneuriales sont mises en avant, il est demandé à l'individu de se prendre en main tant dans sa vie sociale que professionnelle. C'est avec cette vision de « l'évangile de l'épanouissement personnel dans une main, le culte de la performance dans l'autre » (Ehrenberg, 1998, p. 234) que la notion d'accompagnement émerge dans divers milieux à partir des années 90. Il se professionnalise et s'institutionnalise en passant d'une « gestion des *populations* à celle des *situations* » avec des individus classés par « *catégories* » (p. 27) et des « pouvoirs publics – [dont] l'accompagnement relève de *dispositifs* ou de *programmes*³⁰ » (p. 24). Catégorisé, l'individu se retrouve dans un paradoxe : entre une injonction à être autonome dans son parcours professionnel et des dispositifs où sa situation individuelle³¹ est difficilement prise en compte, contraignant son pouvoir d'agir. Pourtant, ce dernier ne viendra qu'à l'initiative de l'individu qui a besoin pour cela de percevoir une marge de manœuvre dans ses actions. L'accompagnant sera alors présent pour impulser cette dynamique de développement de pouvoir d'agir, dans le cadre d'un accompagnement défini par quelques fondamentaux.

A. Définition du concept d'accompagnement, source protéiforme

Source protéiforme (Paul, 2004, cité dans Paul, 2020, p. 14), l'accompagnement peut revêtir mille visages et être envisagée sous différents angles : coaching, counselling, conseil,

³⁰ Le terme de dispositif est particulièrement développé en France alors qu'au Québec, on parle davantage de programme.

³¹ Dans le cadre d'une évaluation du volet non monétaire du Revenu de Solidarité Active [RSA], Dmitrijeva, Fremigacci & L'Horty (2015) démontrent les propositions maladroites des politiques publiques au travers d'offres individualisées d'actions d'insertion ne prenant pas en compte les problématiques des bénéficiaires.

médiation, tutorat, mentorat, parrainage, compagnonnage dans le secteur social, de la santé, de l'entrepreneuriat ou de l'éducation et de la formation. De plus, il existe autant d'accompagnant que d'accompagné, chaque individu étant singulier, chaque accompagnement a sa propre singularité (Paul, 2020, p. 14). Néanmoins, Paul (2012) arrive à une définition qui « s'exprime en trois éléments : « Se joindre à quelqu'un / pour aller où il va / en même temps que lui » (p. 14). Si nous décomposons, « se joindre à quelqu'un » sous-tend une réciprocité car nécessitant qu'autrui accepte que l'on soit avec lui sur le chemin ; « Pour aller où il va », en tant que personne-ressource, l'accompagnant ne fait « que » suivre l'accompagné sur son chemin dans une direction envisagée, en aucun cas, il est celui qui décide du chemin ; enfin, « en même temps que lui », suppose que l'accompagnant rythme son accompagnement au rythme de l'accompagné autant que faire ce peu. L'accompagnement ne peut donc se baser sur des outils ou des méthodes mais sur une éthique incarnée par des postures appropriées aux situations où « la responsabilité, la liberté et l'existence des autres » en est un des fondements (pp. 15-16). La « valorisation de l'expérience », « la primauté de la parole et d'une posture de non-savoir », « la posture d'introspection évoluant vers celle de réflexivité », « les pratiques émancipatrices conçues par Paolo Freire valorisant le *dire* et la conscientisation » (Paul, 2020, pp. 40-41) sont donc les principes qui aiguilleront, telle une boussole, l'accompagnant dans sa pratique et ses postures.

III.2. L'accompagnement, une posture de « non-sachant »

La posture « désigne une manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donnés. C'est une attitude « de corps et d'esprit » » (Paul, 2012, p. 15). L'accompagnant s'implique dans une proximité relative, où une réciprocité et une confiance mutuelle vont se construire. Néanmoins, celle-ci ne serait être trop familière, afin de permettre à chacun de conserver son esprit d'analyse et de prendre toute sa place dans cette activité relationnelle, sans qu'un affect ne devienne trop conséquent et qu'un transfert s'opère. L'accompagnant doit reconnaître à l'individu ses capacités et accepter de ne pas savoir ce qui semble bon pour autrui ni même de choisir pour lui. C'est ne pas faire ou dire *pour* autrui ni même vouloir à tout prix répondre ou se positionner « en sachant » car

l'accompagnant n'est là « que » pour tenir conseil (Lhôtellier, 2007, p. 109) et favoriser la construction du Soi de l'individu pour qu'il puisse « se donner « sa propre forme » ... dans un processus d'apprentissage intégrant buts, projets et stratégies » (C. Clénet, 2010, p. 52). L'accompagnant devra alors prêter attention à différencier l'accompagnement de projet du projet d'accompagnement (Boutinet, 2007, p. 34) et ne pas porter de projections vers l'individu en devenir, ni même placer ses envies et ses craintes ou se substituer à celui-ci dans ses choix et ses décisions. Il ne s'agit pas de réaliser un projet *sur* ou encore *pour*, mais bien *avec* et même idéalement, être le veilleur ou l'éclaireur du projet *de*. L'accompagnant construira alors une « démarche individualisée », « adaptée » à chaque individu pour faciliter sa mise en action au travers de « l'étayage d'un questionnement réflexif » (Paul, 2020, p. 43) car chaque individu sait et peut savoir ce qu'il sait, il est même le seul à pouvoir définir ses connaissances et sa vision du monde (Freire, 1970 ; Paquot, 2007), avec toute la subjectivité que cela implique.

III.3. L'accompagnement pour passer de la subjectivité à la subjectivation

L'individu « possède une mémoire implicite où se déposent des souvenirs et des traces mnésiques fortement émotionnelles et liées aux perceptions corporelles » (Onnis, 2009, p. 79). A travers cette mémoire, régie par ses émotions conscientes et inconscientes, l'individu invente et réinvente chaque jour son passé et ses expériences, orientant le sens de ses actions (Niewiadonmski, 2018, p. 138). Cette imagination aux « versions multiples » assure de garder l'équilibre d'« un soi unique et unifié » (Grandguillaume et Piroux, 2004, p. 3). L'individu ne peut donc jamais traduire complètement objectivement la réalité car celle-ci n'est que le résultat d'une projection subjective de sa propre réalité. En reconnaissant cette « centralité de la subjectivité » (Cifali, Théberge et Bourassa, 2010, p. 179, cité dans Galvão, 2016, p. 44), l'accompagnant va interroger l'accompagné sur « le sens de *ce qu'il dit de ce qu'il vit* » (Paul, 2020, p. 198). Au travers de la narration de son expérience, l'individu, dans un jeu de décentration / (re)centration, se distancie de son objet et de son vécu. Il se réapproprie son histoire par une analyse de son contexte, de son rapport à autrui, de son rapport à lui-même et cultive ainsi son autonomie en choisissant de taire ou non certains éléments. Toutefois, au moins deux conditions sont nécessaires, la

première est que l'individu accepte de sortir de sa zone de confort en faisant « un examen de son propre rapport à l'histoire dans la mesure où son historicité constitue un obstacle au jugement critique » (Lhôtellier, 2007, p. 101). La seconde est qu'accompagnant et accompagné suspendent « l'intentionnalité dans un *lâcher-prise* » (Galvani, 2010, p. 311) car le « projet intentionnel condamne en effet *son auteur à n'atteindre que ce qu'il a souhaité*, alors que la *trans-formation* exige au contraire de « se libérer du connu » » (Krishnamurti, 1991, cité dans Galvani, 2010, p. 311). Ils devront alors être dans une posture d'ouverture et d'accueil encourageant la déconstruction des *a priori et allant-de-soi* pour accueillir l'entière subjectivité et sa remise en question car l'« abandon des certitudes (Cornu, 2015 : 35-36) est une des conditions de l'agir coopératif » (Paul, 2020, p. 244) dans cette activité relationnelle qu'est l'accompagnement.

III.4. L'activité relationnelle :

une relation dialogique et une communication non-verbale

L'expérience de l'individu, son vécu de la situation, « se construit à travers la narration, autrement dit dans une activité relationnelle » (Paul, 2020, p. 198) car « c'est toujours en relation à un autre que j'apprends qui je suis » (p. 93). En effet, c'est « en parlant en exprimant leur mot, leur parole, en nommant le monde, que les gens le transforment » (Freire, 1970, p. 42). S'exprimer est ainsi une des conditions pour s'approprier son environnement, le confronter à la réalité par un dialogue avec autrui, l'analyser dans une réflexion critique pour une recherche d'émancipation. Par le dialogue, l'accompagnant devra alors faire émerger auprès de l'accompagné « les sources de son expérience : pensées, émotions, sentiments, actions » (Paul, 2011, p. 105) afin qu'il puisse remettre en question son « système de références » (Paul, 2020, p. 244). Cinq conditions sont nécessaires pour un dialogue fécond (Freire, cité dans Gadotti, 2019, p. 11) : la première est celle d'aimer les hommes, le monde et la vie ; la seconde est l'humilité car accompagnant et accompagné sont simplement des individus « qui tentent, ensemble, d'apprendre plus que ce qu'ils savent maintenant » (Freire, 1970, p. 43) ; la troisième est la foi en l'être humain ; la quatrième est celle de l'espoir car l'individu, en tant qu'être « incomplet » est dans une « quête constante » d'évolution de son être (p. 44) ; enfin la dernière condition est celle

d'une « pensée critique » car il s'agit de voir « la réalité comme un processus, comme une transformation » (p. 44).

Cependant, cette activité relationnelle passe également par la communication non-verbale, car le « corps enregistre et réagit plus vite que la conscience, on se lance dans l'action et les mouvements s'enchaînent sans qu'on ait à y penser » (Mayen, 2015, p. 243). L'infraverbal (tonalité de voix, débit de paroles, articulations, ...), la gestuelle, les regards, les expressions faciales, la proxémie, le tonus musculaire, les tics et les crispations ainsi qu'y compris la tenue vestimentaire, sont autant de moyens de communiquer implicitement. Il s'agit donc d'un langage complémentaire de celui déclaratif et explicite sur lequel l'accompagnant peut s'appuyer pour mieux appréhender l'accompagné, traduisant ce que ce dernier n'ose parfois pas exprimer. Néanmoins, ce langage non-verbal est également dépendant de facteurs culturels et sociaux à prendre en considération pour ne pas se prêter à une mauvaise interprétation. Sans compter que bien qu'étudiées par de nombreux spécialistes, « la posture et la tension musculaire (cf. A. Lowen), les mimiques faciales (P. Ekman, R.V. Exline, R. Birdwhistell), la gestuelle (D. Morris), la ritualisation des attitudes (D. Picard) » (Marc & Picard, 2020, p. 82) restent délicates à interpréter par leur subjectivité, dont l'espace relationnel est également à considérer.

III.5. Un espace-tiers, espace de liberté et de responsabilité dans l'accompagnement

C. Clénet (2013, p. 69) définit l'espace-tiers comme :

un passage dynamique qui facilite la relation entre savoir et apprenant. Cet intermédiaire matérialise et représente le « tiers », nouvel espace créé qui n'est pas tout à fait le formateur ou le formé mais une création issue de la rencontre de l'un et de l'autre, quelque chose qui est là « pour susciter la responsabilité de l'apprenant dans l'acte d'apprendre » (Cardinet, 1995, p. 50)

Cet « espace relationnel conçu comme un espace de pratique du dialogue et de la liberté » (Paul, 2020, p. 46) nécessite pour accompagnant et accompagné la

« reconnaissance d'une altérité et d'une distance » (Blanchard, 2002, p. 3). C'est un espace qui sert à la fois à confronter ses pensées au travers d'une pensée différente mais également à accepter qu'autrui n'est pas soi et donc à apprendre à se décharger d'une part affective. L'« objectif étant de créer les conditions d'un espace relationnel pour *dire* et *s'entendre dire* ^{[1] 32}» (Paul, 2020, p. 156) où l'accompagnant « fait alors figure de « tiers-catalyseur » au sens chimique du terme selon lequel une substance accélère une réaction ou intensifie un processus » (Paul, 2011, p. 103). Pour que cet espace-tiers soit un « espace « intervalorisant » » (p. 89), l'accompagnant doit créer un « espace d'intimité sociale »³³ (C. Clénet, 2013, p. 78) comprenant un espace social mais également une qualité de relation pour que l'individu puisse s'autoriser à prendre ses responsabilités. Dans un cadre bienveillant et confidentiel, c'est mettre en œuvre une activité relationnelle de proximité, ouverte à la compréhension et à l'expression de chacun, où l'accompagnant va faciliter chez l'individu l'accès à ses ressources (Paul, 2011, p. 99). Cela nécessite une implication de la part de chacune des parties où la « pluralité de points de vue, échanges et rencontres d'idées différentes, susceptibles d'entrer en conflit, favorisant les doutes, interrogations et remises en question » (Paul, 2011, p. 100) déclencheront une réflexion critique dans une volonté d'agir.

III.6. Développement du pouvoir d'agir au travers de l'accompagnement

Dans un savant équilibre entre la commande de l'institution et les exigences de l'individu, l'accompagnant va devoir favoriser « une recherche d'autonomie passant par un pouvoir d'agir, nommé *empowerment* » (Bacqué & Biewener, 2015, p. 40). Pour encourager cette démarche, l'accompagnant devra prendre en compte les « conditions structurelles et individuelles » (Le Bossé, 2003, p. 34) afin de faciliter la mise en action de l'individu sur son milieu dans une volonté de prendre sa « destinée en main ». En effet, cette dernière ne peut

³² [1] Le *s'entendre dire* rejoint le concept du « s'entendre-parler » développé par Derrida, dans *La Voix et le phénomène*, comme présence à soi et condition première de la réflexivité, phénomène unique d'une possibilité d'auto-affection par sa propre voix : le sujet s'affecte lui-même et se rapporte à soi. L'auto-affection de la voix rend possible la subjectivité.

³³ Partie II / Chapitre II / 3. L'hétéro-formation

se faire qu'à l'initiative de celui-ci qui s'impliquera à la poursuite d'un objectif déterminé et qui mobilisera ses ressources par la mise en œuvre de méthodes pour atteindre cet objectif (p. 35). L'accompagnement ne peut donc se faire sans la « définition du changement visé et de ses modalités avec les personnes concernées » (p. 36), requérant le « développement d'une démarche d'action conscientisante » (p. 36), cette dernière étant une des caractéristiques fondamentales de la démarche d'*empowerment* (Le Bossé, 2003). En effet, pour agir, l'individu devra prendre conscience, seul, au travers de son processus réflexif de cette possibilité d'agir malgré un environnement parfois contraint afin de lui permettre « d'affirmer une intentionnalité dans la conduite de son existence » (p. 44). Cette conscience ne peut être ni enseignée ni promue, étant une ressource propre de l'individu, l'accompagnant ne peut être que celui qui insuffle cette dynamique. Enfin, il faudra veiller à ce que cette injonction d'émancipation ne devienne pas une nouvelle norme où être « autonome et responsable n'est plus de l'ordre du choix ou du fruit de la maturation » (Astier, 2007, cité dans Paul, 2020, p. 28).

III.7. Conclusion

Malgré des sources protéiformes, l'accompagnement, par sa racine étymologique, peut se définir ainsi : il s'agira pour l'accompagnant de se joindre à l'accompagné pour prendre le chemin que celui-ci envisage au même rythme que lui. Il n'est donc pas tant question d'outils ou de méthodes que l'adaptation d'une posture auprès de l'accompagné. Au travers d'une activité relationnelle comprenant relation dialogique et langage non-verbal, l'accompagnant va insuffler confiance et réciprocité afin d'encourager l'individu à s'émanciper de sa perception du monde dans un mouvement de subjectivation car c'est en nommant son monde et ses expériences vécues que l'individu prend conscience de sa place et de ses présupposés. Dans sa posture de « non sachant », l'accompagnant sera là pour « tenir conseil (Lhôtellier, 2007), car seul l'accompagné sait ce qu'il sait, dans sa propre subjectivité et dont il s'agit d'être une ressource. Ensemble, ils devront lâcher-prise sur leurs intentions pour permettre à l'accompagné de prendre conscience de sa réalité subjective, déconstruire ses certitudes ainsi qu'ouvrir vers de nouvelles potentialités. Cela ne pourra se faire sans un « espace-tiers », espace de liberté de penser, de dire et d'agir, qui complété par

une activité relationnelle de confiance, créeront un « espace d'intimité sociale » où l'individu prendra alors ses responsabilités dans une démarche autoformatrice et d'émancipation.

IV. Le concept d'autoformation

IV.1. Historique et définition de l'autoformation

IV.1.A. Historique du concept d'autoformation

Bien que quelques prémices soient visibles à partir des années 1900³⁴, il faudra attendre les années 60, pour que l'autoformation soit reconnue scientifiquement et culturellement. Trois précurseurs français sont identifiés : Dumazedier, B. Schwartz et Pineau. Dans une volonté d'émanciper les « groupes sociaux vulnérables, marginalisés ou exclus » (Bourgeois, 2018, p. 29), la culture et le savoir doivent être accessibles à tous et pour cela s'inscrit dans une logique d'éducation « permanente » intégrant une formation tout au long de la vie de l'adulte. En effet, dans notre société en mouvement, l'obsolescence des connaissances demande une réactualisation régulière, il est donc important « d'apprendre à apprendre » (Jardin dans Carré, 2016, p. 361), notamment par « la maîtrise d'outils culturels fondamentaux, comme l'écrit ou les méthodes de pensée et d'action (analyse, prise de décision, action) » (Bourgeois, 2018, p. 29). De son côté, Pineau « s'appuie sur un modèle ternaire de la formation qui identifie trois natures d'apprentissage : l'apprentissage de soi comme mouvement de subjectivation, l'apprentissage des autres comme mouvement de socialisation et l'apprentissage des choses comme mouvement d'écologisation » (C. Clénet, 2013, p. 65). Toutefois, ce n'est qu'en 1985 que l'autoformation prend son ampleur avec pour la première fois un ouvrage rédigé uniquement sur le sujet, dirigé par Dumazedier avec « une quinzaine d'auteurs issus de milieux variés » (Carré, 2010, p. 13). Enfin, en 1992, Pineau crée, avec d'autres chercheurs, l'A-GRAF qui proposera une définition de l'autoformation.

³⁴ avec la « « lifelong education » dans le vocabulaire de l'éducation anglophone dès les années 1920 (*Adult Education Committee*, 1919 ; Yeaxlee, 1929) » et « l'émergence du courant réformateur des *pédagogies actives* [sic] (*progressive education*, outre-Atlantique) » au début du XX^e siècle avec des précurseurs tels que Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière, Claparède (Forquin, 2004, p. 13)

IV.1.B. Définition de l'autoformation

Kant nous dit que ce « que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. ... On les appelle en grec αὐτοδίδακτοι^{5 35} ». Plus prévalente depuis près d'un siècle, la notion d'autoformation est en pleine expansion depuis une cinquantaine d'années bien qu, le terme « autoformation » soit apparu récemment. Carré (2010) considère d'ailleurs qu'elle est encore un « préconcept, heuristique et fédérateur » (p. 1) dont il est difficile « en vertu de sa polysémie d'en dégager les attributs particuliers » (Tremblay, 2003). Toutefois, nous retenons la définition de C. Clénet (2010) qui s'appuie sur celle de l'Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation [A-GRAF]³⁶ :

Assise sur les approches critiques, transformatrices et existentielles d'un développement social portées par ses fondateurs (Dumazedier J., Pineau G, Schwartz B.) et enrichie de l'envergure internationale des apprentissages transformateurs (Mezirow J.), l'autoformation est entendue comme un processus dynamique d'engagement de la personne dans ses interactions avec l'environnement social, formel ou informel, favorisant un développement de connaissances alliant socialisation et émancipation. (p.5)

Derrière cette définition se cache des courants de recherche que Carré (1992) a rassemblé en différentes typologies afin d'assurer une meilleure visibilité de l'autoformation.

IV.1.C. L'autoformation : une galaxie avec des typologies différentes

« Plusieurs typologies ont été proposées pour appréhender les multiples aspects de la notion d'autoformation et la diversité des recherches qui lui sont liées. On peut penser, entre autres, à Caffarella et O'Donnell en 1988, à Galvani en 1991, ou à Tremblay en 2003. » (Cyrot, 2017, p.

³⁵ Autodidactes - *Traité de pédagogie* publié de 1803, p. 45

³⁶ « un processus d'engagement de la personne qui se forme dans ses interactions avec l'environnement social, qu'il soit formel ou informel⁴, dans une perspective de production de connaissances et de construction de soi » (A-GRAF, citée dans C. Clénet, 2013, p. 64)

371). Plus précisément, Galvani repère trois courants théoriques (socio-pédagogique, technico-pédagogique et bio-cognitif) tandis que Tremblay en repère trois autres : psychologique (en lien avec Pineau), sociologique (en lien avec Dumazedier) et enfin univers travail (en lien avec Carré). De son côté, en « 1992, Carré relève sept courants de recherche : l'autodidaxie, la formation expérientielle, la formation individualisée, la formation autodirigée, la formation métacognitive, l'organisation (auto)formatrice et l'auto-éducation permanente » (A-GRAF) qu'il va par la suite, simplifier en cinq entrées majeures et nommées « La galaxie de l'autoformation aujourd'hui » (Carré, 1997, p. 19, cité dans Tremblay, 2003). Pour sa puissance fédératrice et plus usitée, nous retiendrons celle-ci, mais présentée par Landry dans laquelle la relation entre expériences et autoformation est plus perceptible.

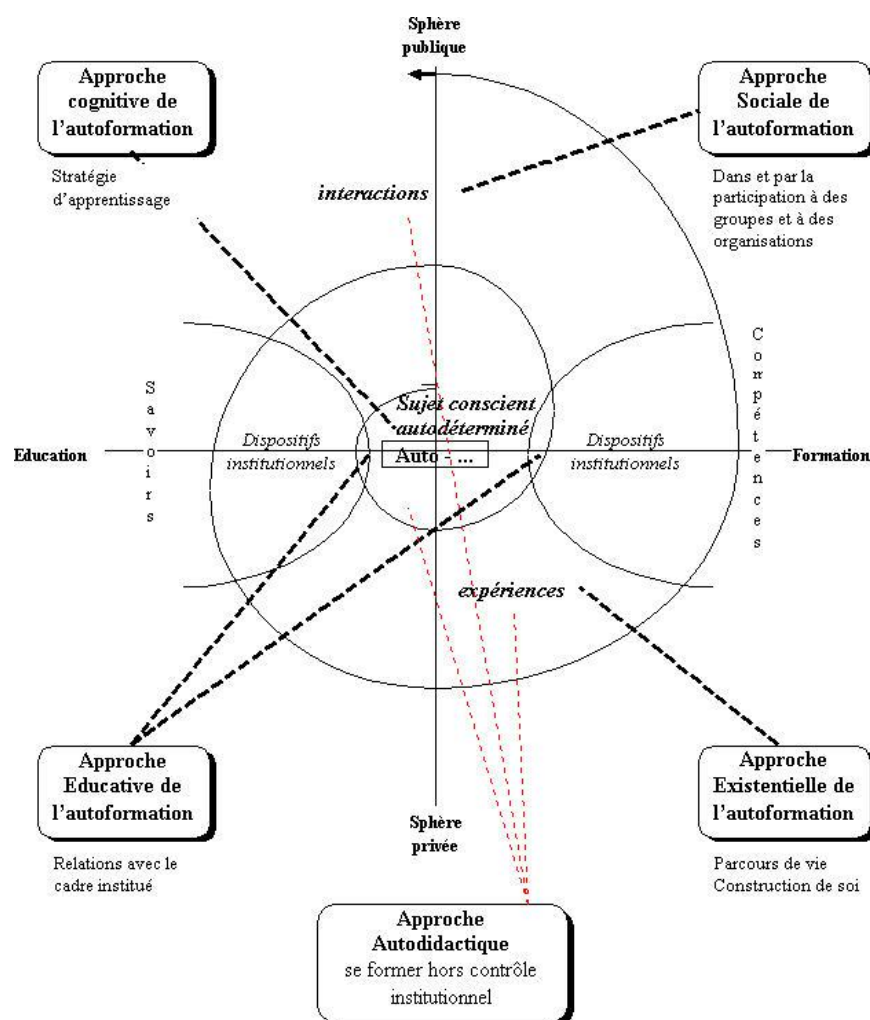


Figure 2 - Les relations entre expériences, apprentissages et autoformation

Landry dans Bézille (Dir.), H., Courtois « *Penser la relation expérience - formation* », Chronique sociale, 2006

Tiré de : site Internet du Groupe de Recherche sur l'Autoformation [GRAF]

« Perspective socio-historique :

de l'autoformation « intégrale » à l'autodidaxie « partielle » » (Cyrot, 2017, p. 372)

« Elle est envisagée comme « intégrale » dans la galaxie de l'autoformation parce qu'elle est pleinement volontaire, autodéterminée et autorégulée » par l'individu qui s'engage de manière pleine et entière, en régulant lui-même sa motivation, sa volonté et ses attitudes afin d'atteindre son objectif. Cette typologie est « réalisée à l'écart de tout dispositif éducatif formel et sans l'intervention d'un agent éducatif institué » (Cyrot, 2017, p. 372) sans pour autant être une « soloformation » car « l'individu ne se forme pas seul mais bien par son environnement ainsi qu'avec et par les autres. » (Cyrot, Jeunesse et Cristol, 2013, cité dans Carré, 2020, pp. 199-200)

« Perspective biographique : l'autoformation « existentielle » » (Cyrot, 2017, p. 374)

La perspective biographique est issue de la démarche histoire de vie initiée par Pineau. Elle cherche à comprendre comment l'individu se forme lui-même par son parcours depuis sa naissance à travers le récit, en rassemblant les éléments de son expérience et en cherchant une cohérence pour donner « une opération de prise de conscience et de mise en sens de soi » (Galvani, 2010, p. 298). L'autoformation existentielle s'appuie sur une réflexivité et une recherche de construction identitaire (*l'anthropogénèse*) avec une notion de développement personnel très importante. Ce courant s'appuie sur l'expérience du quotidien « pour éclairer la dimension émancipatrice de l'autoformation existentielle par rapport aux déterminismes sociaux de tous ordres » (Galvani, 2010, p. 272).

« Perspective socio-organisationnelle : l'autoformation « collective » ou « sociale » » (Cyrot, 2017, p. 373)

« L'autoformation sociale s'intéresse aux pratiques d'« *apprentissage collaboratif* et *l'organisation apprenante* » (Carré, 2010, p. 15) en dehors « des entités institutionnelles de l'éducation et de la formation » (Cyrot, 2017, p. 374) mais grâce aux interactions dans un groupe. Il s'agit également de s'émanciper, non pas en s'autoformant uniquement de

manière individuelle mais également dans l'idée que cette multiplicité d'autoformation individuelle, crée une autoformation collective pour une transformation sociale.

« Perspective technico-pédagogique :

l'autoformation « éducative » ou « accompagnée » (Cyrot, 2017, p. 372)

L'autoformation éducative « investit les espaces institués de l'enseignement et de la formation » (Cyrot, 2017, p. 372). Il s'agit pour l'apprenant d'apprendre par lui-même dans un cadre institutionnel éducatif, à partir d'approches dites d'« ingénierie pédagogique » (Carré, 2010, p. 15). L'enseignant laisse alors des « espaces de liberté et de choix » dans son activité formative afin que l'apprenant puisse s'approprier les apprentissages et s'autoformer. Il s'agit d'une « forme édulcorée d'autos constituée du tripode « autodirection », « autorégulation », « conscientisation » » (Cyrot, 2017, p. 373).

« Perspective sociocognitive : l'apprentissage autodirigé (self-directed learning) »

(Cyrot, 2017, p. 375)

Cette perspective sociocognitive « réside dans l'articulation des trois concepts suivants : autodétermination, autorégulation et auto-efficacité. » (Cyrot, 2017, p. 375). Dans cet apprentissage autodirigé par l'individu qui décide de ce qu'il souhaite apprendre et qui met les moyens pour atteindre cet apprentissage, deux contrôles sont nécessaires. Le premier, le contrôle psychologique intègre la motivation d'une part, et l'autorégulation d'autre part. Le second, est le contrôle pédagogique qui porte sur les possibilités offertes par le dispositif pour que l'apprenant puisse structurer lui-même ses situations d'apprentissage.

IV.2. Formation, apprentissage et autoformation

Dans l'autoformation, certains pourraient y voir une formation sur soi, au sens de « développement des compétences » dans une optique d'employabilité (Carré, 2015 ; Biasin, 2018). Or, il nous semble que celle-ci va bien au-delà de cette optique et nous éclairerons

notre perception de l'autoformation avec Carré (2015, p. 30) qui différencie formation et apprentissage. Si la notion de formation décrit une intervention sur autrui, qui vise « le développement des compétences » avec une « *intention de transformation d'autrui* », en revanche, la notion d'apprentissage « décrit le processus psychologique, *interne au sujet*, ... , qui mène à une transformation durable de représentations », une « action sur soi » (p. 30) et « lié à la problématique singulière du sujet » (p. 30). Ainsi, l'espace d'apprentissage ne se fait pas nécessairement pendant la formation mais parfois hors formation (p. 31), l'apprentissage relevant « des processus à la fois individuels et sociaux » (p. 36). Le premier processus, celui lié à « *l'agentivité* du sujet et aux facteurs dispositionnels (biographie, expérience, motivation, capacités, attitudes) » ainsi que le second, lié à « la structure de la situation (contexte, environnement, affordances, ressources) » (Carré, 2015, p. 36). Dans les deux cas, l'apprenance surviendra en majeure partie par le sens que l'individu va mettre dans la compréhension de ce qui lui est transmis et la manière dont il souhaite en disposer « (consentement, refus, indifférence) » (Vermersch, 2012, p. 244, cité dans Carré, 2015, p. 30). C'est pourquoi, l'autoformation nous semble être plus liée à l'apprentissage de soi dans une transformation durable de ces présupposés plutôt qu'à une simple injonction de se former en réponse à une logique économique.

IV.3. Un apprentissage/processus transformateur

Basé sur « la pensée politique de Lindeman (1929)^{19 37}, prônant des idéaux de démocratie, liberté individuelle et de collaboration et partage d'expérience en matière d'éducation des adultes^{20 38} » (C. Clénet, 2010, p. 55), l'apprentissage transformateur de Mezirow a pour but « d'encourager au dialogue réflexif et critique pour un apprentissage

³⁷ 19 Reconnu comme le pionnier dans l'éducation des adultes en Amérique en publiant en 1926, *The Meaning of Adult Education* ; Knowles M. le considérerait comme son inspirateur également.

³⁸ 20 Tremblay N.-A., 2006, dans son article donne quatre affirmations pour décrire l'essentiel de la pensée de Lindeman (1926) : l'éducation est un processus intimement lié au déroulement de la vie même, et non pas une réparation à une quelconque éventualité ; l'éducation des adultes poursuit un idéal qui n'est pas académique ou strictement professionnel ; les approches en éducation des adultes doivent emprunter la voie des situations et non des contenus ; la plus grande valeur de l'individu en éducation des adultes est son expérience » p. 76.

émancipateur » (C. Clénet, 2010, p. 55). L'émancipation passera par un effort « pour évaluer et résoudre collectivement des situations épineuses par l'élaboration de jugements mieux adaptés qui remplaceront les présupposés problématiques initiaux » (Mezirow, 1997, cité dans Duchesne, 2010, p. 39). Ainsi, la mise en problématique d'une situation désagréable va enclencher chez l'individu une conscientisation de ces présupposés pour y apporter une réflexion critique et imaginer des cadres alternatifs donnant du sens à ces actions et expériences. En effet, selon lui, le sens ne peut venir que du fond de l'individu lui-même, qui est porté par ce qu'il vit, à travers ses actions et ses expériences interprétées en fonction de ses « propres valeurs, croyances et habitudes de l'esprit (habits of mind). Ces habitudes de l'esprit sont constituées des présupposés (idéologies, normes sociales, coutumes, préférences, philosophies, visions du monde, valeurs, jugements, etc.) » (Duchesne, 2010, p. 37). Cadre de références de l'individu, elles le nourrissent, le confortent, valident ses pensées et ses actions en filtrant un certain nombre d'information au travers de ce qu'il perçoit orientant le cours de sa vie. Toutefois, malgré ce filtre basé sur les expériences antérieures, ces habitudes de l'esprit évoluent et « influenceront les intentions, les attentes et les orientations de l'individu » (p. 38). Celui-ci devra alors se distancier par une réflexion critique afin de déplacer petit à petit cette perception, au travers d'une auto-réflexion sur lui-même afin de pouvoir bénéficier d'un apprentissage transformateur (p. 38). Toutefois, cette « transformation des perspectives » (p. 38) ne se produit pas toujours et seule de nouvelles connaissances formatives s'acquièrent, ne permettant pas de développer le pouvoir d'agir de l'individu.

IV.4. Un processus réflexif

De son côté Freire (1970) nous dit que « la réflexion, la véritable réflexion, mène inmanquablement à l'action » (p. 25). L'individu ne pourra donc passer véritablement à l'action et donc agir sur son environnement que si celui-ci a mis en réflexion sa perception du monde. Plus l'individu apportera une signification et une interprétation à ses actions et à son existence, plus il s'inscrira dans un espace physique et psychologique cohérent pour lui et développera son pouvoir d'agir. Cette démarche réflexive « se décline alors selon plusieurs degrés de réflexion, allant de la conscientisation, l'explicitation, y compris dans une

dimension métacognitive d'apprendre à apprendre, puis la réflexion critique, par le partage ou la confrontation avec le groupe et l'auto-réflexion, boucle réflexive supplémentaire de soi à soi, fruit d'un apprentissage transformateur » (Mezirow, 2001, cité par Clénet, 2010, p. 332). Enfin, seule la conjugaison, de l'engagement d'une part, et de la démarche réflexive d'autre part, engendre un processus de développement de l'individu indissociable de la dynamique d'autoformation, dans des mouvements d'autonomisation, de socialisation et de subjectivation comme nous le détaille C. Clénet (2013, p. 80) ci-dessous :

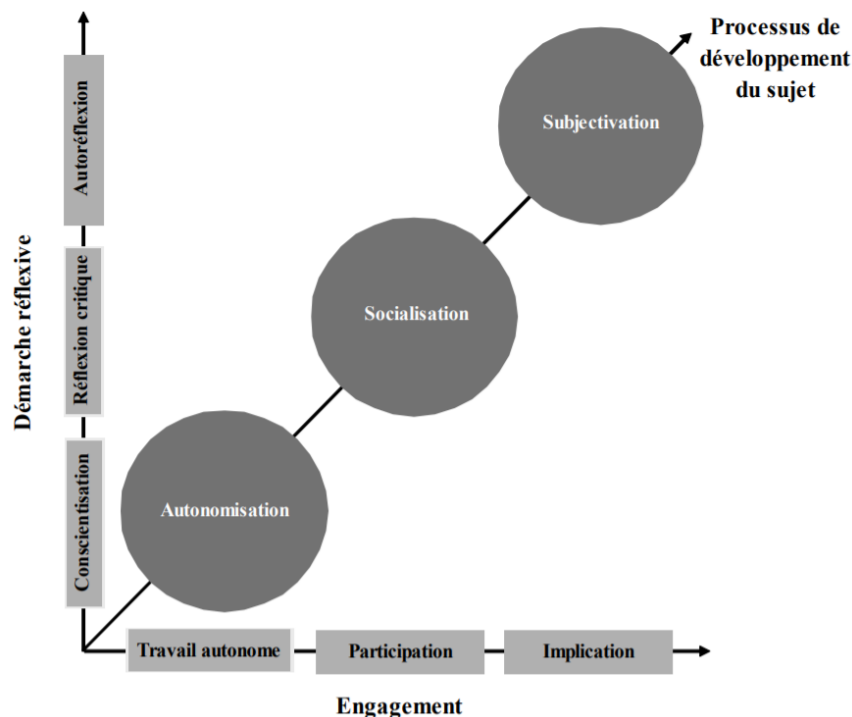


Figure 3 - Pratique de l'autoformation - Tiré de C. Clénet, 2013, p. 80

IV.4.A. Conscientiser

Prendre conscience, c'est « se sentir en contrôle » (Freire, 1970, p. 39), c'est envisager la possibilité de se transformer soi, de transformer sa réalité et son environnement. L'individu va alors évaluer « les différents niveaux de perception » qu'il a sur son « monde dans lequel et par lequel » il existe (Freire, 1970, p. 46). Être conscient, c'est définir son intention et garder une distance sur sa « réalité vécue » « en mettant à jour les représentations ou références utilisées à cet effet » (Paul, 2020, p. 165). Dans le cadre de l'accompagnement, il s'agit de travailler ce « vécu » qui « désigne le *ressenti* et le *pensé* » (Paul, 2020, p. 165) afin

d'en décomposer chaque élément pour que l'individu prenne conscience de celui-ci dans une nouvelle perspective. Ainsi, il y a « un retour du sujet sur lui-même qui rend compte de son expérience » en décrivant une situation et une temporalité particulière (Paul, 2020 ; Galvani, 2021), pour ensuite, seulement en faire la signification. C'est d'ailleurs tout l'enjeu de cette réflexivité, « de conscientiser, d'explorer, de décrire et d'explicitier les éléments de son intelligence en acte » (Galvani, 2021, p. 89) car « il y a une conscience non-consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est » (Vermersch, 2011, p. 74, cité par Galvani, 2021, p. 89). Par une meilleure compréhension de ses actions et expériences, celles-ci seront mieux incorporées et mobilisées en temps voulu (Galvani, 2021, p. 89). Toutefois, seule, la conscientisation ne sera pas suffisante pour une démarche autoformatrice, l'individu doit poursuivre par une réflexion critique de ses pensées, de ses expériences et de ses actions.

IV.4.B. Une réflexion critique

La notion de critique ici, signifie discernement (du grec κρίνω, « distinguer ») plutôt que déboutement et, c'est tout l'art parfois difficile de discerner la situation ou l'action de nous-mêmes car « nous avons tendance à nous identifier à notre ego, à notre conscience réflexive » (Wittezaele, 2007, p. 142). Cette notion critique sous-tend deux composantes, la première qui est de disposer d'une capacité de jugement et d'évaluation à mettre face à la signification que l'individu met sur sa réalité ainsi que sur ses présupposés. La seconde est la distanciation de la réalité par une nouvelle lecture pour favoriser autonomie et émancipation (Alhadeff-Jones, 2007, p. 228). Cela passe par un « esprit du libre et public examen du doute méthodique » où faits, valeurs et hypothèses sont revisités (Lhôtellier, 2007, p. 100). « La critique dans l'accompagnement est nécessaire à la construction du sens personnel à donner aux événements vécus, aux changements » (Lhôtellier, 2007, p.101). Il ne s'agit donc pas de critiquer pour critiquer mais bien d'y apporter une réflexivité sur les représentations des expériences que l'individu peut avoir. Cette phase de « réflexion critique incluant la réflexion sur le quoi (contenu), le comment (processus) et le pourquoi (sens) » est liée à la phase de problématisation « par le partage ou la confrontation avec le groupe » (Mezirow, 2001, cité par C. Clénet, 2010, p. 332) car la problématisation « implique de remettre en cause, critiquer, questionner une situation qui est admise comme allant de soi »

(C. Clénet, 2010, p. 120). Cette réflexion critique a pour objectif de permettre à l'individu une prise de décision (C. Clénet, 2010, p. 121) dans une dimension porteuse de sens.

IV.4.C. Autoréflexivité porteuse de sens

L'apprentissage transformateur de Mezirow (2001, cité dans C. Clénet, 2010, p. 55) repose sur « la transformation de l'expérience dans une perspective de sens » qui passe par « l'auto-réflexion, boucle réflexive supplémentaire de soi à soi, fruit d'un apprentissage transformateur » (Mezirow, 2001, cité dans C. Clénet, 2010, p. 332). Ce sens est donné pour soi, mais aussi, de par sa relation à autrui et à son environnement puisque « le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaines » (Mezirow, 2001 : 16, cité dans Duchesne, 2010, p. 37). Le sens peut se faire à la fois dans les interactions mais également dans notre agir, que Lhôtellier (2007) nous convoque à travailler car « c'est donner sens à sa pratique, c'est rendre plus aiguës l'autoréflexion critique et la capacité de jugement en situation » (p. 112). Donner du sens à ses réflexions, ses pratiques et ses expériences permet à l'individu en s'appuyant sur ces connaissances, de s'approprier ce qu'il expérimente ou ce qu'il nomme, de percevoir ce qui lui convient ou non en fonction de ces présupposés et de réfléchir à ses actions futures par des objectifs porteurs de sens dans une volonté de décider de son existence. Travailler l'autoréflexion dans l'accompagnement c'est encourager l'accompagnant à « cette démarche de réflexion, rétrospection, projection et autoréflexion » en le questionnant sur son agir (C. Clénet, 2010, p. 112).

IV.4.D. Engagement et implication pour une subjectivation

Selon la définition de l'autoformation de l'A-GRAF, le processus de réflexivité ne peut se faire sans un engagement de la part de l'individu. En reprenant la figure de C. Clénet³⁹, cela

³⁹ Partie II / Chapitre IV. 5. Un processus réflexif

demande que l'individu s'autonomise, participe mais également s'implique. L'autonomie s'entend dans les termes de Blanchard (2002) comme « acquérir la maîtrise, la souveraineté, le discernement, l'engagement, la responsabilité, l'esprit d'entreprendre » (p. 2) où « l'autonomisation de la pensée (capacité à élucider, critiquer, évaluer, choisir, décider...) » est « un préalable à toute coopération » (Paul, 2020, p. 109). Pour cela, l'individu doit « être intéressé » sur son projet, au sens de Bourdieu⁴⁰ (1994, cité dans Mias, 2008, p. 31) car « au sens premier du terme – *interesse* », « c'est en être, participer, donc admettre que le jeu mérite d'être joué et que les enjeux qui s'engendrent dans et par le fait de le jouer méritent d'être poursuivis » » (p. 32). Participer constitue donc la seconde étape pour que l'individu « prenne sa part », « apporte sa part » et « reçoive une part » (Zask, 2018) où il interviendra ponctuellement, modifiera ou créera des activités relationnelles réagencant les autres et dont il recevra nécessairement des ressources de la part du groupe. Si la « participation est personnelle et sociale, elle est de l'ordre du faire, du parler, du penser, du ressentir, de l'appartenir » (Wenger, 2005, cité dans C. Clénet, 2013, p. 79) et favorise « la reconnaissance et le développement d'une identité d'apprenant », « l'implication nécessite un engagement plus personnel mettant en jeu une dimension affective et imaginaire » (C. Clénet, 2013, p. 79). Cette dernière est primordiale pour que l'individu passe de la commande institutionnelle à la demande, par une émanation de ses propres aspirations (C. Clénet, 2010, p. 110) et puisse développer son pouvoir d'agir. Néanmoins, toutes deux, portent « une démarche réflexive dont la relation est le vecteur » (C. Clénet, 2013, p. 79), facilitée dans un « espace d'intimité sociale » pour qu'une démarche d'autoformation puisse apparaître.

IV.5. Le pouvoir d'agir au travers de l'autoformation

L'évolution sociétale où l'individu se doit d'être autonome et responsable conforte le développement de ce concept d'autoformation qui cherche à émanciper l'individu en l'invitant à s'approprier son « pouvoir de formation » (Carré, 2005, cité dans C. Clénet, 2013,

⁴⁰ Bourdieu, « Un acte désintéressé est-il possible ? », Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action, 1994, chap. 5

p. 65). En traitant l'information par lui-même, l'individu développe une prise de conscience de ses intentions ainsi qu'une réflexion critique l'encourageant à se faire son propre avis sur ce qui l'entoure et à s'émanciper face à ses « conditionnements socio-historiques hérités » (Galvani, 2010, p. 304). L'autoformation participe ainsi « à la construction de la personne dans un aspect existentiel et social et plus largement dans un processus de transformation et d'émancipation d'un sujet social apprenant » (Bézille & Courtois, 2006 ; Carré, Moisan & Poisson, 2010, cités dans C. Clénet, 2013, p. 65). Néanmoins, cette démarche autoformative nécessite de la part de l'individu un engagement et plus particulièrement une implication afin de passer de ce mouvement de socialisation à un mouvement de subjectivation (C. Clénet, 2010, p. 47) où l'individu se déconstruit pour se (re)construire en dehors de tout conditionnement dans « un double mouvement de prise de conscience (action de soi sur soi, subjectivation) et de rétroaction réflexive sur les éléments de l'environnement social et culturel (socialisation) et/ou naturel (écologisation) » (Galvani, 2010, p. 284). L'individu va alors donner du sens à ses expériences et ses actions, lui permettant de définir des objectifs et des projets propres à lui, dans une volonté de ne plus subir mais agir car celui « qui reste dans l'état de tensions ne passe pas à l'action, qui est seule véritable expression de liberté » Pesce (2011, p. 167).

IV.6. Conclusion

Cinq typologies de l'autoformation ont été recensées (Carré, 1997) qui ont toutes comme principe commun l'apprentissage de l'individu de lui-même et par lui-même dans un engagement qui lui est propre. Dans une démarche d'autoformation, telle que nous l'entendons, c'est-à-dire au-delà d'un apprentissage scolaire et professionnel, mais dans une dimension d'apprentissage transformateur (Mezirow), l'individu devra, d'une part, s'engager et, d'autre part, être dans une démarche réflexive afin de passer d'un mouvement de socialisation à celui de subjectivation. Il s'agit pour celui-ci d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles perceptions de sa réalité pour une transformation durable et profonde de ses présupposés grâce à une mise en problématique de sa situation et à une recherche collective d'alternatives. Ce partage et cette confrontation de pensées vont permettre à l'individu d'avoir une réflexion sur lui-même autour de ces présupposés et de

ces intentions existentielles. Cela exige de l'individu qu'il s'implique, avec une dimension affective et imaginaire, pour cheminer de la prise conscience à une réflexion critique de soi, d'autrui et de son environnement, lui permettant de mettre du sens dans ses actions, réflexions et expériences vécues, développant ainsi son pouvoir d'agir. L'individu prenant en compte sa réalité et acceptant de la modifier en utilisant ses ressources internes, organisera, de ce fait, la mise en œuvre des moyens opérationnels pour atteindre ses objectifs, condition pour passer de la tension à l'action.

V. Le concept d'expérience

En prenant la racine du mot expérience, nous percevons un peu plus ce qui se cache derrière celui-ci tel que nous l'explique Ntebutse & Croyere (2016) :

L'expérience est indissociable du sens que lui confère sa racine latine dérivée du verbe *experiri* : éprouver. Le préfixe *ex* signifie se-sortir-de ; la racine *peri* indique l'idée de traversée et d'épreuve ⁽¹⁷⁾ 41; *experientia* est donc une épreuve, un essai ou une tentative. Selon les données étymologiques, l'expérience serait autant le fait d'éprouver que le savoir acquis par l'épreuve. (p. 29).

Cette vision se rapproche du premier axe que nous avons ressorti lors de nos lectures de Dewey, celui de l'axe pragmatique, qui pourrait correspondre à la première des trois étapes que Barbier divise dans le traitement de l'expérience, celui de l'élaboration de l'expérience et du vécu (Cartron, 2021, p. 77). Puis nous avons dégagé un second axe, celui existentiel. Dans la vision de Barbier, celui-ci renvoie à la deuxième étape relative à la « posture réflexive » et à la production de sens ainsi qu'à la troisième étape, où l'individu porte une autoréflexivité sur soi et sur sa relation au monde afin de s'engager « dans des actions de

⁴¹ 17. Denoyel N. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Revue Française de Pédagogie. 1999 ; 128 : 39-42.

transformation du monde ^{5 42}» (Cartron, 2021, p. 77). Enfin, nous verrons également l'expérience incarnée.

V.1. L'expérience sous l'axe pragmatique

Le premier axe, pragmatique, s'appuie sur les approches de Dewey, Kolb et Lewin où l'« *apprentissage expérientiel* transforme la vie quotidienne par une démarche d'*expérimentation praxéologique* » (Galvani, 2010, p. 276), c'est-à-dire une alternance entre réflexivité et action, alternance relative car l'« essentiel des savoirs d'action pertinents émerge de l'action et surtout de la réflexion dans l'action (Schön, 1994, cité par Galvani, 2021, p. 88). Pour Dewey comme pour Kolb, l'expérience est production de savoir. Pour Kolb, d'une part, « le savoir se construit à partir des expériences vécues ; d'autre part, ce sont de nouvelles expériences qui permettent *in fine* de le valider » (Cartron, 2021, p. 78). C'est parce que nous vivons que nous apprenons, c'est donc à partir de notre vécu que nous produisons des connaissances. Il y a donc une relation entre individu et environnement qui va provoquer une épreuve au sens où l'individu va éprouver cette expérience, la ressentir, et en retirer des émotions, des idées, une réflexivité et une conscience de sa relation au monde. En revanche, il faut que cette expérience soit menée au bout de sa réalisation (Dewey, 2010, p. 81) car il n'y a uniquement expérience que lorsqu'il y a un début et une clôture - non « une fin seulement temporelle » (p. 112), englobé dans un tout, celui de notre vécu (p. 82). De plus, ces expériences ne peuvent être réellement expériences uniquement que si elles suscitent des émotions qui seront porteuses de sens car « que l'émotion fait partie intégrante des procédures de raisonnement et de prise de décision pour le meilleur et pour le pire » (Damasio, 1999, p. 48). C'est ainsi qu'à travers les interactions de l'individu et de son environnement, celui-ci se transforme et devient un acteur de ce monde. Par les épreuves, les obstacles et les difficultés, l'expérience devient le fruit d'une pratique vérifiée et peut engendrer une réflexivité. Enfin, Dewey (2010) attire notre attention sur le fait que l'individu produit un grand nombre d'expériences dans l'« ardeur à agir, la soif d'action »

⁴² 5. Barbier JM, Thievenaz J. Le travail de l'expérience. Paris : L'Harmattan; 2013.

(p. 95) ou à l'inverse ne fait que fantasmer des expériences qui ne le conduit qu'à peu de réflexivité et d'autoréflexivité. Il s'agit donc de garder un « équilibre entre agir et recevoir » (p. 95) afin de permettre à l'individu de « relier les impressions aux faits afin de tester la valeur de ces impressions et de les organiser » (p. 96).

V.2. L'expérience sous l'axe existentiel

Le deuxième axe théorique vise « la *transformation de soi* par la *compréhension des significations* impliquées dans l'*épreuve* de l'expérience vécue. Ici, les démarches privilégiées sont de type dialogique » (Galvani, 2010, p. 276). L'individu n'a pas toujours conscience de son savoir, car cette expérience est infiniment plus complexe que les descriptions qu'il peut en faire, « Autrement dit, *la carte* (représentation) *n'est pas le territoire* (l'expérience) » (Korzybski, 2007, cité dans Galvani, 2010, p. 301). « L'individu doit alors enclencher une réflexion *dans* l'action, voire parfois s'arrêter d'agir pour réfléchir *sur* l'action et analyser la situation consciemment » (Galvani, 2021, p. 91). En s'appuyant sur la démarche du « tenir conseil » (Lhôtellier, 2007, p. 108), l'accompagnant « entre dans le jeu dialogique encourageant une recherche mutuelle du sens » (Paul, 2012, p. 16), comme « (connaissances et valeurs) dans la situation vécue », élément fondamental de l'accompagnement (Lhôtellier, 2007, p. 103), pour favoriser l'émergence des expériences mémorisées, incarnées, recoupées, confirmées, assemblées et assimilées de l'accompagné, car « lorsque les certitudes dominant, elles rétrécissent et limitent les possibilités » (Paul, 2012, p. 16). L'accompagnant dans la perspective de Freire va alors prendre en compte « la totalité de la personne, les dimensions sociohistoriques, culturelles, cognitives, émotionnelles et quelquefois existentielles de cette même personne » (Cavaco & Presse, 2013, p. 128). Au travers de ce récit de soi, il s'agit pour l'individu de s'autoformer en apprenant *de* lui et *sur* lui. Plus l'individu apportera une signification et une interprétation à ses actions et à son existence, plus il s'inscrira dans un espace physique et psychologique cohérent pour lui et développera un pouvoir d'agir. Pour ce faire, l'individu doit s'appropriier son parcours de vie en liant avec logique ses expériences, heureuses comme malheureuses, avec ses contradictions et paradoxes, et les ressentis s'y référents afin de pouvoir déconstruire et (re)construire une pensée souvent bridée par un ensemble de normes

éducatives, familiales, professionnelles mais aussi psychiques. Dans cette quête de soi et de développement personnel, l'engagement y est d'autant plus important puisque l'autoformation ne vise pas uniquement un objectif de projet mais plutôt un cheminement pour une transformation identitaire. L'individu « ne peut être perçu que dans l'entre-deux du lien intime qui le lie au monde », il faudra alors qu'accompagné et accompagnant laisse ce message se délivrer en accueillant la parole car pour que celle-ci « soit l'effet d'une présence dans le monde (p. 212⁴³), qu'elle soit une prise de position dans le monde de ses significations (p. 225⁸), il faut prendre en compte le sens émotionnel de ce qui est dit, car c'est celui-ci qui exprime ou « chante » et fait « « résonner » le rapport d'un sujet au monde » (Paul, 2020, p. 173).

V.3. L'expérience incarnée

Bien que l'expérience ne nous semble pas toujours digne d'intérêt évident ou immédiat, corps conscience et esprit⁴⁴ l'ont intégrée et mémorisée car comme nous le détaille Wittezaele (2007), en reprenant les termes de Batson, l'individu est « couplé à son environnement biologique par l'intermédiaire de la conscience, et « il a la capacité de « savoir qu'il sait » » (p. 134). Conscience, esprit et corps sont interconnectés, ce qui signifie que ce que notre corps reçoit et perçoit, notre conscience et notre esprit l'interprètent car dans un souci d'homéostasie, nos émotions, qui sont des actions, « n'existent que parce que l'organisme doit s'adapter à l'environnement » (Damasio & Chappelle, 2014, p. 280). Les « phénomènes mentaux (intelligence, compétence, cognition, émotion, etc.) sont incorporés et prennent place et sens dans les activités quotidiennes » (Masciotra, 2016, p. 5 ; Dewey, 2010, p. 106). Ainsi, lors d'une rencontre de notre « corps vivant » avec un autre individu, notre conscience « décide sans délai de notre adaptation sensori-motrice. Elle lit le corps d'autrui en comprenant les signes produits spontanément », notre « corps vivant » va alors

⁴³ Merleau-Ponty Maurice (1945). *La Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, NRF.

⁴⁴ « Il est également possible de distinguer conscience et esprit : la conscience est la partie de l'esprit qui a trait au sens manifeste que l'on a de soi et que l'on a de connaître. Il faut plus pour l'esprit que la seule conscience, et il peut y avoir esprit sans conscience » (Damasio, 1999, p. 36)

réagir « sans délai aux émotions en ressentant la présence d'un signe corporel » et « le transforme en conscience du corps vécu » avec un délai de 450 ms de retard (Andrieu & Burel, 2014, pp. 47-48), laissant le temps à notre conscience de modifier sa première perception mais trahissant nos émotions par la communication non-verbale de notre « corps vivant ». Cette mise en action corporelle est ressentie et mémorisée au plus intime de l'individu, pas uniquement dans sa dimension physique, mais aussi psychique avec ses affects et ses émotions, sans même qu'il en ait conscience (Andrieu, 2011, p. 123). Aussi lors d'une prise de décision, nous ne le faisons pas uniquement d'un point de vue rationnel, mais en nous appuyant sur notre « corps vécu », marqué par des affects et des émotions. C'est donc à l'individu, par un travail d'autoréflexivité, de percevoir la relation entre sa pratique corporelle et sa conscience pour l'amener à analyser son expérience incarnée car pour « prendre de bonnes décisions, la personne a besoin à la fois de la logique, de connaissances et de son expérience émotionnelle passée » (Damasio & Chapelle, 2014, p. 281).

V.4. Conclusion

L'expérience pragmatique est une épreuve qui s'éprouve dans un quotidien, que l'individu vit au travers de ses actions dans son environnement et dans laquelle il va y mettre un sens existentiel. Toutefois, dans cette quête d'expériences, l'individu devra dans une démarche réflexive porter attention à ne pas chercher une collecte quantitative de celles-ci, mais plutôt qualitative, nécessitant de prendre le temps d'extraire le sens de celles-ci afin de les clôturer par une analyse dans un intérêt d'apprentissage transformateur. L'individu vit également quotidiennement des expériences incarnées. En effet, corps, esprit et conscience étant reliés, toute interaction avec notre environnement est génératrice d'émotions. Notre corps, incorporant nos interactions avec l'environnement, provoque des émotions déclencheuses d'une grande partie de nos comportements sans que nous en prenions conscience et pourtant influençant ce que nous nommons raison. Des expériences que l'individu vit, il va chercher à y mettre du sens pour se sentir maître de son existence en assemblant chacune de ses expériences singulières en un parcours cohérent. En mettant une signification sur ses expériences, l'individu situera sa place dans ce monde et s'émancipera de ses conditionnements sociaux et internes lui permettant d'acquérir un pouvoir d'agir.

VI. Conclusion et problématique

L'expérience prend une place prépondérante dans l'autoformation par le processus transformateur qui en ressort. En effet, celle-ci, dans une alternance entre action et réflexion, est à la fois pragmatique, inscrite dans un quotidien, incarnée, par une prise en compte des émotions, dans une visée existentielle, avec un sens à donner. Toutefois, pour que cette expérience puisse être autoformatrice, l'individu devra être immergé, et non submergé, afin de puiser dans son énergie et « être en mesure *d'assimiler* » (Dewey, 2010, p. 109) et traiter les informations recueillies. L'accompagnant sera alors présent pour offrir à l'individu un « espace d'intimité sociale » (C. Clénet, 2010) dans lequel l'activité relationnelle et l'espace-tiers vont permettre un mouvement de subjectivation de l'individu qui va possiblement conduire à un apprentissage transformateur par la conscientisation, la réflexion critique et l'autoréflexion. Cette subjectivation se construisant notamment par la narration et la confrontation de ses expériences avec autrui, suppose que plus les échanges sont nombreux, plus l'autoformation est exponentielle par la multiplicité des points de vue. C'est pourquoi, il y a une boucle socialisation – subjectivation où le groupe influe sur l'individu qui influe lui-même sur le groupe provoquant une tension entre intégration au sein d'un collectif tout en se distanciant de celui-ci pour se donner sa propre forme. De son côté, le Théâtre forum est un espace-tiers encadré par des professionnelles qui favorisent une relation incitante et impliquante dans une expérience incarnée et une activité relationnelle. Néanmoins, cette dernière passe également par le collectif, les spectateurs, ayant une perception différente de la réalité, puisque chacun ayant sa propre subjectivité. Le Théâtre forum est donc une forme « d'accompagnement relevant de relations d'échange d'un groupe social » dans un environnement construit socialement (C. Clénet, 2010, p. 125). La mise en situation permet de répéter une potentielle situation problématisante, qui si elle n'est pas individuelle, permet pourtant dans sa dimension sociale de toucher les spectateurs présents. Cette expérience incarnée va ainsi être l'occasion pour les participants de provoquer des émotions et d'évaluer leurs actions et leurs conséquences, les conduisant à une réflexion personnelle sur soi, autrui et son environnement. Réunissant l'ensemble de ces éléments, nous avons donc posé ainsi notre problématique :

Quel est l'apport de l'expérience de la mise en scène du Théâtre forum, entre corps et dialogue, pour une autoformation et un plus particulièrement un apprentissage transformateur ?

PARTIE III :
MÉTHODOLOGIE,
ANALYSE
ET INTERPRÉTATIONS
DE NOTRE RECHERCHE

I. Introduction

Après avoir étudié nos concepts et défini notre objet de recherche, nous recherchions différentes compagnies de Théâtre forum afin de pouvoir déterminer le lieu exact de notre terrain recherche. Nous en avons sélectionnées sur Nantes, Paris et Tours mais pour des questions d'organisation personnelle, nous nous sommes orientés vers une association et une compagnie angevine. À la suite d'un échange téléphonique, l'une des comédiennes de la compagnie nous proposa de se joindre à elles pour observer quatre interventions de Théâtre forum auprès d'un public lycéen sur les conduites addictives les 24 et 25 janvier. En parallèle, nous avons eu un contact avec l'autre association de Théâtre forum pour un rendez-vous début février qui nous invitait à suivre un stage mi-mars et que nous envisagions comme notre terrain de recherche. Toutefois, malgré une relance de notre part début mars, nous n'eûmes plus de nouvelles. Nous avons donc revu notre organisation de recherche car nous voulions impérativement interviewer des individus dont nous avons pu apprécier la dynamique de groupe. C'est pourquoi, nous avons sollicité mi-mars le lycée professionnel où nous avons pu observer les jeunes pour envisager le recueil de trois interviews, les analyser et en dégager l'interprétation et les préconisations en découlant.

II. Terrain de recherche

II.1. La compagnie de Théâtre forum

La compagnie est implantée sur Angers mais se déplace régulièrement dans le département et ceux alentours. Association de loi 1901, elle s'inscrit dans une démarche laïque d'éducation populaire à vocation culturelle et sociale. La compagnie est composée de deux personnes : A. et D., chacune respectivement, plus de vingt ans et douze ans d'expérience dans le Théâtre forum. De plus, A. a travaillé avec le créateur du Théâtre forum, Augusto Boal. Les deux professionnelles ont été au préalable dans un réseau de Théâtre forum, Arc-en-Ciel, puis en sont sorties pour réaliser leurs envies, elles produisent également quelques spectacles en tant que comédiennes. D'ailleurs, pour le Théâtre forum, elles se présentent comme comédiennes mettant en scène des problématiques de société.

Après plusieurs années de pratiques, les comédiennes ont assoupli le cadre strict du Théâtre forum pour l'adapter à leur public. Les rôles peuvent être interchangeables mais la plupart du temps, A. est le « Joker » et D. l'« Antagoniste », chacune plus à l'aise dans ses rôles respectifs.

La compagnie propose trois principales variantes du Théâtre forum avec souvent un groupe entre 20 et 30 personnes : toujours préparées avec le commanditaire, les professionnelles peuvent proposer des saynètes où elles jouent seules pour ensuite introduire le débat, il s'agit de la séance étincelle. En ce qui concerne le dispositif participatif, un groupe de volontaires travaillent des problématiques quotidiennes pour réfléchir à d'autres alternatives, présentées par la suite lors d'une séance publique. Enfin, l'assemblée théâtrale rassemble des groupes pluridisciplinaires pour réfléchir à une problématique de façon transversale avec des ateliers de « pairs » (habitants, jeunes, responsables associatifs, professionnels, élus, etc.). Puis, tous les groupes se retrouvent en plénière afin de présenter leurs saynètes et s'engagent, en conclusion, à répondre aux trois questions : ce qu'ils ont appris, compris, ce qu'ils proposent au groupe de pairs comme aux autres.

Ces dispositifs d'intervention s'adressent à des institutions variées telles que les établissements scolaires, les entreprises, les associations, les services municipaux, les centres sociaux, les maisons de quartier, les services sociaux, les collectivités territoriales... Ils permettent d'ouvrir le débat sur toutes les thématiques d'ordre sociétal : le mieux vivre ensemble, la gestion du stress, les addictions, les conduites à risques, le développement durable, l'insertion, le mal être, les relations parents-enfants, les dangers du net, le handicap, la prévention routière, les discriminations, les rapports intergénérationnels...

II.2. Dans le cadre d'interventions sur les conduites addictives

L'infirmière scolaire, en place depuis septembre, a sollicité la compagnie dans la continuité de sa prédécesseuse qui organisait cette intervention depuis plusieurs années. L'infirmière scolaire et la direction du lycée accueillent donc favorablement ce dispositif qui permet de répondre aux missions de prévention de l'infirmière scolaire sur une thématique concernant potentiellement les jeunes : les conduites addictives. Nous pouvons supposer que les interventions régulières ont légitimé le Théâtre forum auprès de l'institution scolaire,

avec depuis plusieurs années (en dehors de la période Covid) une sollicitation annuelle de la compagnie sur cette thématique. Les professionnelles sont donc connues et reconnues pour la qualité de leurs interventions, une relation de confiance réciproque est instaurée entre l'institution et la compagnie. De manière plus concrète, six interventions, d'1h45 chacune, ont été organisées dans un amphithéâtre : deux par jour, une le matin, une l'après-midi. Elles ont eu lieu les 24 et 25 janvier, dates auxquelles nous étions présentes ainsi qu'une autre le 31 janvier à laquelle nous n'avons pas pu assister. Sur chacune de ces interventions, il y avait deux classes de première ou terminale, soit environ cinquante lycéens d'une moyenne d'âge entre 16 et 18 ans. Les interventions se font durant des heures de cours et la présence des élèves est donc obligatoire.

De manière succincte, une intervention se décompose de la manière suivante : accueil des élèves par l'infirmière scolaire et placement des élèves au plus près de la scène par l'une des professionnelles. Présentation du contexte par l'infirmière scolaire et les deux professionnelles puis, début du Théâtre forum avec quelques questions du Joker et enchaînement des mises en situation avec l'Antagoniste suite aux propositions des jeunes. Enfin, conclusion par l'infirmière scolaire et les professionnelles avec rappels succincts des propositions faites, des missions de l'infirmière ainsi que de son devoir de confidentialité.

II.3. Au près d'un public scolaire de jeunes

Le public jeune est un public qui revendique son pouvoir d'agir et souhaite prendre part activement dans les décisions le concernant pour pouvoir ainsi se créer sa propre « identité personnelle » ainsi que de disposer d'un « sentiment d'existence » (Vallerie, 2000, p. 7). En effet, le jeune est dans une période où il n'est ni tout le même ni tout à fait un autre, il « modifie la perception qu'il a de lui-même et du monde, et explore de nouvelles possibilités de développement personnel^{(17) (18) 45} » (p. 12). Dans « le jeu imbriqué de la socialisation et

⁴⁵ 17. JACKSON, S. (1997). *Panorama sur le développement social à l'adolescence*. In RODRIGUEZ-THOME, S., JACKSON, S., BARIAUD, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF. P.79

18. BARREYRE J.-Y. et al. (1995). *Dictionnaire critique de l'action sociale*. Paris : Bayard Editions. P.28

de la personnalisation » (p. 7), oscillant entre dépendance et indépendance, le jeune se construit dans sa relation à autrui, dans l'espace qu'il y prend, et ajuste ainsi ses propres aspirations et valeurs. C'est pourquoi, chaque participation à une relation sociale est une opportunité pour le jeune de prendre une décision, qui « implique l'engagement et la responsabilisation de celui qui la prend » (p. 7), le *situant* dans son environnement et vis-à-vis d'autrui. Ces échanges sociaux nécessitent « capacité d'expression, d'écoute, de persuasion, d'engagement dans un conflit » qui constitue en soi un apprentissage pour soi, sur soi, et dans sa relation à autrui qui vont permettre au jeune de « découvrir et de s'approprier les règles, les normes, les valeurs des groupes dans lesquels il vit ou qu'il fréquente » (p. 13) pour les questionner et réajuster les siennes dans une volonté d'autonomie et d'émancipation.

III. Méthodologie de recherche

III.1. Une observation non exploitable

Notre problématique portant sur l'accompagnement et l'autoformation au sein du Théâtre forum au travers d'une expérience incarnée, nous voulions observer le langage verbal et non-verbal des interviewés lors des saynètes et revenir par la suite, avec eux, sur leur ressenti lors de certains passages. Toutefois, notre autorisation à filmer a été refusée dans la crainte de restreindre la liberté de paroles des jeunes qui auraient pu prendre cela comme un moyen de surveillance et de contrôle. Nous n'avons donc pris des notes qu'à l'issue de la journée pour retracer ambiance, ressenti de la dynamique de groupe et certains moments clefs. Ces éléments ne constituent donc pas une base suffisamment solide pour en extraire quelconque analyse de recherche, en revanche, ils ont permis de mieux cerner le contexte dans lequel nos interviewés ont été imprégnés, l'autoformation se faisant dans un triptyque auto/éco/hétéro⁴⁶. Ce refus d'observation par vidéo est aussi analyseur de trois éléments : Premièrement, de l'éthique des professionnelles, qui dans la crainte que la vidéo

⁴⁶ Partie II / Chapitre II. Les concepts d'accompagnement et d'autoformation dans un triptyque auto/éco/hétéro

soit un frein à la participation, ont été soucieuses de préserver le pouvoir d’agir des jeunes. Deuxièmement, de la représentation qu’il est fait de la recherche et des supports vidéo. Troisièmement, une démonstration que notre démarche n’était pas suffisamment préparée ni explicitée, générant une mauvaise interprétation.

III.2. Recueil de données par des entretiens

III.2.A. Méthodologie d’entretien

Nous nous sommes orientés sur des interviews, en tant que « méthode de recueil d’informations qui consiste en des entretiens oraux », nous souhaitons à partir de notre problématique analyser « le degré de pertinence, de validité et de fiabilité » de celle-ci (Ketele & Roegiers, 1996, cités dans Imbert, 2010, p. 24). En prenant en compte « les buts de l’étude, le cadre conceptuel, les questions de recherche, la sélection du matériel empirique, les procédures méthodologiques, les ressources temporelles personnelles et matérielles disponibles » (Flick, 2007, Imbert, 2010, p. 25), nous avons opté plus particulièrement pour l’entretien semi-directif. Cette méthode de recueil de données où discours et questions peuvent s’adapter, à partir d’une trame servant de « points de repère » (Ketele & Roegiers, 1996, cités dans Imbert, 2010, p. 24) permet de recueillir des « informations de bonne qualité orientée vers le but poursuivi » (p. 24) dans « un laps de temps raisonnable » (p. 24). De plus, n’étant pas à l’aise sur l’entretien non-directif, nous craignons de ne pas recueillir les informations nécessaires à notre recherche dans le temps imparti à notre interview, cet entretien ayant une « durée de recueil d’informations non prévisibles » car « aucune question préparée à l’avance » n’est nécessaire (p. 24).

III.2.B. Définition des critères d’évaluation pour l’analyse

La rédaction des questions a été faite en fonction de l’objet de recherche, le Théâtre forum ainsi que des trois concepts étudiés, l’accompagnement, l’autoformation et l’expérience. A partir de ces quatre notions, nous avons défini des sous-thématiques avec les questions y afférentes. L’entretien semi-directif étant dans un processus de démarche

qualitative, l'« objectif est de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction de sens » (Imbert, 2010, p. 25). Nous souhaitons donc nous laisser étonner par ce que nos interviewés pouvaient exprimer car il y a « au cœur de la notion d'étonnement, l'idée d'une dynamique de prise de recul » (Thievenaz, 2017, p. 64) sur notre problématique. Si les sous-thématiques restent identiques, la grille de questions ne l'est pas entre la professionnelle et les jeunes (Livre 2 - annexes 2 et 3). Nous cherchions à savoir si, chez les jeunes, le fait de participer au Théâtre forum a favorisé leur autoréflexivité dans un apprentissage transformateur ainsi qu'à définir la part d'accompagnement des professionnelles et du collectif dans cette potentielle autoréflexivité.

Critères à étudier sur le concept de l'accompagnement :

- La posture des accompagnants
- Le collectif comme accompagnement
- L'espace-tiers comme espace de liberté d'agir

Critères à étudier sur le concept de l'autoformation :

- L'engagement (participation et implication)
- La prise de conscience
- La réflexion critique
- L'autoréflexion / Mise en sens

Critères à étudier sur le Théâtre forum :

- La problématique (rajoutée dans la grille de question des jeunes à l'issue du premier entretien avec la professionnelle)
- L'expérience incarnée
- La communication verbale
- La communication non verbale

III.2.C. Choix des interviewés

Comme expliqué précédemment⁴⁷, nous n'avions pas volontairement sélectionné ce public. Néanmoins, notre parcours et notre projet professionnels s'orientant vers ce public, nous avons souhaité saisir cette opportunité. Trois interviews de jeunes ayant participé au Théâtre forum nous semblaient être un nombre suffisant pour une analyse pertinente. Deux interviews nous semblaient risquées, un phénomène d'opposition pouvant se produire et au-delà de trois, une question de temps nous a restreint. La participation s'entendait comme tout jeune étant présent le jour de l'intervention, non comme leur présence sur scène. Nous les voulions volontaires afin qu'ils ne perçoivent pas notre recherche comme un pouvoir d'autorité de notre part et s'investissent avec authenticité dans notre interview. De plus, une interview était prévue avec chacune des professionnelles : celle interprétant le Joker, plutôt dans une dimension médiatrice entre spectateurs et acteurs ainsi que celle interprétant l'Antagoniste, en immersion sur scène avec les jeunes. Finalement, nous n'avons procédé qu'à une seule interview, celle de la professionnelle « Antagoniste ». En effet, entre la rencontre des 24 et 25 janvier et celui où nous proposons cette interview, mi-mars, notre problématique évolua. La professionnelle « Joker » ne se retrouvant ni dans notre concept d'accompagnement ni dans celui de l'autoformation n'accepta pas l'interview. Cet apprentissage a été formateur puisqu'il nous a permis, premièrement de mieux comprendre l'environnement du Théâtre forum et le milieu de la compagnie ainsi qu'avec le temps, dans notre posture de chercheur, de mieux étayer l'argumentation de notre recherche. Si le temps nous l'avait permis, nous nous serions entretenus avec deux autres compagnies ou associations. En effet, notre seul entretien ne reflète qu'un point de vue, et nous aurions apprécié de diversifier celui-ci sur le sujet afin d'avoir une vision plus complète de la perception de la visée du Théâtre forum et plus particulièrement de ce que génère nos concepts d'accompagnement et d'autoformation dans la pratique du Théâtre forum.

⁴⁷ Partie III / Chapitre I / Introduction

III.2.D. Présentation de la recherche et sollicitation d'entretien

Les interventions s'étant déroulées dans une institution scolaire, afin de respecter le protocole, nous avons contacté celle-ci par le biais de l'infirmière scolaire pour savoir si des interviews étaient envisageables auprès des jeunes. Cette dernière était intéressée afin d'évaluer, de son côté, la pertinence des interventions de Théâtre forum, créant entre nous un lien de réciprocité. Après avoir eu l'aval de la proviseure, nous avons co-rédigé un courrier (Livre 2 - annexe 1) et un mail dans lesquels étaient indiqués notamment le contexte de la recherche et l'organisation de cette interview, « éléments importants qui contribuent à l'établissement de la relation de confiance » (Imbert, 2010, p. 26). Enfin, afin d'avoir une certaine légitimité auprès des jeunes, l'envoi fut réalisé par l'infirmière, représentante de l'institution scolaire, auprès des jeunes et de leurs parents, certains étant mineurs. Toutefois, les retours se faisaient attendre malgré la dispense de cours proposée par le lycée. Une relance a donc été rédigée de notre part précisant des points comme l'absence d'attente particulière, l'anonymisation et l'importance qu'avait cette démarche pour valider notre master. Nous cherchions à créer un lien de proximité en décontextualisant notre recherche de leur institution scolaire, où une relation d'autorité peut être perçue par les jeunes, ainsi qu'en nous mettant dans une posture d'équité, celle d'étudiant. Parallèlement, dans une relation de confiance avec l'établissement scolaire, les retours nous étant directement adressés par mail ou téléphone, nous nous engageons à tenir informés celui-ci. Ce choix a évité un intermédiaire supplémentaire et à créer une certaine proximité au travers de nos échanges conviviaux en direct avec les jeunes. Dans les deux jours qui suivirent cette relance, trois jeunes se manifestèrent et les dates d'entretien furent rapidement fixées.

III.2.E. Déroulement des entretiens

Le temps de retranscription et d'analyse qui suivraient les entretiens, mis face aux contraintes temporelles, nous ont décidé à fixer une heure par entretien que nous avons présenté comme tel aux interviewés. Cependant, pour notre premier entretien en visio avec la professionnelle, au vu des questions, nous avons prévenu d'un potentiel dépassement d'horaire et sollicité l'accord de celle-ci en amont afin de ne pas être en tension, ce qui

aurait pu produire des réponses superficielles et aurait été un non-sens pour la recherche. Concernant les entretiens réalisés auprès des jeunes, pour des raisons organisationnelles, l'un fut réalisé en visio et les deux autres dans une salle du lycée réservée par l'infirmière. Finalement, les trois jeunes se dégagèrent du temps personnel, avec une marge horaire supplémentaire. Bénéficiant d'aucune contrainte matérielle et horaire, nous, comme les jeunes, avons pu nous concentrer sur l'entretien.

Afin d'établir une relation de confiance, nous avons rédigé le cadre à communiquer au démarrage auprès de nos interviewés. Toutefois, celui-ci ne fut pas exprimé forcément tel quel, afin d'être dans un échange fluide et convivial, facilitant la prise de parole chez les jeunes. En effet, compte tenu du public jeune et de la perception qu'il pouvait avoir de l'adulte ainsi que de celle éventuelle de la recherche, nous voulions limiter la dimension conventionnelle et formelle pouvant être un frein aux échanges et au partage d'informations. Toutefois, le cadre avait été annoncé par écrit quelques jours auparavant. Concernant l'interview de la professionnelle « Antagoniste », nous avons été pris au dépourvu et avons éprouvé « un vrai dilemme dans lequel la combinaison de l'empathie et de la « juste distance » et celle du respect et du sens critique sont particulièrement difficiles à obtenir » (De Sardan, 2008, Imbert, 2010, p. 25) lorsque celle-ci nous exprima son désaccord sur notre perception du Théâtre forum entre accompagnement et autoformation. Dans une posture de chercheur questionnant le Théâtre forum et cherchant à recueillir des données avec le plus de neutralité possible, nous avons dû parfois reformuler nos questions initiales et démontrer que nous ne cherchions pas à convaincre. Concernant, la mise en espace des entretiens réalisés dans le lycée, nous avons souhaité de pas mettre de table entre nous, mais plutôt à côté pour que nous puissions toutefois enregistrer dans de bonnes conditions. Il s'agissait de ne pas établir de « rapport hiérarchique, vertical, entre enseignant et enseigné, entre « sachant » et ignorant (Rancière, 1987), pour y substituer des rapports de coopération et des situations d'éducation mutuelle » (Vennin, 2017, p. 68).

Malgré la construction de notre grille de questions⁴⁸, nous avons pu éprouver la difficulté de conduire un entretien et nous conseillons de s'exercer au préalable lors d'entretiens exploratoires pour permettre un peu plus d'aisance. Nous nous sommes autorisés à ce que les questions ne soient pas toujours posées ni à l'identique ni dans le même ordre que notre grille d'entretien initiale dans un échange le plus fluide possible ainsi que pour nous saisir plus instinctivement d'éléments qui pouvaient nous sembler importants. Nous avons éprouvé quelques fois des difficultés à rebondir sur les mots et/ou phrases porteurs de sens, tout en poursuivant une écoute active du flot de paroles. De même dans la reformulation et les relances qui permettent d'affirmer ou infirmer le sens de l'interviewé, nous avons parfois orienté les réponses malgré un souhait d'objectivité, confirmant qu'il y a toujours une part de subjectivité et d'intersubjectivité dans la communication. Toutefois, nous avons pu constater que les interviewés osaient si nécessaire aller à l'encontre de ce que nous avons imaginé, nous supposons donc avoir créé une relation de confiance où chacun s'exprimait librement qui est « d'une importance fondamentale car elle conditionne la richesse, la densité (qualité, authenticité, pertinence) du matériel collecté » (Imbert, 2010, p. 26).

III.3. Conclusion

Notre terrain de recherche s'effectue auprès d'un public jeune, dans le cadre d'une intervention de Théâtre forum, issue de l'éducation populaire avec une visée émancipatrice. Cette intervention sur les conduites addictives se fait dans le cadre d'une institution scolaire, dans laquelle un rapport d'autorité peut se jouer entre adultes et élèves, ces derniers étant dans une période de forte construction identitaire et de recherche d'émancipation. L'observation de la dynamique de groupe dans ce contexte, bien qu'elle ne puisse pas être exploitable, est riche d'enseignement pour la suite des entretiens. En effet, nous avons pu percevoir les jeunes dans leur environnement et dans leurs relations avec autrui, éléments constitutifs d'une potentielle autoformation⁴⁹ ainsi que la dimension d'accompagnement

⁴⁸ Partie III / Chapitre III / 2. B. Définition des critères d'évaluation pour l'analyse

⁴⁹ Partie II / Chapitre II. Les concepts d'accompagnement et d'autoformation dans un triptyque auto/éco/hétéro

des professionnelles. La construction de notre grille d'entretien semi-directif s'est donc appuyée sur nos trois concepts : accompagnement, autoformation et expérience incarnée dans un espace-tiers qu'est le Théâtre-forum. Nous avons également pu voir que notre problématique questionnait les professionnelles, bousculant notre posture de chercheur lors des entretiens. Enfin, la conduite d'entretien doit être préparée et anticipée afin d'être dans des conditions propices de relation de confiance et de proximité, il s'agit d'assurer un recueil de données suffisamment dense pour pouvoir être exploité, comme nous pouvons le voir dans le chapitre suivant.

IV. Analyse des données

IV.1. Retranscription

Dans l'annexe 4 (Livre 2), la légende des retranscriptions est indiquée afin de faciliter la compréhension du lecteur. Cet exercice de retranscription (Livre2 - annexes 5, 6, 7 et 8) est l'occasion de mieux apprécier ce qui se joue dans les silences, les relances, les interruptions de paroles ainsi que les tics de langage, facilitant la mise au travail de notre réflexivité sur nos pratiques. Novice, nous avons pu entendre notre manque d'assurance au travers d'hésitations, de mots répétés, de rires gênés, de notre peine à trouver nos mots/phrases pour limiter la subjectivité telle cette question qui oriente O. :

O161 « [...] Et vous, ça vous a rien changé au sein de votre classe [...] ? » L687-688

...que nous aurions dû tourner plutôt ainsi : « Cela a-t-il changé les relations au sein de votre classe ? ». De même, nos imprécisions sur certaines questions nous ont obligés à resituer le sens de celle-ci. Dans l'exemple, ci-dessous, nous cherchions à déterminer les qualités dont devaient disposer une professionnelle dans le Théâtre forum :

o184 : ... que, y a une écoute dans dans le euh... dans le projet, quoi euh...enfin, dans le la, dans le Théâtre, dans dans l'animation et euh... Et pour la mise en confiance, oui, qu'est-ce qu'il faudrait, en fait ? Qu'est ce, qu'est un bon... comment dire un bon qu'est ce qui est un... une bonne comédienne de Théâtre forum ou une bonne animatrice de Théâtre forum ? (o184 – L814-817)

O184 : Je pense qu'on peut pas, on peut pas dire, oui, toi, t'es bonne ou t'es mauvaise, on peut pas te donner de conseils pour dire, toi, tu es une bonne comédienne de Théâtre forum, fais ça, c'est c'est ton boulot, enfin, je pense que, au théâtre, on n'est jamais bon, enfin, on peut l'être, bon, oui, ça c'est sûr, les critiques ils peuvent dire « Oh, spectacle génial de machin cet acteur, il est trop bien. (O184 – LO818 – 823)

De plus, dans le souci de respecter le temps imparti, nous nous sommes parfois empressés omettant de relever certaines informations :

O146 : « ça m'a fait prendre conscience de certaines choses aussi » L641-642

Ici, nous n'avons pas questionné les « certaines choses » et concernant la professionnelle, nous avons omis de la questionner sur son parcours, ne nous permettant pas de resituer le contexte professionnel. De crainte de sortir du cadre de notre recherche, nous avons également parfois coupé la parole et non relancé comme cela le nécessitait sur des mots ou des sens qui pouvaient être importants, apparus après la retranscription :

A81 : « *j'ai découvert* que de toute façon *c'était aidant* c'est sûr, Ça ne peut avoir que des conséquences que positives euh... sur les gens parce que euh... quand-même *on n'est pas tous dans la tête des gens* » L722-724

Nous avons également observé que la formulation de certaines questions fermées, avec des réponses telles que « oui /non », a restreint parfois la densité des réponses. Ainsi, au travers de cet exercice de retranscription, nous avons pu éprouver que cette « conversation nécessite parfois un apprentissage car il faut apprendre à acquérir la patience à laisser à l'autre s'exprimer, le respecter, l'écouter » et « lui poser des questions sans inférer, c'est-à-dire en évitant d'apporter des éléments de réponses » (Imbert, 2010, p. 26). C'est pourquoi, nous pensons qu'utiliser cette méthode lors de nos futures pratiques peut permettre d'améliorer nos conduites d'entretien.

IV.2. Méthodologie de l'analyse thématique

A partir de notre grille de questions, nous avons fait une analyse thématique plus fine où nous avons extrait les verbatims de chacun de nos quatre interviewés (une comédienne et trois élèves). Nous avons mis un code couleur en fonction des thématiques et sous-

thématiques initiales⁵⁰. Puis, directement sur le verbatim, nous avons mis en gras contexte porteur de sens vis-à-vis des sous-thématiques et, en gras et italique, les mots et/ou expressions porteurs de sens qui précisent et confirment le sens de la sous-thématique. Nous avons également pris soin de contextualiser les réponses des jeunes, notamment en prêtant attention notamment à la séance à laquelle ils ont participé, à leur participation ou non sur scène, à leur pratique artistique ainsi qu'à leur connaissance du Théâtre forum et des conduites addictives. Enfin, nous avons débuté par les analyses individuelles des trois jeunes (Livre 2 – Annexes 9, 10 et 11), sans analyser, de suite, l'entretien de la professionnelle (Livre 2 – Annexe 12). Nous ne voulions pas être influencés par son expérience professionnelle.

V. Analyse des données par thématique

La description de l'analyse des données, ci-dessous, a été rédigée en fonction des concepts et sous-concepts étudiés (*en italique*) depuis nos grilles d'analyse individuelle. Ce premier temps, nous a permis d'extraire les éléments principaux que nous jugeons pertinents, de les ranger en fonction de nouvelles thématiques pour effectuer dans un second temps, l'interprétation de cette recherche.

V.1. Les jeunes

Pour replacer le *contexte*, aucun des jeunes n'a été sur la même intervention. Deux jeunes sont montées sur scène et un était dans le public. Tous connaissent déjà la scène, ils pratiquent ou le théâtre ou la musique. Bien qu'ils expriment un détachement du regard d'autrui, celui-ci ne se fait pas complètement :

⁵⁰ Toutefois, au fur et à mesure de l'analyse et de l'apparition des unités de sens, des déplacements de verbatims se sont opérés vers d'autres thématiques ou sous-thématiques, qui ont même été parfois créées. Ainsi, le code couleur sur les retranscriptions n'est plus toujours valable.

A11 : « le regard des autres m'impacte mais pas sur scène parce que je sais que c'est **pas moi qui monte sur scène, c'est déjà mon personnage**, et je pense que j'ai cette notion-là **que d'autres personnes n'ont pas forcément car elles connaissent pas**. » L90-93

A26 : « Je pense que même inconsciemment, même si on s'en rend pas vraiment compte, **on a toujours la crainte de ninninnin** » L173-174

O46 : « **il y avait des personnes que j'appréciais pas spécialement** dans la salle, **peut-être, que ça m'a bloqué aussi**. » L225-226

O50 : « **moi, ça ne va pas spécialement me déranger** [un grand groupe pour monter pour participer] parce que je suis habitué, forcément, sauf que **d'autres personnes vont ressentir plus de stress où d'anxiété** et que du coup, elles vont aussi plus, **plus il y a de personnes, plus elles vont se sentir peut-être oppressées** » L242-244

Une jeune avait déjà eu l'occasion de pratiquer le Théâtre forum (E130 - L778-779) tandis que les autres n'en avaient jamais fait (A53 - L457-458 ; O7 – L48). En ce qui concerne les conduites addictives, tous connaissaient le sujet (A81 - L740-743 ; E74 -L452-454 ; O131 - L576), en revanche, les deux jeunes sur scène ne se sentaient pas directement concernées car leur consommation était restreinte mais leur approche était celle d'une rencontre potentielle de cette problématique lors de soirées :

A32 : « je pense qu'on est tous **concernés par ça** de près ou de loin. **On a tous déjà fait une soirée, on fera tous un jour une soirée** où il y aura potentiellement **un danger**, c'est sûr. » L226-228

E74 : « je connaissais déjà bien donc, ça m'a pas encore plus sensibilisée parce que j'étais déjà euh... déjà dans le cas où je je connaissais tous les risques, et puis même mes parents, ils me, ils me, ils me font de la prévention. » L452-454

De plus O. a une conscience de son niveau de consommation d'alcool et à une certaine maturité dans la gestion de celle-ci :

O130 : « « C'est drôle », je me dis pas ça. »[lorsque qu'un ami vomit d'avoir trop bu]

O132 : « Oui, vraiment, après voilà si la personne vomit, ça sert à rien, lorsqu'une personne est bourrée, à part si elle fait des trucs drôles, et encore ça sert à rien »

O165 : « Après, au niveau de l'alcool ou au niveau de la drogue, c'est pas un, c'est pas un, c'est pas un sujet ou je fais le plus attention sachant que bon bah même....Je peux pas dire à quelqu'un « ne bois pas trop » alors qu'ils savent tous dans quel état je finis à la fin de la soirée, en fait. » L712-714

V.1.A. Une éco-formation : le Théâtre forum, espace-tiers vécu comme un « espace d'intimité sociale »

Le Théâtre forum se déroule dans une ambiance détendue avec des moments *amusants* :

A27 : « C'est ça, et c'est, c'est l'avantage que y en ai une qui ait jouée avec nous. Parce qu'au départ, en fait, elle nous a **fait rire** [...] Au départ, voilà c'est c'est super rigolo [...] c'est bon, ben voilà, **on rigole, on rigole**, mais il y a des gens pour qui ça arrive vraiment. » L183-192

O14 : « elle [la comédienne] est là plus même en tant qu'adulte, du coup, elle est là avec sa son rôle de jeune, toujours, **pour un peu essayer de détendre l'atmosphère.** » L77-78

O103 : « Quand ils ont commencé à la tirer, Lisa, par terre, c'était assez **drôle** » [concernant la scène qui l'a marqué] L447

Où les jeunes se sentaient en confiance :

A20 : « au début, quand elle posait des questions, mes amis, elle me regardait en mode : « Ah non mais moi je vais pas lever la main, et puis **au fur et à mesure** en fait, **on s'est détachés** de ça et plus on avançait plus, plus on sentait **qu'on risquait rien** » L147-149

A30 : « **On était bien en confiance**, en fait. **On a d'abord été mis en confiance** pour qu'elle puisse nous révéler ça, parce que elle aussi, d'une certaine manière, **elle s'était mise à à nu**, devant nous par rapport à ça et euh de voir que **ça allait aussi dans les deux sens.** » L211-213

O14 : « elle [la comédienne] servait peut-être **plus à mettre à l'aise** ou en **confiance** les jeunes » L74-75

Cette confiance corrélée à la relation incitative de l'Antagoniste et du Joker a encouragé l'implication :

A20 : « au début, quand **elle posait des questions** » L147

A38 : « **on vivait en quelque sorte l'histoire.** » L275

E7 : [rôle du Joker] « je pense, c'est **nous orienter pour pousser à notre réflexion** » L33

E40 : « Quand j'étais dans l'action, quand je devais la retenir, ça a été très compliqué. Enfin, **je me suis vraiment sentie dans le personnage** parce qu'en fait, je... enfin pour moi, il fallait vraiment pas que je la laisse partir. » L236-238

Où chacun disposait d'une *liberté de dire et d'agir* :

A 19 : « **Ouais, complètement, ouais. [libre dans ses paroles et ses actes]** » L136

E31 : « J'étais plutôt **relativement libre** » L191

E116 : « **Si on trouvait que la scène il y avait quelque chose qui allait pas**, pour moi, c'est ce qui s'est passé, **j'ai dit** : « Bah, ça aurait été mieux de contacter les parents. » Bah, **effectivement on refait la scène** » L709-711

O106 : « Ouai, peut-être que **ça [la manière de jouer de la comédienne] les [les élèves] a aidés**, bah du coup, **à une mise en confiance**. On parle toujours de **la mise en confiance** et peut être aussi qu'**ils se sentent un peu plus libres**. Pas que, enfin, c'est **pas non plus une comédienne rigide** qui dit : « oui bah, **toi, fait ça, fait ça, fait ça**, vraiment, **on les a laissés libres de faire ce qu'ils voulaient** » L458-461

V.1.B. Une hétéro-formation : un accompagnement pluriel

a. Un accompagnement professionnel

Même si les jeunes avaient conscience qu'il y avait un message de sensibilisation à leur faire passer :

E106 : « même si elles nous ont dit qu'elles avaient rien en tête, mais **on se doutait qu'elles avaient quand même quelques petites idées de comment ça allait se passer**. » L660-663

O13 : « Ben du coup, je pense qu'elle [l'animatrice] **essaye un peu de mener le projet à son objectif**, enfin, il y avait un **but précis**, donc, du coup, ben, du coup, au Théâtre forum et bah, du coup, cette personne **voulait essayer d'orienter** euh... les les jeunes du coup vers un **but précis**, essayer de leur **faire comprendre quelque chose, de faire passer un message**. » L68-70

Ils se sentaient *considérés* :

O24 : « je pense que c'est toujours **bien** de voir que certaines personnes **s'intéressent** entre guillemets du coup **aux jeunes**. » L119-121

Ils ont apprécié que les professionnelles soient dans une *posture de « non-sachant »* favorisant le sentiment d'équité :

A27 : « C'est ça, et c'est, ***c'est l'avantage que y en ai une qui ait jouée avec nous*** [...] elle a vraiment, elle s'est mise, elle, ouvertement ***sur un pied d'égalité avec nous.*** » L183-188

O112 : « quand on est ***tous au même niveau***, il y a ***pas vraiment de de supériorité où d'infériorité***, c'est peut-être ***plus simple de d'avoir une communication*** ou juste de ***pouvoir faire des choses.*** » L481-483

Ce sentiment a été facilité par l'improvisation car les professionnelles ont joué *avec* et/ou fait *avec* et/ou dialogué *avec* :

E106 : « on jouait sur scène ***avec euh... l'animatrice.*** Donc, forcément, ça permettait de de ***d'être dans la même position qu'elle***, [...] ça fait que, on se retrouve dans des situations où ***on a tous le même matériel pour travailler*** » L660-666

O108 : « la première règle [en impro] est de ne pas dire non. En fait, elle a ***vraiment joué ce rôle de toujours accepter les propositions des autres et de jouer avec.*** » L470-471

Sans qu'il y ait un sentiment d'autorité :

A36 : « il n'y avait ***pas cette notion d'autorité*** euh... pour le coup-là, c'était ça qui était agréable » L265-266

Cette posture ainsi que leur adaptabilité :

E41 : « ***elle [la comédienne] a bien su s'adapter*** à ce qu'un comportement de quelqu'un de notre âge pourrait avoir, et euh... et ***sa façon d'être*** très têtue quand elle était bourrée » L245-247

O187 : « Bah, je pense qu'il faut quand même ***une certaine aisance***, déjà, enfin une certaine, ***une certaine flexibilité***, dans le sens, où... enfin elle enfin, il faut qu'elle ait enfin qu'***elle arrive à avoir plusieurs visages***, entre guillemets. » L837-839

ont créé un lien de réciprocité et de partage :

O109 : « Oui, ça [posture de la comédienne] a pu ***créer un lien plus facilement*** ou alors peut-être ***un lien plus fort***, je sais pas. » L473

Où les jeunes ne sont pas sentis jugés favorisant leur pouvoir d'agir :

A10 : « c'était bien parce qu'on nous avait pas fait la morale » L77

A20 : « la sensation de pas...on n'était pas jugés » L140

E102 : « y a moins de distance avec l'adulte, donc, déjà, ça fait quelque chose. [...] on euh... est plus un peu égaux les uns des autres, il y a pas ce sentiment d'infériorité par rapport aux professeurs qui doit nous apprendre quelque chose. [...] ça donne plus envie de le faire. » L643-647

O112 : « quand on est tous au même niveau, il y a pas vraiment de de supériorité où d'infériorité, c'est peut-être plus simple de d'avoir une communication ou juste de pouvoir faire des choses. » L481-483

O115 : [Dans la manière dont les comédiennes ont transmis le message] « Et même si vous pensez que c'est des histoires en fait, bah, c'est déjà vraiment arrivé à des personnes et peut-être oui une forme d'alerte. Mais pas non plus : « Ah, c'est horrible, vous faites ça, vous êtes des mauvais ». » L497-499

b. Un accompagnement par le collectif

Il y a eu une participation tant des spectateurs que des jeunes acteurs :

A11 : « même même des gens qui étaient dans le public ils se sont pris au jeu [...] il y avait pas de quatrième mur, en fait. C'est l'avantage de Théâtre forum c'est que et et comme il n'y avait pas de quatrième mur, on on pouvait directement interagir avec eux et en fait, bon, bah des fois, il y en avait un qui disait « Ah bah moi je l'aurais vu comme ça et hop direct, il venait, finalement, il était avec nous, donc en fait, j'ai l'impression qu'il n'y avait pas tant de différence, finalement, d'être dans le public ou sur scène » L96-101

O85 : « on donne, on casse le quatrième mur, j'en sors enfin, je sors des trucs de théâtre. Quatrième mur, du coup, on interagit avec le public. » L385-386

O86 : « si on crée une interaction avec le public, bah, du coup, il va se sentir peut-être plus concerné, l'écoute et l'attention vont être déjà plus peut-être mieux qu'une que qu'un spectacle avec des comédiens ou ou si en plus on force certains élèves qui ne veulent vraiment pas y aller. » L388-391

Les échanges, portés par l'altérité du collectif, ont été source de réflexivité et d'apprentissage :

A81 : « c'est de **voir la différence que les gens** peuvent euh...*savoir au niveau de de leur façon de voir les choses et de leurs leurs priorités* » L732-733

A84 : « je pense que **ça peut être intéressant**, parce qu'*on apprend de tout le monde* en fait autant du côté des comédiens que des autres. » L749-750

E14 : « **on n'avait pas tous le même avis** et, du coup, c'était *c'était assez intéressant* quand même. » L80-81

O146 : « c'est toujours intéressant d'avoir peut-être aussi **ce point de vue des autres** » L134-135

O147 : « **certains** peuvent avoir des **idées différentes**. » L637

O148 : « Ouais, c'est ça, [les différents points de vue] ...*amener quelque chose de encore meilleur*. » L639

Qui leur a permis de découvrir la réaction de certains camarades et ainsi d'entrapercevoir leur personnalité pour mieux *connaître autrui* :

A81 : « c'est **de voir la différence que les gens** peuvent euh...*savoir au niveau de de leur façon de voir* les choses et de leurs leurs priorités » L732-733

E65 : « Bah, je pense ça, ça [à mieux se connaître entre élèves] **aide** un peu, ouais, parce que euh... du coup, enfin, les gens qui étaient sur scène, ça permet de de de **les voir, de savoir comment ils s'appellent** et et euh... **de voir quelle peut être leur réaction par rapport à à une scène donnée**. » L393-395

E67 : « **Savoir son point de vue sans passer par des mots**, concrètement. » L400

Lors des saynètes, les deux jeunes étant allées sur scène ont ressenti une *cohésion de groupe*... :

A14 : « Mais, **mais, oui, du coup, forcément, ça fonctionne dans l'autre sens**. Mais euh... mais, en tout cas non, je n'avais **pas la sensation d'être toute seule** à à le faire parce qu'on forcément **on était tous ensemble** et **l'histoire fonctionnait pas** s'il y en avait pas un qui jouait le jeu. Enfin, **si y'en avait pas un qui jouait pas le jeu**. » L115-118

E17 : « Mais sinon, parmi ceux qui étaient euh... qui étaient actifs, on va dire, il y avait quand même **une sorte de cohésion**, vraiment, on jouait notre rôle » L104-105

...qui reste éphémère :

E19 : « moi, ça [le Théâtre forum] **m'a pas changé grand-chose** [vis-à-vis du collectif de classe] parce qu'en fait ces personnes-là, enfin je les **connaissais sans les connaître**, donc ça m'a, **ça m'a rien vraiment apporté**. » L112-113

O163 : [concernant les relations au sein de la classe] « non, **ça a pas changé**, je pense pas que ça a changé de d'habitude. » L695-696

De plus, le collectif a pu être un frein dans la participation de certains jeunes, craignant le *regard d'autrui et la crainte du jugement* : à cela, deux raisons, la première est qu'ils craignaient que leurs propos puissent être rapportés auprès de leurs parents ou de leurs professeurs :

A21 : « Ah mais **s'ils [les adultes présents] appellent nos parents, oh lalala** » L153

A26 : « Je pense que même inconsciemment, même si on s'en rend pas vraiment compte, on a **toujours la crainte de ninninin** » L173-174

O64 : « ça peut être une **crainte** de euh... parce que, en salle des profs, **ça parle beaucoup de nous**. Et la plupart du temps, bah pour ma classe, du coup c'est pas spécialement en bien. Alors si, en plus, **mes professeurs disent**, tiens, machin machin, il fume de la beuh, bizarrement, **le regard des profs, il va changer en classe**. » L289-292

La seconde, est la confrontation du regard de ses pairs :

E24 : « **quand on est devant des personnes** qui, **qu'on connaît pas**, c'est **presque mieux que quand c'est des personnes qu'on connaît** parce que euh... le **jugement est pas le même**, en fait, ou **l'idée du jugement que l'on pourrait avoir est pas le même**. » L145-148

O46 : « il y avait **des personnes que j'appréciais pas** spécialement dans la salle, **peut-être, que ça m'a bloqué** aussi. » L225-226

De plus, *l'effectif* ne doit pas être trop conséquent pour faciliter l'implication des jeunes :

A75 : « **vraiment en petits groupes** parce que là ça laisse pas euh..., enfin **ça laisse pas la place aux personnes** qui sont justes stoïques et qui disent rien où qui regarde le mur pendant 2h euh... donc, je pense que c'est **aussi l'avantage d'être moins nombreux**, parce que **moins on est nombreux et plus chacun peut s'approprier les situations** » L638-643

E21 : « **sur le nombre de personnes** dans l'amphithéâtre, **y a très peu de gens qui sont passés** sur scène. Il devait y en avoir, je sais pas 10-15 maximum. Et euh... et du coup, c'est vrai que **sur l'ensemble de la salle, 10-15, c'est même pas la moitié d'une**

classe normale. Donc euh... forcément ça fait pas **ça fait qu'il y en a qui est pas concerné**, enfin, je suis sûre, il y en a, **il devait dormir** dans l'amphithéâtre, **ne rien avoir écouté** et tout donc c'est vrai que **ça fait peut-être beaucoup**. » L127-132

O160 : « Ouais enfin **ça aurait pas vraiment représenté non plus**... Enfin, s'il y avait eu que la comédienne et un élève ou deux élèves, ben, en fait, ça aurait pas amené vraiment une **diversité des propos**. Mais, **4-5 élèves sur scène**, je pense que ça a été **plus bénéfique** dans le fond, **on a vraiment pu voir une plus large partie de personnes** qui en plus avait des **opinions différentes** euh..., proposer leurs **idées, leurs solutions**, ce qu'elles feraient » L681-685

V.1.C. Une expérience dialogique, source d'apprentissage

Dans cet espace prévu pour le *débat*...

O27 : « c'est le cadre scolaire, mais on sent pas vraiment le le scolaire quoi, c'est juste **on joue une pièce, on débat dessus** » L138-139

...bien que les jeunes revendiquent le droit à la parole...

E115 : « **Tout le monde a le droit de prendre la parole pour se faire entendre**. » L711

....ils estiment en disposer peu :

A26 : « **on nous apprend pas forcément à nous donner cette parole chez nous, on n'a pas de raison de la libérer plus tard, surtout avec d'autres adultes** » L176-177

Ils ont apprécié l'apport de la relation dialogique comme un *mode de transmission et de partage de connaissances* :

O31 : « on a pu **discuter**, avoir un **dialogue** et au **moins** pouvoir euh... pouvoir avoir une **conversation** avec ces deux dames, du coup, pour pouvoir peut-être pour certains **en apprendre plus** » L156-158

E57 : « Non, je **les [les arguments] ai pas eu** sur scène, en fait, de me dire : « ben, en fait, euh... c'est très bien de se lever hyper tard et il fait pas son match quand même », du coup **j'y avais pas pensé, c'est que, après, en jouant la scène**. » L335-337

O39 : « c'est toujours bien, ouais, de **de pouvoir aborder plusieurs solutions, plusieurs problèmes** » L189-190

Qui facilite la *compréhension* de certaines situations :

O151 : [les échanges permettent de] « Peut-être **chercher à savoir, pourquoi on va faire quelque chose de différent** » L650

La compréhension se fait car ce sont principalement les jeunes qui parlent et échangent sur leur vécu, facilitant l'identification et l'implication :

E119 : « le fait que ça soit des **élèves qui parlent pour les élèves**, ça aide, parce qu'on **reçoit pas** les les choses pareilles quand on nous **présente quelque chose par quelqu'un de notre âge**. » L734-736

La relation dialogique détermine également la relation qui peut se créer (confiance, culpabilisante,..) et peut être marquante :

A30 : « On était bien en **confiance**, en fait. On a d'abord été mis en **confiance** pour qu'elle puisse **nous révéler ça**, parce que elle aussi, d'une certaine manière, elle s'était **mise à à nue**, devant nous par rapport à ça et euh de voir que **ça allait aussi dans les deux sens**. » L211-213

O74 : « Ouais, **ça m'a marqué**. Après, il y a aussi quand, je sais qu'il y a un de mes amis qui a **parlé**, enfin, il jouait le rôle du père. [...] **c'était un dialogue**. Enfin, c'était plutôt un, **c'était pas un dialogue culpabilisateur**, mais plutôt quelque chose un peu dans la pédagogie, pas non plus quelque chose de « Je m'en bats les couilles de toi, fais ce que tu veux. ». C'était **plus dans la pédagogie de dire** « Oui, bah t'as fait ça, maintenant, tu sais, et tu le referas plus parce que Bah tu sais ce que ça amène après » » L330-334

E43 : « E 43 : Si, si moi, je le savais [que la position de parents ce n'est pas facile], mais mais je pense que **c'est quand même quelque chose de marquant** » L269-270

V.1.D. Une expérience ludique et incarnée, vectrice d'un sentiment de réussite

Le Théâtre forum en tant qu'*espace-tiers ludique* :

A9 : « ça nous a permis quand même de nous **prendre au jeu**. » L72-73

E40 : « Quand j'étais dans l'action, quand je devais la retenir, ça a été très compliqué. Enfin, je me suis vraiment sentie dans **le personnage**... » L236-241

O27 : « c'est le cadre scolaire, mais on sent pas vraiment le le scolaire quoi, c'est juste **on joue une pièce**, on débat dessus » L138-139

...qui amène de *l'inhabituel* ... :

E101 : « Moi, j'ai bien aimé, enfin ouais le Théâtre forum, ça **ça change totalement des cours qu'on peut avoir d'habitude** »

O79 : « Sinon, ça [Théâtre forum] peut être **intéressant** en général, ça peut, **ça amène toujours une autre forme** en fait, plutôt qu'un cours, toujours assis sur une chaise » L359-361

...basé sur *l'improvisation théâtrale* favorisant créativité, réflexion et implication :

A34 : « on... faisait travailler quand même en fonctionnant notre **notre imagination et et aussi notre réflexion** » L250-251

E51 : « C'est de **l'improvisation**, faut vraiment **être à l'écoute** de ce qui se dit pour **pas contredire**, par exemple son ami ou **se répéter** » L303-304

E76 : « j'ai trouvé ça très intéressant parce que ça fait, **ça nous fait réfléchir** parce que faut **faut trouver un peu la mise en scène**, comment on pourrait faire et euh... ça permet aussi de euh... de se mettre en situation » L478-480

O106 : « c'est aussi tout **le truc de l'improvisation**, c'est euh... de **jamais dire non** » L458-461

Sans enjeu personnel, libérant le pouvoir d'agir....

A52 : « Il y avait **pas d'enjeu aussi**. C'est c'est cette notion-là, c'est qu'on ne risque rien à la fois, il y a des fois y a **du plaisir** mais à la fois, on **peut faire...** » L430-440

...donne un sentiment positif ou de réussite auprès des jeunes:

A81 : « j'ai découvert que de toute façon **c'était aidant** c'est sûr, Ça ne peut avoir **que des conséquences que positives** euh... **sur les gens** » L722-724

E31 : « de base, je peux avoir un peu de mal avec le contact physique, mais du coup, bon, là vu que fallait que je le fasse, enfin, **j'ai quand même réussi à faire des trucs** » [...] je lui avais pris ses clés de de de scooter et je les avais passées à la personne à côté de moi pour pour justement l'empêcher vraiment qu'elle parte, donc, il y avait quand même, **il y a quand même eu des petits trucs** » L189-195

O196 : « Ça [le résultat final du Théâtre forum] donne un **rendu** quand même **assez bénéfique** et assez bien, en fait oui, mais limite, ouais, **qualitatif**, en fait. » L869-870

Cela peut s'expliquer par le fait que les saynètes partent de l'expérience pragmatique issue du *quotidien* des jeunes et des interactions avec leur environnement :

A38 : « même si je pense qu'on était **plus ou moins conscients que ce n'était pas ma réalité**, mais que **pour autant les mêmes choses peuvent se passer dans la réalité**. Et j'ai déjà des amis qui ont été témoins qui étaient un peu : « **Ça me rappelle quelque chose** » » L276-278

Où ils peuvent s'identifier et se projeter dans une *réalité potentielle* :

A42 : « **on se retrouvait tous dans l'un des personnages** » L316

A48 : « on se rend compte que c'est inquiétant, je sais que **moi je me serais vraiment inquiétée** si je me trouvais personne vraiment ivre » L418-419

E40 : « Quand j'étais dans l'action quand je devais la retenir, **ça a été très compliqué**. Enfin, **je me suis vraiment sentie dans le personnage** » L236-237

E46 : « je pense que que euh... **ça impacte forcément plus**, parce que, du coup, vu qu'on **oublie** que c'est **juste une mise scène**, on peut, on peut **vraiment se sentir encore plus concernés**, et il y a vraiment ce truc de euh... on se dit « bah, **ça pourrait nous arriver** » » L283-285

C'est pourquoi, l'absence de connaissance du sujet peut mettre en difficulté le jeune :

E28 : « En fait, en, je sais par rapport au peu de personnes qui sont à peu près les amis qui étaient sur scène euh... **ces personnes qui ont même jamais consommées d'alcool** dans dans des fêtes avec moi, donc pour eux, **c'était encore plus compliqué de se mettre dans la peau du personnage** et euh... et du coup, en fait, c'est pour ça qu'ils sont restés **un peu immobiles** parce que **ils connaissaient pas du tout cette ambiance** qu'il pouvait y avoir dans ce genre de fête. » L171-176

Néanmoins, tous ont conservé en mémoire un *moment marquant...* :

A27 : « **je ne l'ai pas du tout oubliée**. » [parlant d'une anecdote personnelle de la comédienne] L189-190

E40 : **je me suis sentie impactée**, quoi, parce que je me suis dit, enfin, ça pourrait vraiment être mon amie, quoi. Et, donc, c'est un peu compliqué » L236-241

O97 : Bah, ouais, enfin, oui, c'est peut-être **l'un [dialogue de son ami qui jouait le père] de ceux que j'ai retenu le plus, qui me vient en premier, enfin quand j'y repense**. » L420-421

...et ont exprimé une expérience *intéressante* :

A84 : « je pense que **ça peut être intéressant**, parce qu'on apprend de tout le monde en fait autant du côté des comédiens que des autres. » L749-750

E101 : « **je trouve toujours ça intéressant** quand il y a des des interventions extérieures » L632

O146 : « **c'est toujours intéressant** d'avoir peut-être aussi **ce point de vue des autres** » L134-135

Cette expérience, vectrice d'*émotions*, a été vécue comme *agréable*... :

A52 : « **plus sympa que d'avoir un discours bien pénible** de l'infirmière « **oh oui les addictions c'est pas bien** » » L435-436

O174 : « je pense que **l'ambiance c'était bien**, ça... pour moi, ça me... ça manquait pas spécialement de quelque chose » L764-765

...voire *étonnante* générant une prise de conscience :

A81 : « **y a des des réponses que j'avais pas anticipées** [...] après **c'est une solution comme une autre** [...] ça m'a permis de voir des choses **différemment** dans le sens où euh... **je me suis rendu compte que tout le monde**, au premier abord, **ne gérait pas** comme moi et ça, **j'étais un peu surprise** » L728-730

Cette expérience a pu parfois être *inquiétante* ou vécu avec un sentiment d'impuissance :

A27 : « Au départ, voilà c'est c'est super rigolo parce que bon bah elle se prêtait vraiment au jeu et puis nous, **on était un peu pris au dépourvu, on savait pas trop** et voilà et puis ensuite, finalement, tout le monde s'est vraiment lancé là-dedans » L183-192

E30 : « En fait, **ils avaient été choisis [par des camarades]** [...] et donc, en fait, ils **se sont retrouvés démunis, ils ont dû aller sur scène alors qu'ils avaient rien demandé.** » L181-185

Par la mise en situation, cette expérience incarnée a facilité la prise de conscience :

A60 : « **La mise en situation, c'était super parlant, c'est, enfin, parlant.** » L490-491

A61 : « parce qu'**on le vit**, on l'entend pas, on le voit pas, **on le vit** et, et je pense que, on peut avoir tout le recul du monde, **il n'y a jamais une situation qu'on comprend mieux que lorsqu'on l'a vit** et c'est tout l'intérêt euh... On, on se rend jamais aussi bien compte, je pense, d'une situation, quand nous-mêmes, euh...comment, j'ai envie de dire, **on l'a vit** » L496-499

E59 : « Je pense que **le fait de participer à des petites activités, ça, mais ça fait qu'on est plus impliqués dans le truc**...et euh... et, **on le reçoit peut être mieux.** Alors, après ça dépend des sujets à mon avis, parce que, par exemple, quand on passe des

vidéos, il y a des gens qui vont être très impactés par ce qui peut être dit dans la vidéo, mais euh... mais euh... le fait d'être enfin, de faire des petits jeux, quoi, je sais que les ambassadeurs ici anti-harcèlement au lycée tournent dans les classes, là pour faire des **activités**, pour sensibiliser et après avec des **petits jeux** par groupe en fait pour pour leur montrer les enjeux et euh... **je pense que ça sensibilise plus que juste dire** oui, bah, en fait, le harcèlement c'est mal » L347-354

Faisant presque oublier aux jeunes qu'elles étaient sur scène :

A48 : « qu'on s'est rendu compte que effectivement, **c'est un jeu, oui, mais pas là, on a l'impression qu'on joue plus**. Et même si voilà, on prenait quand même ça sur le ton de la légèreté, bah, **on se rend compte** que c'est inquiétant, **je sais que moi je me serais vraiment inquiétée si je me trouvais personne vraiment ivre, dans cet état-là** euh... à un moment donné. » L418-421

E46 : « je pense que que euh... **ça impacte forcément plus**, parce que, du coup, vu qu'on **oublie que c'est juste une mise scène**, on peut, on peut vraiment **se sentir** encore **plus concernés**, et il y a vraiment ce truc de euh... **on se dit** « bah, **ça pourrait nous arriver** » L283-285

V.1.E. Une auto-formation : par un processus réflexif

Dans une visée d'*autoformation*, les jeunes ont tous partagé ce sentiment d'avoir *participé....* :

A51 : « **J'ai participé, c'est sûr.** » L428

E61 : « Ouais, c'est ça, on participe alors que quand, enfin, quand c'est déjà un petit groupe, ou alors qu'on est **sur scène** » L365-369

O52 : « j'ai [...] **juste, vraiment regarder** » L249-250

O53 : « Oui, j'étais, **j'étais attentif** en tant que spectateur » L252

...et même de s'être *impliquées* pour les deux jeunes sur scène :

A52 : « **j'ai vraiment participé** parce que clairement, ça en valait la peine, et par contre, ça, ça ne pouvait être que positif » L437-438

A50 : « **cette action-là**, je pense qu'on s'est rendu compte que effectivement, c'est un jeu, oui, mais pas là, **on a l'impression qu'on joue plus.** » L426-428

E10 : « **j'avais proposé** de de contacter les parents » L51

E40 : « **Quand j'étais dans l'action** quand je devais la retenir, ça a été très compliqué. Enfin, **je me suis vraiment sentie dans le personnage** parce qu'en fait, je... enfin pour moi, **il fallait vraiment pas que je la laisse partir.** » L236-238

Les jeunes ont à la fois *pris conscience* de certains éléments... :

A34 : « je **je sais que la prise de conscience**, je pense que je l'avais déjà eu avant mais **ça m'a vraiment impactée** dans le sens, Waouh, ah, ouais, **comme quoi le monde est petit et c'est c'est partout, c'est tout le temps, c'est tout le monde** » L253-255

E40 : « **je me suis sentie impactée**, quoi, parce que **je me suis dit**, enfin, ça pourrait vraiment être mon amie, quoi. » L240-241

O146 : « **ça m'a fait prendre conscience de certaines choses aussi.** » L632

...et ont adopté une *réflexion critique* :

A59 : « c'était vraiment sympa, quoi. Parce que, parce que du coup, **ça nous a vraiment amenés à se poser des questions ou nous interroger** » L478-480

A63 : « c'est une question de prévention et à la fois, **ça permet de revenir dessus** en disant : « Ah tiens bah ça, **ça me fait penser à ça**, bah, peut-être que **si jamais j'avais su, j'aurais peut-être pas réagi comme ça.** » L526-530

E11 : « On se rend compte que euh... parfois, enfin moi, **c'est ce que j'ai ressenti, que mieux vaut se mettre en désaccord avec un ami** mais **lui sauver la vie** que qu'il lui arrive quelque chose de mal **parce qu'on n'a pas agi**, quoi. » L62-64

O105 : « Alors, que, enfin, **il y a peut-être des solutions un peu moins violentes.** [en parlant d'une saynète ont un peu bousculé la comédienne]» L454

Pour ensuite *donner du sens* par rapport à leur vécu :

A40 : « y a vraiment peut-être des choses que **j'aurais déjà fait avant** et je pense que **ça va accentuer [...]** **exemple concret**, si tu veux que je te donne un exemple euh... du coup, **via l'échange théâtre, y a des lituaniens**, des correspondants qui vont venir en France.» L295-298

A91 : « Parce que **je me rends compte** en tout cas, mais je sais que euh... **sans confiance, sans confidence, je vois pas comment je pourrai élever mes enfants** » L802-804

E55 : « **je me dis**, à ce moment-là, enfin, dans un cas réel, si on sait que la personne ça peut arriver un cas comme ça, **on peut lui lui balancer un argument** comme ça » L325-327

075 : « *c'est peut-être comme ça que j'aimerais que les adultes réagissent* » L336

V.1.F. Un pouvoir d'agir à l'initiative de l'individu

Le Théâtre forum cherche à provoquer une réaction, au travers d'un *enjeu fort* :

A8 : « elle nous pousse parce que on a été **obligés de se prendre au jeu** parce qu'elle nous a pas laissé le choix d'une certaine manière et je pense que **ça fait du bien aussi** de **...de pas se dire** : « **Ah bah on fait semblant de** » » L65-67

E31 : « de base je peux avoir un peu de mal avec le contact physique, mais du coup, bon, là **vu que fallait que je le fasse**, enfin, j'ai quand même réussi à faire des trucs » L189-191

Il s'agit de *répéter* une situation pouvant être rencontrées par les jeunes lors de prochaines soirées :

A63 : « c'est une question de prévention et à la fois, **ça permet de revenir dessus** en disant : « Ah tiens bah ça, **ça me fait penser à ça**, bah, peut-être que si jamais j'avais su, j'aurais peut-être pas réagi comme ça. » L526-530

E55 : « Oui [tu peux anticiper plus facilement], parce que par exemple, là, quand je repense à la scène [...] si on sait que la personne **ça peut arriver un cas comme ça, on peut lui lui balancer un argument** comme ça » L323-327

O134 : « Oui, je pense que ça peut peut-être, après bon, bah, **peut-être qu'on va, après deux ou trois mois, on va oublier** du coup, **mais quand on refera une soirée et que cette situation arrive, peut-être que, du coup, ça va refaire un déclic**, ouais, effectivement, et **la personne va se dire** tiens, ils ont fait ça, **mais on pourrait peut-être faire ça...** » L591-594

Cet outil montre aux jeunes qu'ils sont *responsables de leurs actes* :

A39 : « c'est qu'on n'était pas dans une optique de : regardez, c'est mal, on était **juste dans une optique de rendez-vous compte** » L282 -283

A39 : « qu'on nous invitait à prendre conscience de ça [des addictions], mais on **faisait pas pour nous** » L284-285

E9 : « parce que **quand on est entre élèves**, bah en fait, **on sait pas trop quoi faire, juste, on est là** quoi, et euh... du coup, **ça permet de vraiment être face à à l'inconnu et devoir, devoir faire face à ça.** » L42-44

E10 : « *de se dire : « bah si ça nous arrive, qu'est-ce qu'on fait ? » »* » L56-57

Ils ont exprimé que tout pouvoir d'agir et la démarche d'autoformation sur les conduites addictives ne peut se faire qu'à l'initiative de l'individu :

A39 : « *c'était une décision qui nous appartenait et une prise de conscience que pour nous seuls pouvons réaliser* » L286-288

O172 : « *on peut trouver 1 000 et une solutions c'est pas le souci, il y aura toujours des idées euh... pour sensibiliser, mais si la personne a décidé de ne pas le faire, en fait, et qu'elle est vraiment, qu'elle est bornée, qu'elle ne le fera pas* » L754-757

Pour cela, celui-ci doit se sentir impacté pour se disposer à changer :

E98 : « *il faut vraiment des trucs très marquants, une mise en situation où ils sont réellement dans la scène et que ça peut... le truc, il y a des gens, bah peu importe, même s'ils ont déjà vécu, ça ne va rien leur faire.* » L607-609

E102 : « *c'est nous qui prenons si, si ça nous touche [...] on se sent moins [...] réellement obligés et c'est... et du coup, ça donne plus envie de le faire.* » L643-644

V.1.G. Conclusion

Bien que les jeunes aient été dans une démarche d'autoformation, celle-ci se porte plus sur les actions à mettre en œuvre lors de problématiques sur les conduites addictives. En revanche, le Théâtre forum n'apporte pas cette démarche concernant directement la consommation.

E44 : « *Je sais pas parce que parfois j'ai plus l'impression que ce genre de personnes ils sont tellement fermés au final que, que même ça, ça, ça les aiderait pas.* » L275-276

O24 : « *Honnêtement, ouais, je dirais que c'est plutôt difficile [que le message soit passé], peut-être que ça, ça a fait réfléchir certains, je pense que la plupart, du coup, n'en tiendront pas vraiment compte* » L117-118

En effet, l'autoformation et le pouvoir d'agir sont le fait d'une initiative de l'individu, comme les jeunes ont pu le souligner précédemment. Après avoir analysé les entretiens des jeunes, nous avons étudié celui de la professionnelle afin de corroborer notre première compréhension.

V.2. La professionnelle

En ce qui concerne le *contexte*, la professionnelle pratique le Théâtre forum depuis plus de 12 ans (D120 – L919), elle a exploré un grand nombre de thématiques lui permettant de dire :

D122 : « Bah, je vois il y a **beaucoup de choses que je vois différemment** euh... déjà parce qu'on a exploré énormément de thématiques » L926-927

D123 : « des connaissances sur certains sujets que t'avais pas avant, donc, **ton regard change parce que ce que tu prenais pour acquis où ce que tu croyais savoir, bah,...non, en fait, tu t'es gouré** hum... et puis même dans la vie de tous les jours hum... Maintenant, **je sais que je peux m'y prendre différemment**, alors, je vais pas parler toujours de la même façon donc.... » L930-934

Les principaux porteurs de projet avec lesquels elles collaborent sur des *problématiques* de société (D87 - L745-446) sont issus d'organismes, d'associations ou de fonctions publiques plutôt que du secteur entrepreneurial. Elles utilisent principalement le Théâtre forum « participatif » plutôt que le Théâtre forum « étincelle » / « déclencheur » (D63 – 514-516).

V.2.A. Une éco-formation : le Théâtre forum, un espace-tiers dans une ambiance conviviale

Le théâtre forum est un espace *ludique*... :

D112 : « Le **format ludique** [...] Voilà, le format ludique ouvre **une porte d'entrée plus, plus...cool** » L908-909

...qui se déroule dans une ambiance conviviale :

D68 : « et on veut qu'ils soient suffisamment **à l'aise, comme si tu faisais un coup au bar d'une terrasse entre potes**, en train de se raconter des trucs où chacun dirait » L555-557

Avec un *cadre* de confidentialité et de respect :

D8 : « c'est c'est, c'est pour vous, vous en à vous en emparer comme vous voulez. **Ce qui est dit ici reste ici.** » L69-71

D9 : « au niveau de la salle, il y a **un tout petit peu plus de règles** [...] on peut **pas manquer de respect** » L112-113

Le Théâtre forum est également un *espace d'improvisation...* :

D6 : « on est dans dans de l'impro [...] on est dans l'impro » L46-49

...où chacun est *libre de dire et d'agir* (D101 - L841-842 ; D156 - L1113-1115) :

D101 : « on laisse **le groupe dire** si c'est réel. **C'est les gens qui décident** si c'est réel ou pas...Si c'est pas réel, on change. » L841-842

D155 : « Bah, nous, **on a mis le plus de liberté possible.** » L1110

D156 : « **le plus de liberté possible, même quand on construit des saynètes**, on fait en sorte qu'elles soient **suffisamment larges** aussi,Voilà, **le plus de liberté possible**, c'est c'est ça, ben nous, **on est juste là** pour euh...**pour que ça vienne** ... » L1113-1115

... sans objectif de réussite (D159 - L888-889) :

D109 : « Et de toute façon, c'est ce que je te disais euh... y a **le but, c'est pas d'avoir 100% de réussite.** » L888-889

Pour ce faire, les professionnelles *s'adaptent* sans cesse en fonction des besoins exprimés par les spectateurs, du groupe, de la thématique et de l'espace :

D8 : « elle [la comédienne qui se positionne comme le Joker] est toujours obligée de **s'adapter aussi aux groupes** qu'elle a en face d'elle [...] c'est à dire que si l'entonnoir ça marche pas, paf, elle y va direct » L79-80

D12 : « **Ça dépend de la thématique**, ça, ça dépend de ce qu'ils [le public/les gens présents] ont envie de creuser à ce moment-là.... Voilà, en fait, si tu veux, nous, **nous on a une problématique bien définie**, après eux, **ils peuvent avoir des urgences qui correspondent pas tout à fait à ce qui a été demandé** et nous, **pour nous la salle, elle est toujours prioritaire tout en restant dans la thématique.** Mais la salle est toujours prioritaire si la salle nous dit : « bah, non, nous c'est pas ça, notre urgence, hein ce serait bien là, et cetera. », **ben on la traite.** » L135-140

D70 : « **on s'en accommode [de l'agencement de l'espace, ici la scène qui n'est idéale car met en avant les acteurs et peut limiter les jeunes à venir]** » L565

D93 : « on met en place des jeux avec des question euh...où ils se positionnent euh...enfin, si tu veux, **on adapte** aussi notre **outil à...au nombre de personnes, à la problématique** [...] il faut **s'adapter en permanence, être réactif en permanence.** » L782-783

V.2.B. Une hétéro-formation : un accompagnement pluriel

a. Par accompagnement incitatif

Les professionnelles ont une *posture de « non-sachant »*, c'est-à-dire qu'elles ne se mettent pas dans une posture d'autorité face aux jeunes... :

D4 : « ... on est, **on n'a pas**...euh...**cette casquette de de de de, de prof** ou d'autres choses avec justement ce que tu disais, **cet apprentissage descendant** puisque on part du principe que... il y a pas de **y a pas de bonne ou mauvaise réponse**, il y a pas... » L32-35

D7 : « Sinon, **on est encore dans du descendant et ça veut dire** : « bah, **t'as pas compris ce qu'on t'a dit, c'est comme ça qu'il faut faire** » sauf que **ça marche pas** ça donc. Pour personne d'ailleurs, pas plus pour les jeunes que pour les autres. » L58-60

D8 : « c'est c'est, c'est pour vous, vous en **à vous en emparer comme vous voulez**. Ce qui est dit ici reste ici. Oui, **y a pas leçon de moral, il y a pas de bonnes réponses** [...] le fait que nous, **on vienne avec notre casquette de comédienne** et pas de...**pas de prof, de flic**...Bref, quelque chose qui **serait ...plus stigmatisant**... Voilà, qui serait par les jeunes, vu comme quelque chose de : « Ah bah, ça y est, c'est bon, **on va encore nous dire comment il faut faire ça** [...] on peut les tranquilliser sur les faits qu'il y a pas besoin d'avoir fait de théâtre, il y a **pas besoin d'être expert de la matière**, sachant que **eux sont experts finalement**, nous **on leur dit que eux sont experts et pas nous** » L69-93

... Elles considèrent les jeunes comme experts de la problématique :

D8 : « nous on leur dit que **eux sont experts** et pas nous » L93

Pour les inciter à réagir, le Joker amène la *problématique* en partant de questions larges pour ensuite resserrer sur la problématique et ce qui tourne autour... :

D8 : « après un enjeu, il y en a toujours à un, **on a toujours un enjeu derrière la tête** » L90

D8 : « **on a en fait, la la problématique et on veut pas dévier de la problématique. On veut rester dedans. Nous, on veut voir les freins,...** Voilà, **les freins**. » L99-100

...tandis que l'Antagoniste va être l'individu qui va montrer que les choses ne se déroulent pas toujours comme prévu et donc va provoquer une réaction chez les jeunes :

D104 : « **moi je suis** plutôt là euh... si tu veux pour être euh... **le grain de sable** » L852-854

D106 : « moi j'accepte **pas toujours les propositions comme étant évidentes** parce que **sinon ça devient magique.** » L863-864

L'objectif du Théâtre forum n'est pas de toucher tout le monde, celui-ci ne pouvant pas convenir à tous :

D5 : « **Ce qui va convenir à l'autre, va pas convenir à untel** » L37-38

D6 : « **soit je vais tomber juste pour certains ou peut-être à côté de la plaque pour d'autres** [...] c'est pour ça qu'on propose **toujours de voir plusieurs alternatives aux problématiques.** C'est pour **pouvoir toucher le plus de personnes possibles,** c'est à dire que **plus il y aura de propositions** de la salle qui seront **diverses et variées, plus on touchera de monde,** en fait. [...] **l'objectif c'est pas de toucher 100%** de la salle. [...] si t'as réussi à **toucher quelques personnes, et même un,** et ben... **Voilà.** » L49-56

Enfin, il n'est pas question de faire passer quelconque message, d'émettre une opinion personnelle ou d'être dans l'accompagnement thérapeutique :

D40 : « qu'il y a **toujours un relais** [...] de dire cette personne-là est référente et vous pouvez aller la trouver. Parce que c'est toujours à partir de la demande **d'un partenaire qui lui s'engage à accompagner. Nous, on est juste un maillon** » L373-376

D78 : « **on n'est pas dans le psychodrame** [...] **on n'est pas professionnel de santé** et que c'est très dangereux » L642-643

D86 : « **on s'interdit** une **pensée politique ou manipulateur** [...] **Non porteuse de message, moi je suis pas une messagère** [...] **je voudrais pas non plus mettre mes mes opinions personnelles** » [...] **on s'interdit** d'avoir **une position euh.. ni politique** ni quoi que ce soit » L721 727

b. Par un collectif

Le collectif, par son *altérité*, en proposant plusieurs alternatives, avec des manières différentes de dire ou faire, permet d'ouvrir le champ des possibles et potentiellement de toucher un plus grand nombre d'individus :

D107 : « **Il suffit de faire ça, il suffit de dire ça pour que ça fonctionne, sauf que euh...tu dis ça avec une autre personne, dans un autre contexte, ça marche pas du tout.** C'est pour ça qu'il faut voir **plusieurs alternatives** [...] on... reprend,... voilà, tout, **tout ce qu'ils ont proposé** en disant que... voilà, dans **ces propositions là, ça peut marcher avec certaines personnes....et ça peut, ne pas marcher.** » L867-870

Il permet également de travailler la *citoyenneté* au travers d'un vivre ensemble en permettant d'être d'accord pour d'être en désaccord :

D32 : [en parlant de la problématique de l'intervention sur les conduites addictives]
« **comment tu fais pour te mettre d'accord avec les autres** s'il se passe quoi que ce soit »
L305-306

D89 : « c'est **comment on peut trouver un terrain d'entente pour travailler ensemble** »
L759-760

D91 : « On est **d'accord pour** débattre et **on est d'accord pour être en désaccord** »
L770

D101 : « **on laisse le groupe dire si c'est réel. C'est les gens qui décident** si c'est réel ou pas...Si c'est pas réel, on change. » L841-842

D 119 : « Ça [le Théâtre forum] **permet de discuter** après ils *discutent* » L915

Dans le cadre du Théâtre forum « participatif », les professionnelles travaillent avec des *effectifs* de 20 et 60 individus, suffisamment nombreux pour provoquer de la « discussion » mais pas non plus trop important au risque d'une inertie :

D31 : « il est prouvé que **plus on est nombreux, plus on compte les uns sur les autres et finalement plus il ne se passe rien.** » L297-298

D40 : « déjà le temps est assez court, ça dure entre 1h30 et 1h45 ça va très très vite. **Tu sais que tu donneras pas la parole à tout le monde**, parce que parce que tu peux pas...euh... Donc, **plus tu multiplies le nombre de personnes**, bah, **plus tu risques de passer à côté de quelqu'un qui voudra dire quelque chose ou qui aurait besoin de dire quelque chose** » L368-372

D93 : « Il faudrait **au moins 20 personnes pour créer** de... de *l'émulation*, pour , pour créer **de la discussion** » L778-779

c. Une relation dialogique pour développer l'esprit critique

Les jeunes n'ont que peu l'habitude d'émettre un avis ou de *débattre* :

D44 : « mais on leur a jamais demandé leur avis, donc, du coup bah, quand tu leur demandes de donner leur avis, bah, ils **sont** un peu perdus parce que ils ont pas l'habitude d'émettre un avis... euh... Donc, **pas l'habitude de forcément non plus de de pas avoir le même avis que les autres** » L394-397

D44 : « **l'esprit critique n'est pas forcément développé.** » L399-400

Le Théâtre forum peut être un outil favorisant cet esprit critique... :

D3 : « **former leur esprit à l'analyse, la critique** à la ... **à la discussion, à l'écoute, à être d'accord pour être en désaccord.** » L18-19

D94 : [dans le Théâtre forum]« **c'est la confrontation des idées, des points de vue** » L798

D95 : « c'est de **confronter les points de vue, c'est juste ça** » L801

...où les jeunes développent leur esprit à écouter autrui, à donner son point de vue, à le confronter et à respecter les réflexions et décisions d'autrui, cette démarche invite à la tolérance et à considérer chacun comme « un être à part entière » :

D45 : « **qu'ils puissent se rendre compte** que... ils sont aussi **un être à part entière, qu'ils peuvent avoir des différences, des réflexions différentes, des prises de positions différentes** et que lors d'une soirée, **ça peut aider à dire non** » L403-405

V.2.C. Une expérience pragmatique et incarnée

Dans une expérience pragmatique, les saynètes sont basées sur des *gestes du quotidien...* :

D9 : « La parole est libre, alors elle est libre surtout, alors elle est libre, surtout **sur scène**, dans le sens où **sur scène**, ils peuvent être comme **dans la vraie vie**, c'est à dire **qu'ils utilisent les mots qu'ils utilisent au quotidien.**» L107-109

D93 : [en parlant d'une autre intervention] « J'ai fait des jeux euh... **en posant des questions sur la problématique** [...] trouver **des situations réelles** dont ils ont été témoins ou qui, **qui pose problème** et de me la mettre en jeu » L788-791

...qui ont pour objectif de faciliter le pouvoir d'agir : la *répétition* de la situation permet de disposer de plus « ressorts » :

D32 : « **on leur demande d'anticiper** parce que... **plus t'auras, en fait, certains ressorts pour agir**, plus tu ...**plus tu le mettras en place.** [...] **plus tu anticipes, plus t'es préparé, plus tu peux agir** » L302-307

En revanche, il ne s'agit pas de traiter une problématique individuelle avec un enjeu personnel :

D78 : « **on n'est pas** dans **le psychodrame** [...] **on n'est pas** professionnel **de santé** et que c'est très dangereux » L642-643

D8 : « le fait aussi de **dédramatiser** tout de suite en disant que... il y a pas non plus de bonne réponse et qu'on est là pour essayer...euh...**À partir du moment où t'enlèves l'enjeu pour eux** [...] on peut les tranquilliser sur les faits qu'il y a pas besoin d'avoir fait de théâtre, il y a pas besoin d'être expert de la matière » L88-89

De plus, la proximité des situations quotidiennes est porteuse d'émotions :

D54 : « le **le seul enjeu**, c'est dans dans **dans la saynète, l'enjeu du personnage qui va mal**... c'est là, c'est un **véritable enjeu du quotidien**. [...] faut que **cet enjeu-là dans la saynète qui soit très fort** pour que euh... ça **parle à tout le monde**. [...] il faut que je **l'enjeu soit fort** pour que **de leur place il se dise, j'ai envie d'aider, j'ai envie de faire quelque chose**. [...] Le fait tout seul, ouais, **de faire une action, provoquer une réaction**. [...] il soit suffisamment fort pour **provoquer une réaction chez le spectateur. S'il n'a pas d'enjeu dans la scène, on s'en fout**. » L435-445

D71 : « **ça sera suffisamment fort pour qu'ils aient envie d'aider** [...] j'essaie de les remettre **dans quelque chose de concret. Ça pourrait être votre mère, ça pourrait être votre sœur, ça pourrait être votre meilleur ami**. » L586-590

D73 : « **on est émotion** donc, bah, oui. Mais tu vois bien que **les choses qui te font réagir, ce sont tes émotions**, c'est ça, c'est c'est une bonne et une mauvaise chose. **Ça dépend comment tu fais, ça dépend si t'as travaillé sur tes émotions**. » L595-597

En effet, l'esprit se détache de la notion de jeu ne faisant plus la différence entre réel et imaginaire, comme s'il vivait réellement l'expérience :

D16 : « **C'est le corps, c'est le corps** aussi [qui fait la différence avec un débat où chacun est assis]. Et puis alors **y'a pas que le corps**, peut-être **être situé avec le corps déjà fait dans l'action** Donc, Donc, déjà c'est aussi plus facile ...euh... Et puis c'est aussi que... **le cerveau il fait pas la différence entre tu es en train de jouer ou pas**, c'est à dire qu'une fois que t'es dans la thématique avec le jeu en fait, **t'es vraiment dans la problématique**... C'est très rare qu'il y en a qui....Alors, tu les vois ceux qui se disent : « Ouais, **je suis sur scène**, je suis en train de jouer machin », mais **il y a quand même**...euh...Il y a quand même, **tu peux aussi ressentir des émotions sur scène**. Parce que comme on, **on reste dans quelque chose qui est de l'instantané**, ça peut...euh.... **ça peut venir heurter quelque chose ou faire réfléchir à quelque chose**, et cetera....Et puis tu vois bien, il y a **des gestes sur scène qui reproduisent finalement les comme les gestes du quotidien**, donc, quelque part, c'est **comme si t'étais dans l'instant présent**. ...Finalement, c'est **comme si t'étais dans leur temps présent** » L171-182

De plus, la *communication non-verbale* est un élément important puisqu'au travers de celle-ci est exprimée l'intention :

D97 : « Puis, **même dans une discussion un peu violente** avec quelqu'un, par exemple, **le corps, ça va jouer**, c'est à dire que si t'engueules quelqu'un assis sur ta chaise, comme ça, bon, est-ce que tu penses vraiment aussi d'un seul coup, **il se passe un truc au niveau du corps**, donc, du coup, tout **tout réagit différemment** euh l'autre peut se sentir menacé ou au contraire, elle est folle, j'en ai rien à foutre, je discute plus avec elle. **Bien sûr que le corps a son importance, les mains, les yeux euh... la voix** aussi euh... **est-ce qu'il va pas crier, est-ce que qu'il va parler posément** euh... **tout à une incidence** euh... **la façon dont tu vas bouger, tu vas te positionner** euh...est-ce que **tu vas te lever pour lui parler** alors qu'il est **assis pour te dominer** euh...est-ce que **tu vas le toucher** euh... euh... pour lui parler euh...pour essayer de trouver de l'empathie et euh...et cetera...ou est-ce qu'au contraire tu vas lui mettre **la main sur l'épaule pour lui dire je t'écrase** ou...euh... mais **bien sûr que le corps, ça a une importance**, tu vois bien qu'une **même phrase dite de façon différente par une personne différente n'aura pas forcément le même impact.** » L810-822

D100 : « Ça, compte, oui, tout est important euh **même la voix est importante.** »
L835

V.2.D. Une auto-formation : le Théâtre forum, un processus réflexif

Le Théâtre forum peut être l'occasion de prendre conscience de certains éléments... :

D40 : « qu'ils [les jeunes] **prennent conscience de certaines choses** et et qu'en tant que adulte, ou futur adulte ou adolescent, je sais pas comment on dit, peu importe... qu'ils **qu'ils en fassent quelque chose** [de l'intervention du Théâtre forum] » L380-382

D46 : « je vais réfléchir pour le mettre à plat ou ouais, d'un seul coup ça, **ça peut réveiller certains trucs**, de dire ...enfin, pourquoi je suis tout le temps et que je....pourtant je suis pas d'accord, et pourquoi j'y vais ? » L408-412

... notamment de la *complexité d'une situation* avec ses paramètres : soi, autrui et le contexte :

D18 : « quand on leur on leur demande à ces personnes-là de **de venir sur scène** pour faire leur proposition, **tout peut basculer**. Parce que finalement, **ils sont confrontés à d'autres êtres humains sur scène**, qui vont jouer quelque chose et en fait, **ils vont pas pouvoir caser leur proposition** » L210-215

D24 : « Et du coup, **tu te rends compte que ce qu'il avait imaginé dire à la personne, il peut pas le dire** parce qu'il a d'autres freins...euh... Ah, comment ? Je vais lui dire ? Ah merde ? Comme ça, c'est quoi le risque que je prends ? Est-ce qu'il va pas m'en mettre une ? Ah ! Et puis si jamais je vais trop loin et qui chiale, qu'est-ce je fais ? Et mais, en fait, comme dans la vie » L237-240

D28 : « c'est **comme dans la vie** [...] Mais c'est c'est aussi ça qu'on essaie de leur faire **toucher du doigt** quand ils font des propositions. **C'est en fait, rien n'est simple** » L268-269

D75 : « **Ça dépend de toi, ça dépend des autres, ça dépend de ceux qui sont autour, ça dépend du jour, ça dépend de ce qui t'arrive, en fait, dans la vie de l'autre,...** » L615-616

Le Théâtre forum incite à développer une *réflexion critique*...

D3 : « **former leur esprit à l'analyse, la critique** à la ... **à la discussion, à l'écoute, à être d'accord pour être en désaccord.** » L18-19

D132 : « c'est **vraiment à apprendre** aussi euh... **à débattre, la critique**, bah, **écouter tous les points de vue, accepter ou pas d'ailleurs** » L1000-1002

... pour *réfléchir sur ce qui convient à soi*, et non à autrui :

D46 : [la comédienne imagine ce que le jeune pourrait penser] « **Qu'est-ce qui est bon pour moi ? Qu'est-ce qui me convient ?** Moi ! Ah merde, j'suis pas en capacité de faire ça, j'aimerais bien... bah, peut-être la prochaine fois **peut-être** j'ose ! euh...ou je suis pas prêt ou... Voilà, ou... **je vais réfléchir pour le mettre à plat** [...]ou ouais, d'un seul coup ça, ça peut réveiller certains trucs [...] **pourtant je suis pas d'accord, et pourquoi j'y vais ?** » L408-412

... et se rendre compte qu'il n'existe pas une seule bonne façon, mais celle qui conviendra soi :

D58 : [la comédienne imagine ce que le jeune pourrait penser] « **La diversité des propositions, la réaction pour se dire : « bah, la prochaine fois, tiens, peut être tiens, oui, j'ai vu ça, est-ce que j'essaye ça ?** Ou est-ce que j'essaye plutôt ça ? Ou **est-ce que je, je, je le fais à ma manière**, aussi ? » [...]Et c'est-ce qu'on voit aussi en Théâtre forum, c'est-à-dire que **même si la personne n'a pas fait le Théâtre forum**, bah, elle peut être en capacité de se faire, enfin...Moi, finalement, **je peux essayer aussi à ma façon**, c'est ça, **c'est de se dire, y a pas de façon de faire.** » L469-476

Si au départ, le Théâtre forum avait une visée « révolutionnaire », les professionnelles souhaitent surtout *donner le pouvoir d'agir* aux jeunes... :

D18 : « **on leur demande d'être acteur et pas spectateur.** » L207

D25 : « c'est pour ça qu'**on veut qu'il soit acteur dans le sens agir...** » L242-243

... car chacun est *responsable* de ses actes et devra en accepter les conséquences :

D3 « On part du principe que les experts, c'est eux, c'est quelque part c'est aussi **à eux de chercher, de se remettre en cause,** et cetera. » L21-23

D61 : « : Exactement, **ne pas agir, c'est agir,** c'est-à-dire qu'il fait, le choix de ne rien faire, tu en acceptes les conséquences aussi. Dans tous les cas, **il y a des conséquences que tu agisses ou que tu n'agisses pas...** » L490-492

Dans un objectif d'apprentissage efficient, le pouvoir d'agir ne pouvant se faire qu'à l'initiative de l'individu :

D84 : « c'est, il y a du choix **et ils font leurs propres choix** en fonction de la gravité de trucs, de l'envie du moment ou pas l'envie du moment. D'ailleurs, toute façon, **tu pourras jamais forcer quelqu'un, aller faire quelque chose qu'il a pas envie ou dire quelque chose qu'il a pas envie. S'il le dit déjà pas, c'est qu'il y a déjà des freins. Tu tu tu peux pas...c'est à la personne de choisir.** » L701-705

D110 : « **on aime bien** quand les gens sont *volontaires* pour venir et **pas** qu'on les ait *obligés*. » L894

D111 : « Toute façon, **tu peux jamais obliger qui que ce soit** à **...faire les choses s'il veut pas les faire** » L903-904

Il est intégré que chacun évolue à son rythme selon ses facteurs dispositionnels et structurels (Carré, 2015) :

D5 : « Donc, c'est **en fonction de ta maturité, d'où tu en es dans ta vie** de de, de plein **de choses que tu comprends ou tu comprends pas** tout **de suite, mais tu comprends plus tard,** donc, c'est plus ça et... Voilà, c'est c'est ouais., **développer cet esprit** en fait. » L38-41

D75 : « **Ça dépend de toi, ça dépend des autres, ça dépend de ceux qui sont autour, ça dépend du jour, ça dépend de ce qui t'arrive,** en fait, dans la vie de l'autre,... » L615-616

D76 : « ...ça **dépend** de **tellement de choses** » L618

D86 : « *S'il veut pas se réveiller, il se réveille pas*. Enfin, il y a pas de *y a pas d'obligation*, mais oui, ça [le Théâtre forum] au démarrage, c'était plutôt un outil révolutionnaire. » L717-718

D109 : « *c'est une question de timing*. Peut-être qu'à ce moment-là ça leur fais rien, et puis *on est tous différents*, il y en a qui vont être très sensibles à une conférence ...avec quelqu'un qui va dire bah,... voilà, ce qui se passe, c'est-ce que je te disais tout à l'heure, dans les entreprises. *Y'en a qui vont être beaucoup plus sensibles* à une espèce de cours, ça va plus leur parler parce que c'est leur personnalité euh...euh... *D'autres* qui vont être sensibles au format tel le forum, d'autres qui vont être sensibles euh... au visionnage d'un documentaire euh sur Arte sur le sujet euh *d'autres*, qui vont être confrontés personnellement dans la famille, un truc, donc, ils vont être carrément impacter tout de suite dedans. Donc,... hum... Voilà, en fait...Pour moi, c'est mon point de vue, moi, je pense qu'il *faut multiplier les supports*. Parce que *on est tous différents* et que bah, *y'en a le théâtre*, ça leur parle pas. C'est pas un problème. Et de toute façon, c'est ce que je te disais euh... y a *le but, c'est pas d'avoir 100% de réussite*. » L878-889

D128 : [l'évolution *réflexive* de la personne] « *c'est vraiment personnel comme un parcours initiatique*. Enfin, je veux dire, *c'est en fonction de toi, de ta vie et de ton caractère de ce que tu dis*, de de pas envie ou *tout ce que t'as pas envie, des personnes que tu rencontres* euh... Voilà, *l'influence des autres* » L981

V.2.E. Conclusion

Avec le temps et l'utilisation récurrente, le Théâtre forum permet de se confronter à de multiples situations et d'alternative permettant de déconstruire ses présupposés et d'envisager de plus larges perspectives de son pouvoir d'agir :

D123 : « des connaissances sur certains sujets que t'avais pas avant, donc, *ton regard change parce que ce que tu prenais pour acquis où ce que tu croyais savoir, bah,...non, en fait, tu t'es gouré* hum... et puis même dans la vie de de tous les jours hum... Maintenant, *je sais que je peux m'y prendre différemment* L930-934

D124 : « *je me dis* c'est pas *dommage que j'ai pas rencontré le Théâtre forum* avant, *y a des chose que j'aurais p'têtre fait différemment*. » L936-938

D125 : « Finalement, t'as très peu l'occasion de voir d'autres modèles, à moins de t'intéresser toi-même, d'aller chercher *tout* ça euh...pas forcément, donc, du *coup je trouve ça super intéressant d'avoir en fait, l'idée* que finalement, euh... *je suis libre de*

choisir la forme, le moment, l'endroit que je veux et hum... ça, ça m'aurait pas forcément venu à l'esprit tout de suite. » L943-947

VI. Interprétations

VI.1. Le Théâtre forum : un « espace d'intimité sociale »

En nous appuyant sur le schéma *Composante d'un espace d'intimité sociale* de C. Clénet (2013, p. 78)⁵¹, les professionnelles créent un espace social entre interactivité et réciprocité dans leur activité relationnelle avec les jeunes. De plus, elles entretiennent les quatre caractéristiques principales pour une relation de qualité : incitative et impliquée dans un climat convivial avec des valeurs de confiance et respect. De cette association découlera un « espace d'intimité social » entre « construit relationnel » et « espace-tiers » avec une liberté de dire et d'agir permettant au jeune de se saisir de cet espace d'apprentissage.

VI.1.A. Une relation incitative autour d'un enjeu fort

a. Par la relation dialogique

Le Théâtre forum, par son fonctionnement, engage nécessairement une relation incitative du verbe « inciter », « pousser, porter vivement à (une action, un comportement, un état) » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2022)⁵² de la part des professionnelles à destination des jeunes. En effet, puisque l'objectif est de construire des saynètes les plus proches de la réalité, les professionnelles ont donc besoin de la participation du public, les jeunes, reconnu comme « expert » de la thématique :

D72 : « ... parce que **tout ce qu'on fait**, c'est quand même **basé sur la réalité** » L593

D8 : « **on a besoin d'eux** pour construire les saynètes et **qu'on va partir d'eux et pas de nos représentations** » L95-96

⁵¹ Partie II / Chapitre IV / 5. D. Engagement et implication pour une subjectivation

⁵² Centre national de ressources textuelles et lexicales (2022). Inciter. In Portail lexical. <https://www.cnrtl.fr/definition/inciter>

Sans la participation des jeunes, rien ne peut se faire. Le Joker amène alors la problématique en partant de questions larges pour ensuite rapidement interviewer individuellement. Sa posture est pensée « à l'aune de la maïeutique, du modèle socratique qui « doit aider les spectateurs à formuler leurs pensées, à préparer leurs actions » » (Boal, 2004, p. 266, cité dans Coudray, 2020, p. 3). Il est dans une communication directe, dynamique et toujours interrogative (Boal, 2004, p. 265), interpellant les jeunes afin qu'ils réagissent à ce qu'ils voient. Le Joker fait ainsi déplacer les jeunes de la participation à l'implication : d'une dimension collective à celle individuelle en interrogeant plus particulièrement un individu et en le conviant éventuellement à aller sur scène. Le jeune se détache alors du collectif en émettant un avis, le mouvement de sociabilisation se transforme en celui de subjectivation où le jeune, par la prise de parole, va alors s'exprimer en tant que personne individuée :

E10 : « après, **on a eu les représailles** de cette personne parce que euh... enfin, **surtout sur moi**, du coup, parce que « pourquoi t'appelais mes parents ... ça se fait pas. » » L57-59

E11 : « On se rend compte que euh... parfois, enfin moi, **c'est ce que j'ai ressenti, que mieux vaut se mettre en désaccord avec un ami mais lui sauver la vie** que qu'il lui arrive quelque chose de mal **parce qu'on n'a pas agi**, quoi. » L62-64

b. Par la mise en situation

De son côté, l'Antagoniste, lui se situe, comme pairs des jeunes, il utilise le dialogue jeune et « est » le jeune. Par cette personnification, il oblige les jeunes à « se prendre au jeu » sans leur laisser le choix comme l'exprime E. :

E31 : « de base je peux avoir un peu de mal avec le contact physique, mais du coup, bon, **là vu que fallait que je le fasse**, enfin, j'ai quand même réussi à faire des trucs » L189-191

L'enjeu doit être fort, alors la professionnelle incite les jeunes à réagir, par sa résistance à leurs propositions :

D66 : « parce que **sinon c'est magique, ça enlève le problème**, et puis tout va bien. » L526

Lors des saynètes, les conséquences des actions ou inactions sont directement visibles, obligeant les jeunes sur scène à répondre immédiatement au jeu de la professionnelle. Celle-ci en utilisant la « boucle corporelle comme si » (Damasio, 1999, p. 86) simule, par la mise en scène, un état corporel et psychique (ivresse ou colère notamment), positionnant les jeunes dans une impression de réel :

A48 : « qu'on s'est rendu compte que effectivement, **c'est un jeu, oui, mais pas là, on a l'impression qu'on joue plus**. Et même si voilà, on prenait quand même ça sur le ton de la légèreté, bah, **on se rend compte** que c'est inquiétant, **je sais que moi je me serais vraiment inquiétée si je me trouvais personne vraiment ivre, dans cet état-là** euh... à un moment donné. » L418-421

Ces derniers, se sentant « impactés », vont être pris dans l'action et agir :

E10 : « parce ce qu'elle **voulait absolument repartir et qu'on n'arrivait pas à la retenir**. Mais euh... du coup, ça avait été un peu compliqué parce qu'il **a fallu faire en sorte de la garder et devoir faire une petite démarche** » L52-55

Par ce jeu, la professionnelle s'appuie sur les émotions, composantes essentielles de nos prises de décision (Damasio cité dans Galvão, 2016, p. 34). Ancrées dans notre mémoire (Onnis, 2009, p. 79)⁵³, les émotions vont faire réagir notre conscience suite aux interactions de notre corps avec notre environnement puisque esprit et corps composent « un organisme qui tend à se préserver et à atteindre le bien-être via les émotions et les sentiments » (Grandguillaume et Piroux, 2004, p. 4). Les jeunes face à une situation émotionnelle « désagréable » tentent alors de modifier l'action pour pouvoir retrouver une certaine sérénité :

E31 : « de base, **je peux avoir un peu de mal avec le contact physique**, mais du coup, bon, là vu que **fallait que je le fasse**, enfin, j'ai quand même **réussi à faire des trucs** » L189-191

VI.1.B. Une relation impliquée

a. Une expérience commune où chacun peut s'identifier

⁵³ Partie II / Chapitre III / 3. L'accompagnement pour passer de la subjectivité à la subjectivation

Dans le Théâtre forum « Il faut toujours veiller à ce qu'on comprenne bien ce qu'il y a de général dans le particulier » (Boal, cité dans Coudray, p. 34), aussi la démarche n'est dans une démarche de problématisation individuelle, mais sociale et collective⁵⁴. En concertation avec le lycée, les professionnelles ont défini la problématique autour des conduites addictives et partent d'une expérience proche du quotidien des jeunes et donc connue d'un grand nombre, celle d'une soirée entre amis où alcool et/ou drogue sont présents. Il s'agit « de mettre en commun ce qui peut être vécu singulièrement, mais qui affecte une pluralité de personnes et donc le collectif » (Poutot, 2012, cité dans Coudray, 2019, p. 6) tel un jeune organisant prochainement sa soirée d'anniversaire. Cela suppose donc de toujours « partir d'une conscience partagée de la situation actuelle » (Paul, 2020, p. 223) car chacun ne donne pas « le même sens à la situation parce qu'ils ne partagent pas forcément d'emblée les mêmes attentes et les mêmes projets » (Mias, 2008, p. 30). En effet, chaque jeune ayant son propre rapport à la drogue ou l'alcool, chacun ne perçoit pas le même intérêt de la soirée. Néanmoins, cette thématique les concerne car organisateurs ou invités, ils sont acteurs ou témoins de comportements potentiellement dangereux :

A32 : « je pense qu'on est tous **concernés** par ça de près ou de loin. **On a tous déjà fait une soirée, on fera tous un jour une soirée** où il y aura potentiellement **un danger**, c'est sûr. » L226-228

En revanche, certains n'ayant que peu d'expérience sur ce sujet, il leur a été difficile initialement de se l'approprier, d'y donner un sens et donc d'agir en conséquence comme l'exprime E. :

E26 : « parce que c'est euh... **quelque chose qui m'est jamais arrivé**. [...] **je me suis retrouvée dans une une situation auquel je n'ai jamais été confrontée**, donc c'était **c'était difficile** de de vraiment euh... savoir comment ça pourrait se passer concrètement. » L160-165

Le jeune a donc besoin de se projeter sur son quotidien pour pouvoir dire ou agir dans cette mise en situation car « les phénomènes mentaux (intelligence, compétence, cognition,

⁵⁴ Partie I / Chapitre III / 6. A. D'une problématique individuée à une problématique sociale

émotion, etc.) sont incorporés et prennent place et sens dans les activités quotidiennes » (Masciotra, 2016, p. 5).

b. Par la relation dialogique

Selon le schéma *Pratique de l'autoformation* de C. Clénet (2013, p. 80), le mouvement de subjectivation, nécessite autoréflexion et implication⁵⁵. Cela passe nécessairement par un mouvement de socialisation, entre réflexion critique et participation. Dans le Théâtre forum, cette étape se déroule lors des propositions faites par les spectateurs en réponse aux questions incitatives du Joker. Le spectateur, décentré de l'expérience incarnée, en nommant ce qu'il voit, s'implique par sa démarche réflexive et dialogique car les « êtres humains ne se construisent pas en silence » (Freire, 1970, p. 41). Il participe, en apportant sa part au groupe (Zask, 2018) en expliquant sa vision de la saynète, et les modifications à y apporter dans une réflexion critique. Cette distanciation peut produire une autoréflexion comme le décrit l'un des jeunes :

O77 : « **Impliqué**, je sais pas si si on peut utiliser ça, comme terme. **J'étais là, j'écoutais, j'ai pu me faire mon propre avis après.** » L351-352

L'apprentissage peut donc être présent sans qu'il n'y ait nécessairement implication dans l'expérience incarnée. L'absence du « quatrième mur » permettant que spectateur et acteur interagissent ensemble, sans « barrière », semble favoriser cette implication côté spectateur :

O74 : « Ouais, **ça m'a marqué**. Après, il y a aussi quand, je sais qu'il y a **un de mes amis qui a parlé**, enfin, il jouait le rôle du père. [...] **c'était un** dialogue. Enfin, c'était plutôt un, **c'était pas un dialogue culpabilisateur**, mais plutôt quelque chose un peu dans la pédagogie, pas non plus quelque chose de « Je m'en bats les couilles de toi, fais ce que tu veux. ». C'était **plus dans la pédagogie de dire** « Oui, bah t'as fait ça, maintenant, tu sais, et tu le referas plus parce que Bah tu sais ce que ça amène après » » L329-334

⁵⁵ Partie II / Chapitre IV / 5. D. Engagement et implication pour une subjectivation

c. Par la mise en situation

La mise en scène peut générer une dimension affective en projetant le jeune dans une certaine réalité :

A48 : « qu'on s'est rendu compte que effectivement, **c'est un jeu, oui, mais pas là, on a l'impression qu'on joue plus**. Et même si voilà, on prenait quand même ça sur le ton de la légèreté, bah, **on se rend compte** que c'est inquiétant, **je sais que moi je me serais vraiment inquiétée si je me trouvais personne vraiment ivre, dans cet état-là** euh... à un moment donné. » L418-421

E40 : « **Quand j'étais dans l'action** quand je devais la retenir, **ça a été très compliqué**. Enfin, **je me suis vraiment sentie dans le personnage** parce qu'en fait, je... enfin pour moi, **il fallait vraiment pas que je la laisse partir**. Et après **sa réaction** quand, quand elle s'est mise à commencer à s'énerver contre moi à cause de sa mère, c'est vrai que ça avait... enfin, **je me suis sentie impactée**, quoi, parce **que je me suis dit, enfin, ça pourrait vraiment être mon amie**, quoi. Et, donc, **c'est un peu compliqué** » L236-241

Et ce, malgré la conscience que cela demeure un jeu :

A50 : « **elle jouait pas** enfin, elle **jouait** mais tellement bien qu'**elle jouait pas** [...] **cette action-là**, je pense qu'on s'est rendu compte que effectivement, **c'est un jeu, oui, mais pas là, on a l'impression qu'on joue plus**. » L423-428

E25 : « parfois **j'avais pas forcément l'impression d'être vraiment moi-même** parce que c'est pas le genre de fête auquel j'assiste et tout, donc **j'étais vraiment dans un rôle** et c'était un peu un peu spécial. » L152-157

De Gaulejac & Badache (2021) soulève cette ambivalence dans le cadre d'une séance de théâtre d'intervention : « Est-ce à dire qu'on y joue « pour de faux » ? Disons que l'on y joue autrement, dans une implication différente » (p. 266). L'implication est donc bien présente mais malgré tout avec une dimension affective et imaginaire différente, permettant une certaine distanciation. La dimension corporelle semble contribuer à cette implication, l'esprit ne faisant pas la différence entre réalité et mise en scène car « Feindre une émotion, c'est

donc la vivre : « Les sommets du triangle expression-corps-psyché sont indissociables⁵⁶ »⁵⁶ (J. D. Vincent, 2003, p. 32, cité dans Infurchia, 2014, p. 138). De plus, même le spectateur peut également se retrouver impliqué :

O74 : « Ouais, **ça m'a marqué**. Après, il y a aussi quand, je sais qu'il y a **un de mes amis qui a parlé**, enfin, il jouait le rôle du père. [...] Enfin, c'était plutôt un, **c'était pas un dialogue culpabilisateur**, mais plutôt quelque chose un peu dans la pédagogie » L329-334

O75 : « c'est peut-être comme ça que **j'aimerais que les adultes réagissent** » L336-342

O104 : « **C'était une scène avant, enfin, c'était avant la PLS**, une autre proposition, c'était vraiment, ils ont commencé à la tirer de partout, à la prendre, ils l'ont même prise, ils l'ont poussée sur la chaise » L449-451

O105 : « Alors, que, enfin, il y a peut-être **des solutions un peu moins violentes**. » L454

Dans le premier cas, le jeune porte une autoréflexion pour donner du sens à ce qu'il vit de son quotidien de jeune et, dans le second cas, une réflexion critique sur les actions produites par ses camarades.

VI.1.C. Un climat entre convivialité et confidentialité limitée

Afin d'encourager une démarche autoformatrice dans cette intervention, cela nécessite une implication de la part des jeunes (C. Clénet, 2013)⁵⁷. Celle-ci n'est envisageable que si les jeunes se sentent à l'aise, comme s'ils étaient entre amis, les mettant dans « les conditions favorables à l'ouverture et à la spontanéité » (Feldhendler, 2014, p. 76). Cette facilité dans les échanges encourage une relation de proximité, possible notamment grâce à la dimension ludique et artistique. Celle-ci permet de traiter du sujet des conduites addictives de manière

⁵⁶ 35. En effet, il arrive que, parfois, des acteurs aient des difficultés à sortir d'un rôle dont l'interprétation a entraîné en eux de fortes émotions.

⁵⁷ Partie II / Chapitre IV / 5. D. Engagement et implication pour une subjectivation

plus sympathique et moins moralisatrice que peut l'être ressenti un apprentissage scolaire descendant :

A10 : « c'était bien parce qu'on nous avait pas fait la *morale* » L77

E102 : « y a *moins de distance avec l'adulte*, donc, déjà, ça fait quelque chose. [...] on euh... est *plus un peu égaux les uns des autres*, il y a *pas ce sentiment d'infériorité* par rapport aux professeurs qui doit nous apprendre quelque chose. [...] ça donne *plus envie de le faire*. » L643-647

O115 : [Dans la manière dont les comédiennes ont transmis le message] « Et même si vous pensez que c'est des histoires en fait, *bah*, c'est déjà vraiment arrivé à des personnes et peut-être oui *une forme d'alerte*. Mais *pas non plus* : « Ah, c'est horrible, *vous faites ça, vous êtes des mauvais* ». » L497-499

Cette situation de jeu sans enjeu personnel avec une atmosphère détendue, où les situations sont dédramatisées est propice à l'agir :

A52 : « On peut pas, en fait, rester dans le public et être juste là à regarder. Pour moi, là, *on prend pas de plaisir* et euh... on n'en tire aucune morale. [...] je trouve ça [...] *plus sympa* que d'avoir un discours bien pénible de l'infirmière [...] *ça en valait la peine*, [...] *ça ne pouvait être que positif*. Il y avait *pas d'enjeu aussi*. C'est c'est cette notion-là, c'est qu'on ne risque rien à la fois, il y a des fois y a *du plaisir* mais à la fois, *on peut faire...* » L430-440

Cela demande de la part des professionnelles de s'adapter constamment, par un discours ou une manière d'être. Néanmoins, malgré une ambiance conviviale et un cadre de confidentialité posé, l'implication de certains jeunes peut être freinée pour deux raisons : la présence d'une entité d'autorité, les enseignants, ainsi que celle de pairs non appréciés :

O46 : « il y avait *des personnes que j'appréciais pas spécialement* dans la salle, *peut-être, que ça m'a bloqué aussi*. » L225-226

O61 : « *peut-être que* certains *sont bloqués* aussi parce qu'il y avait des professeurs devant la salle » L277-278

O62 : « *peut-être que ça bloquait* certains de se dire « Oui après, *ça peut être répété* autre part. » L281-282

Dans les deux cas, il s'agit de personnes avec lesquels les jeunes ont un lien social régulier, et dont la tenue de certains propos pourrait potentiellement avoir des répercussions et leur porter préjudice à l'extérieur :

A26 : « Je pense que même inconsciemment, même si on s'en rend pas vraiment compte, **on a toujours la crainte de ninninin** » L173-174

Il y a donc une tension entre l'énonciation de la confidentialité et le respect de celle-ci à l'issue de l'intervention.

VI.1.D. Relation avec des valeurs : confiance et respect

La « confiance consiste à s'en remettre à l'autre, à s'abandonner et à s'ouvrir, attitude rendue possible par le sentiment de connivence et de partage » (Paul, 2004, cité dans Paul, 2007, p. 268). La confiance facilite la liberté de dire ou d'agir des jeunes, dans une certaine mesure, suivant leurs personnalités, dans un sentiment de partage d'une expérience commune :

E61 : « Ouais, c'est ça, **on participe** alors que quand, enfin, quand **c'est déjà un petit groupe**, ou alors qu'**on est sur scène** euh... **il y a vraiment cette idée, on le fait tous**, alors que **quand on est en classe et que y a des élèves qui participent, c'est juste des élèves, les uns les autres**. Et **il y en a qui qui juste font leur vie dans leur classe** sans forcément suivre le cours, ou en suivant le cours mais **en participant jamais**. » L365-369

Chacun donne ce qu'il souhaite, comme il le souhaite, avec ce qu'il est, sans pour autant que quelque chose soit attendu en retour. Dans cette notion de don et contre-don selon Mauss, où chacun donne « sans dette de reconnaissance mais en reconnaissant autrui, libre de son don, libre de recevoir, libre d'en faire ce qu'il peut » (Héber-Suffrin, 2011, p. 40) une relation de confiance et de réciprocité peut s'instaurer. Une grande attention à la liberté d'expression dans le respect d'autrui et de l'intervention est observée pour le bon déroulement de celle-ci :

D9 : « au niveau de la salle, il y a **un tout petit peu plus de règles** [...] on peut **pas manquer de respect** » L112-113

A36 : « c'était **tout le monde se respecte**, on était tous, **on était tous sur le même piédestal**. » L266-267

En effet, le « respect commence avec la prise en considération de l'autre comme autre^{2 58}et définit une conduite caractérisée par la réserve et la retenue » (Paul, 2004, 2007, p. 268). Les professionnelles restent donc vigilantes à ce qu'il n'y ait pas de projection particulière sur les attendus de l'intervention ni même de transfert psychologique, pouvant perturber le bon équilibre de l'activité relationnelle :

D78 : « *on n'est pas dans le psychodrame* » L642

D78 : « *on n'est pas professionnel de santé* et que c'est très dangereux » L642-643

Dans le respect des capacités réflexives des participants et pour conserver un climat de confiance, les professionnelles veillent également à ne pas être messager d'une institution qui pourrait créer une certaine défiance :

D78 : « *on n'est pas dans le psychodrame [...] on n'est pas professionnel de santé* »
L642-643

D86 : « *je voudrais pas non plus mettre mes mes opinions personnelles [...] on s'interdit d'avoir une position euh.. ni politique ni quoi que ce soit* » L727

VI.2. Un accompagnement pluriel

Nous avons pu voir précédemment que le Théâtre forum est un « espace d'intimité sociale ». Celui-ci se construit au travers d'une activité relationnelle avec les professionnelles et le collectif, formant un accompagnement pluriel.

VI.2.A. Un accompagnement par des professionnelles

a. Des professionnelles garantes d'un cadre de non-jugement mais de responsabilité

Les professionnelles sont garantes du cadre, avec une volonté de développer le pouvoir de dire et d'agir. Le jugement sur autrui est donc prohibé car il peut générer de la culpabilité,

⁵⁸ 2. Le *respectif* et le *respectivement* décrivent bien ce qui concerne chacun en propre.

« sentiment qui inhibe les capacités d'action » (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 287). En revanche, les jeunes sont mis devant leur responsabilité car celle-ci « conduit à se sentir partie prenante du monde dans lequel on vit et des moyens pour l'améliorer » (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 287). Disposant d'une « intelligence pratique » qui est « une *disposition à agir* incorporée dans des *micro-identités* répondant aux *micro-situations* qui composent l'expérience quotidienne » (Galvani, 2021, p. 96), les jeunes sont considérés comme experts puisqu'il s'agit de traiter leur quotidien. « Supposés sachants », ils ne peuvent plus être « supposés ignorants » (Lhôtellier, 2007, p. 109) et donc doivent apprécier les conséquences qui découlent de leur action ou inaction :

D3 « On part du principe que les experts, c'est eux, c'est quelque part c'est aussi **à eux de chercher, de se remettre en cause**, et cetera. » L21-23

Toutefois, ce n'est pas la personne qui est jugée, car personne n'a tort ou raison au Théâtre forum, seule la réalité de la saynète est prise en compte :

D101 : « on laisse le groupe dire **si c'est réel**. C'est les gens qui décident **si c'est réel ou pas...Si c'est pas réel, on change**. » L841-842

Dans une réflexion critique constructive, les propositions doivent alors être pertinentes et donc en rapport avec la thématique dans une dynamique de faire avancer alternatives et réflexions car au travers des débats et des mises en situation, il s'agit d'encourager « la construction du *pouvoir du sens* » des jeunes, « travail des fondements dans l'accompagnement » (Lhôtellier, 2007, p. 103) :

D59 : « Aussi, trouver ta propre façon, mais il faut qu'on te laisse la possibilité de **trouver ta propre façon**. C'est pour ça que euh... on dit qu'il n'y a pas qu'une solution, c'est c'est, c'est **pourquoi, enfermer les gens là-dedans** peut être qu'une personne qui n'aura pas essayé cette solution sur scène parce que bah,... Voilà, elle a pu eu la bonne occasion, ça peut être ch'ai pas quoi... peut être que dans une dans dans ce genre de situation la prochaine fois, **elle pourra s'autoriser à essayer quelque chose aussi et non pas se dire « Oh là là, bah, non »** oui, oui. » L478-484

b. Une posture de non-sachant pour considérer autrui dans une relation d'équité

Le sens ne peut venir que du fond de l'individu lui-même, qui est porté par ce qu'il vit, à travers ses actions et ses expériences, interprétées en fonction de ses « propres valeurs, croyances et habitudes de l'esprit (habits of mind) » (Mezirow, 2001 : 16, cité dans Duchesne, 2010, p. 37). Aussi, il n'est pas question de répondre à la place des jeunes mais en fonction de ce qu'ils vivent, ont besoin de comprendre. Il s'agit donc de considérer ceux-ci à part entière avec leurs capacités et leur discernement, en portant un intérêt à leurs paroles et actions pour les inciter à débattre et à agir sur scène « afin qu'ils/elles produisent le théâtre qui portera leur voix authentique, non falsifiée, afin qu'ils/elles puissent s'identifier à des personnages qui les représentent réellement, que les histoires racontées soient les leurs, que les mots proférés sur scène sortent de leurs bouches. » (Coudray, 2020, p. 4) :

E119 : « Bah, je pense, en fait, que le fait que **ça soit des élèves qui parlent pour les élèves, ça aide, parce qu'on reçoit pas les les choses pareilles** quand on nous présente quelque chose par quelqu'un de notre âge. » L729-731

E120 : « c'est toujours ce sentiment de supériorité, du coup, là, **c'est notre égal qui fait le truc**, qui est donc, **on se sent moins euh... obligé de le faire, on le fait plus par intérêt.** » L738-739

C'est pourquoi, les professionnelles ne cherchent à être qu'uniquement des intermédiaires, même si cette posture est plus « plus aisée à théoriser qu'à mettre en pratique, car le/la Joker-euse détient dans les faits un pouvoir notoire, qui entre en contradiction avec sa mission » (Coudray, 2020, p. 3), celle-ci a pourtant été perçue comme telle (A7 – L58). Les deux parties se sont impliquées dans une coopération mutuelle (Denoyel, 2007, p. 158), créant une relation de réciprocité dû également au jeu d'improvisation car celui qui « sait » dispose toujours d'un pouvoir supplémentaire à celui qui ne sait pas. Or dans ce dispositif, personne ne connaissant les propositions à l'avance, tout le monde dispose du même niveau de connaissances :

A30 : « **On était bien en confiance**, en fait. **On a d'abord été mis en confiance** pour qu'elle puisse nous révéler ça, parce que elle aussi, d'une certaine manière, **elle s'était mise à à nu**, devant nous par rapport à ça et euh de voir que **ça allait aussi dans les deux sens.** » L211-213

E106 : « **elle [la comédienne] a dû improviser par rapport à ce que nous on faisait**, [...] ça fait que, on se retrouve dans des situations où on a **tous le même matériel pour travailler** » L662-666

O108 : « la première règle [en impro] est de ne pas dire non. En fait, elle a vraiment joué ce rôle de **toujours accepter les propositions des autres et de jouer avec.** » L470-471

VI.2.B. Un accompagnement par le collectif

a. L'altérité, un processus de connaissance et reconnaissance de soi

Comme nous avons pu le voir précédemment, le Théâtre forum est un espace construit autour d'une activité relationnelle. Que ce soit par la relation dialogique ou la mise en situation, le jeune fait connaissance avec autrui sous un jour nouveau puisqu'il l'apprécie à l'aune d'une situation spécifique :

E65 : « Bah, je pense ça, **ça [à mieux se connaître entre élèves] aide un peu**, ouais, parce que euh... du coup, enfin, **les gens** qui étaient sur scène, **ça permet de de de les voir, de savoir comment ils s'appellent** et et euh... **de voir quelle peut être leur réaction** par rapport à à une scène donnée. » L393-395

Par les initiatives multiples du collectif, la diversité de points de vue offre un large panel d'alternatives où chacun va pouvoir saisir ce qui lui importe :

O157 : « Oui, de montrer qu'il y a là que, à la fin, même si enfin, **même si c'est le même problème vu qu'on n'a pas les mêmes points de vue**, enfin, il y aura **toujours plusieurs solutions différentes.** » L670-672

Autrui, parce qu'il est autrui, avec une identité, une histoire et un contexte différent, transmet son savoir par ses échanges et ses actions :

A84 : « je pense que ça **peut être intéressant**, parce qu'**on apprend de tout le monde** en fait autant du côté des comédiens que des autres. » L749-750

L'activité relationnelle est donc vectrice d'apprentissage sur la relation à soi, aux autres et à son environnement puisque comme l'exprime Ricœur « Le plus court chemin de soi à soi passe par l'autre »⁵⁹. Par autrui, le jeune se fait une autre compréhension du monde,

⁵⁹ Paul Ricœur, Soi-même comme un autre

comprend qui il est un peu plus chaque jour, pose une réflexion critique et s'approprié ce qui se dit ou se fait en fonction de son identité pour y mettre du sens par rapport à son vécu :

A81 : « **ça m'a permis de voir des choses différemment** dans le sens où euh... **je me suis rendu compte que tout le monde, au premier abord, ne gérait pas comme moi** et **ça, j'étais un peu surprise**» L728-730

Les désaccords sont sources d'enrichissement, le jeune se confronte à une autre vision qui n'est pas sienne, et identifie *a contrario* ce qui est sien, lui donne sens et se positionne dans un « processus de reconnaissance » tel que le conçoit Ricœur (1996, cité dans Eneau, 2013) comme un « processus de construction identitaire » (p. 118) où la connaissance de soi et la reconnaissance passe par autrui « dans un processus itératif : je m'identifie, je me distingue, je me reconnais, je suis reconnu. » (p. 118) :

E11 : « **On se rend compte** que euh... parfois, enfin moi, **c'est ce que j'ai ressenti**, que mieux **vaut se mettre en désaccord** avec un ami mais lui sauver la vie que qu'il lui arrive quelque chose de mal parce qu'on n'a pas agi, quoi. » L62-64

b. L'accompagnement à la citoyenneté

En reprenant l'objectif initial de Boal, il est possible de considérer le Théâtre forum comme la praxis selon Freire, où il s'agit d'une « réflexion et action des hommes sur le monde pour le transformer^{(2) 60} » (Coudray, 2019, p. 28). Dans une action collective, les individus se fédèrent autour une problématique sociale dans le but d'agir et de transformer celui-ci. Auparavant, « *Pour transformer, il faut connaître. Connaître c'est déjà une transformation. Une transformation qui donne les moyens d'accomplir l'autre* ^{(24) 61}. » (Coudray, 2019, p. 33). Dans cette perspective, c'est partir d'une problématique individuelle avec toute sa subjectivité et la dépasser dans une volonté de relever la dimension systémique de celle-ci (Coudray, 2019, p. 34) afin de proposer des alternatives dans un intérêt général. Sans vouloir engager la révolution (Boal, 2016, p. 19 & p. 41)⁶², le Théâtre

⁶⁰ P.Freire, Pédagogie des opprimés, Paris, Maspero, 1977, p.29.

⁶¹ (24) A.Boal, Jeux pour acteurs et non-acteurs, op. cit., p.206. Accentuation de l'auteur.

⁶² Partie I / Chapitre III / 3. Une répétition comme moyen d'émancipation

forum peut être un outil pour effectuer, tel l'accompagnement, « un travail collectif du « vivre ensemble » des contradictions, des conflits, des violences et des souffrances » (Lhôtellier, 2007, p. 103) où chacun doit apprendre à écouter, à argumenter ainsi qu'à séparer ses intérêts personnels de ceux communs :

D132 : « c'est vraiment **à apprendre** aussi euh... **à débattre, la critique**, bah, **écouter tous les points de vue, accepter ou pas d'ailleurs** » L1000-1002

Il s'agit d'avoir le souhait de progresser ensemble une problématique sociale, par petits pas, et ce malgré des désaccords. Le débat au sein du Théâtre forum est une répétition qui permet d'apprendre à s'exprimer, à assumer sa position, à accepter ou non l'avis ou la proposition :

D32 : [en parlant de la problématique de l'intervention sur les conduites addictives]
« **comment tu fais pour te mettre d'accord avec les autres** s'il se passe quoi que ce soit »
L305-306

La réalité étant celle-là, nos subjectivités ne peuvent nous permettre d'être tous en accord sur le même monde, c'est d'ailleurs ce qui est apprenant :

E14 : « **on n'avait pas tous le même avis** et, du coup, c'était **c'était assez intéressant** quand même. » L80-81

O124 : « **on a quand même réussi à aborder** beaucoup de euh... **beaucoup de plans différents**. Et, bah du coup, **d'avoir quand même des solutions à la fin** » L545-547

En effet, pour disposer d'une « société libre et ouverte », le conflit, au sens noble du terme, est un élément indispensable (Alinsky, 1971, p.107, cité par Point, 2018, p. 9)⁶³ qui se travaille par l'activité relationnelle dans un collectif.

VI.3. Une relation dialogique pour débattre

Le Théâtre forum ne peut se passer d'une activité relationnelle avec autrui. Cela demande nécessairement que le collectif s'investisse dans cette relation et donc s'autorise à prendre

⁶³ Partie I / Chapitre III / 6.A. D'une problématique individualisée à une problématique sociale

la parole, sans cela il ne saura possible de comprendre ou apprendre de ce monde, ne le nommant ni le partageant avec autrui.

VI.3.A. Un apprentissage pour « s'autoriser à » légitimer sa parole

Certains individus sont plus à l'aise à l'oral alors que d'autres s'autorisent qu'à peine à prendre la parole. Cela peut s'expliquer par des facteurs dispositionnels ou structurels (Carré, 2015) comme un effectif trop grand, la présence de pairs non appréciés ou en raison d'une personnalité timide. Néanmoins, une autre raison évoquée est celle de la légitimité de la parole. En effet, bien que celle-ci soit revendiquée :

E115 : « **Tout le monde a le droit de prendre la parole pour se faire entendre.** » L711

Cette difficulté semble être le reflet de jeunes ne se sentant ni réellement écoutés ni légitimés dans leurs paroles, les conduisant à se censurer :

A26 : « **on nous apprend pas forcément à nous donner cette parole** chez nous, **on n'a pas de raison de la libérer plus tard, surtout** avec d'autres adultes » L176-177

D44 : « mais **on leur a jamais demandé leur avis**, donc, du coup bah, quand **tu leur demandes de donner leur avis**, bah, ils sont **un peu** perdus parce que **ils ont pas l'habitude d'émettre un avis..euh...** Donc, **pas l'habitude de forcément non plus de de pas avoir le même avis que les autres** » L394-397

ou à se replier sur soi-même en raison de dialogues culpabilisateurs :

O75 : « **beaucoup de de d'adultes** qui ne s'en rendent peut-être pas compte ça, j'en sais rien, et mais (rire) qui ont **des fois un discours assez culpabilisateur** et qui parfois, sans s'en rendre compte, **sape la confiance** de leurs enfants ou juste enfin, petit à petit, peut-être **l'enfant va se renfermer** sur lui-même en disant : « bah, oui, bah, on peut pas, **je peux même pas avoir une discussion avec mes parents**, en fait. » Et du coup, peut-être, ouais **se renfermer.** » L337-342

Confirmant que « Sans cette fois [foi - sic] en les gens, le dialogue est une farce qui dégénère inmanquablement en une manipulation paternaliste » (Freire, 1970, p 43). La posture de non-sachant des professionnelles ainsi que les relations incitatives et impliquantes dans le Théâtre forum sont donc des facteurs essentiels permettant d'affirmer

la confiance envers les jeunes ainsi que de les reconnaître dans leurs capacités. Ces derniers ne percevant pas de jugement, un espace de liberté de dire est ouvert, offrant la possibilité de faire un petit pas dans leur légitimité car c'est pourtant en osant s'exprimer qu'ils prendront place au sein d'un collectif et du monde :

VI.3.B. Une relation dialogique pour comprendre et apprendre de son monde

A la recherche d'une reconnaissance « d'une triple identité »⁶⁴ (Paul, 2020, p. 29), l'individu a besoin pour agir (Masciotra, 2016, p. 7) de *se situer* dans son environnement. Aussi, il n'est question pour les professionnelles ni de donner ni d'imposer leur vision du monde (Freire, 1970, p. 47) aux jeunes, mais de dialoguer sur la perception de celui-ci car, pour qu'il y ait volonté d'action, il faut appropriation. Celle-ci ne pouvant se faire que s'il y a compréhension du monde à travers une vision propre à chacun. Cela va nécessiter de partager avec autrui ses expériences incorporées, ses savoirs et leurs significations afin de conscientiser pour apprendre et comprendre de son environnement (Galvani, 2021, p. 89 ; Galvani, 2010, p. 284). Cette association « apprendre/comprendre » dans une relation dialogique est complexe avec « sept associations élémentaires » (Desroche, 1990, p. 168, Paquot, 2007) :

1. je m'apprends à me comprendre ;
2. je m'apprends à te comprendre ;
3. je t'apprends à me comprendre ;
4. je t'apprends à te comprendre ;
5. tu m'apprends à te comprendre ;
6. tu m'apprends à me comprendre ;
7. nous nous apprenons à nous comprendre (p. 160)

Ainsi, les débats, propositions et mises en situation, multiplient les entrées de compréhension et d'apprentissage, permettant aux jeunes d'affiner sa perception du monde, par une prise de conscience des interprétations subjectives d'une réalité propre à chacun. Dans cet espace-tiers qu'est le Théâtre forum, chacun expose son point de vue,

⁶⁴ « l'appartenance au genre humain », « un statut de sujet-citoyen » et « notre personne »

écoute celui d'autrui, argumente et se fait son propre avis pour apprendre et mieux appréhender autrui :

A47 : « C'est-à-dire que ça va pas que dans un sens et quand on s'est aussi mis à leur place, qu'on pouvait voir qu'effectivement, oui, c'était justifié que ça les [les parents] inquiète forcément **et qu'il y avait aussi différents types de réactions.** » L388-390

O31 : « **on a pu discuter, avoir un dialogue et au moins pouvoir** euh... pouvoir **avoir une conversation avec ces deux dames**, du coup, pour pouvoir peut-être **pour certains en apprendre plus** » L156-158

O45 : [concernant la **saynète** sur l'échange parent-enfant] « **de comprendre la personne** pourquoi elle est plus peut être enfermée entre guillemets, ou à ou à l'inverse extraverti. » L219-220

VI.4. Entre expérience incarnée et expérience ludique : une expérience réussie pour un pouvoir d'agir

Malgré une thématique sur un sujet sensible que sont les conduites addictives, le jeu permet une mise en distanciation de potentiels enjeux personnels, tout en vivant une expérience incarnée où chacun s'approprie la thématique à la mesure de ce qu'il est et de ce qu'il veut en faire.

VI.4.A. Une expérience entre réel et répétition

Le « savoir se construit à partir des expériences vécues » et « ce sont de nouvelles expériences qui permettent *in fine* de le valider » (Cartron, 2021, p. 78), c'est pourquoi, le Théâtre forum peut être envisagé comme un « forum préventif » où les jeunes s'expérimentent à d'éventuelles situations rencontrées dans le futur (Boal, 2004, p. 281). En s'appuyant sur leur vécu :

A38 : « même si je pense qu'on était **plus ou moins conscients que ce n'était pas ma réalité**, mais que **pour autant les mêmes choses peuvent se passer dans la réalité.** Et j'ai déjà des amis qui ont été témoins qui étaient un peu : « **Ça me rappelle quelque chose** » L276-278

O39 : « **ça m'a rappelé une ou deux situations**, enfin ouais, après bon, **j'ai pas vécu beaucoup de situations**, mais **ça m'a toujours rappelé une ou fois similaire** » L187-189

Cette expérience entre réel et imaginaire (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 335) immerge les jeunes et les prépare à anticiper d'éventuelles situations pour agir plus aisément :

A61 : « **parce qu'on le vit, on l'entend pas, on le voit pas, on le vit** et, et je pense que, **on peut avoir tout le recul du monde, il n'y a jamais une situation qu'on comprend mieux que lorsqu'on l'a vit** et c'est tout l'intérêt euh... On, **on se rend jamais aussi bien compte**, je pense, **d'une situation, quand nous-mêmes**, euh...comment, j'ai envie de dire, **on l'a vit** » L496-499

E55 : « **je me dis**, à ce moment-là, enfin, dans un cas réel, si on sait que la personne ça peut arriver un cas comme ça, **on peut lui lui balancer un argument** comme ça » L325-327

E116 : « **on refait la scène** et euh... et **on apprend mieux**, enfin de... en quelque sorte et c'est quelque chose que euh... **que parfois dans les cours, c'est pas c'est pas forcément facile** » L716-718

O146 : « Oui, il **y a sûrement des choses** que je me, que **je me suis dites**, du style : « Oui, c'est pas, c'est pas idiot, peut-être on pourra... **peut-être que ça le refaire, le réutiliser si un jour je suis amené à ces situations-là.** » L629-631

D32 : « **on leur demande d'anticiper** parce que... **plus t'auras, en fait, certains ressorts pour agir**, plus tu ...**plus tu le mettras en place.** [...]» L302-307

Le jeune, sur scène, se dédouble « en sujet qui vit l'expérience et en observateur attentif de ses propres actions – subjectives ou comportementales, émotionnelles ou intellectuelles, organiques ou imaginatives » (Faria Calvert, 2014, p. 241), il est à la fois lui-même tout en étant un autre. Il peut donc développer une réflexion critique sur ses actions et réflexions ainsi que sur celle d'autrui. La mémoire procédurale va alors retenir et stocker ce qui sera répété et expérimenté avec un traitement « plus rapide, plus efficace et non conscient » (Faria Calvert, 2014, p. 243). La conséquence est que même si nombre de nos actions et de nos expériences ne sont pas explicitées et que les connaissances y afférentes ne sont pas toujours accessibles de suite, elles restent néanmoins mobilisables.

VI.4.B. Une expérience ludique, créative et positive

Alors que la notion de réussite n'est pas le propre de l'intervention...

D53 : « **La notion de réussite** si tu veux, **on n'a pas cette notion.** » L431

...l'expérience peut être pourtant vécue comme une expérience positive, avec une certaine réussite :

E31 : « **je lui avais pris ses clés** de de de scooter **et je les avais passées** à la personne à côté de moi pour pour justement l'empêcher vraiment qu'elle parte, donc, il y avait quand même, **il y a quand même eu des petits trucs** » L193-195

O124 : « **on a** quand même **réussi à aborder beaucoup** de euh... **beaucoup de plans différents.** » L544-545

O196 : « Ça [le résultat final du Théâtre forum] donne **un rendu quand même assez bénéfique et assez bien**, en fait oui, mais **limite**, ouais, **qualitatif**, en fait. » L869-870

En effet, l'expérimentation permet une meilleure compréhension des conditionnements sociaux et individuels, le jeune fait ainsi la part entre ce qui est de sa responsabilité et ce qui ne l'est pas, le déculpabilisant de certains événements sur lesquels ils ne pourraient agir (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 287) :

D28 : « c'est **comme dans la vie** [...] Mais c'est c'est aussi ça qu'on **essaie de leur faire toucher du doigt** quand ils font des propositions. **C'est en fait, rien n'est simple** » L268-269

O115 : [Dans la manière dont les comédiennes ont transmis le message] « Et même si vous pensez que c'est des histoires en fait, bah, c'est déjà vraiment arrivé à des personnes et peut-être oui **une forme d'alerte**. Mais **pas non plus** : « Ah, c'est horrible, **vous faites ça, vous êtes des mauvais** ». » L497-499

De plus, en s'appuyant sur les expériences personnelles du collectif, les apports de savoir de chacun sont valorisés. L'intervention est donc « à la fois *éducative* (mieux comprendre la façon de s'organiser), *productive* (le résultat attendu en amont est obtenu en aval de l'action) et *enrichissante* (sentiment d'accomplissement ou de fierté chez les individus ayant participé) » (Point, 2018, p. 4). Ce sentiment de réussite est accru par la dimension artistique et ludique qui fait appel aux « capacités créatives, réflexives » (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 280) ainsi qu'à l'imagination :

A34 : « on... **faisait travailler** quand-même en fonctionnant notre **notre imagination et et aussi notre réflexion** » L250-251

E76 : « j'ai trouvé ça **très intéressant** parce que ça fait, **ça nous fait réfléchir** parce que faut **faut trouver un peu la mise en scène**, comment on pourrait faire et euh... ça permet aussi de euh... de se mettre en situation » L478-480

Dans cette mise en jeu, le « jeu favorise le développement d'une aire transitionnelle » (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 334), l'enjeu personnel n'est donc pas au centre l'implication y est différente, retirant une pression sur le jeune :

A52 : « Il y avait **pas d'enjeu aussi**. C'est c'est cette notion-là, c'est qu'on ne risque rien à la fois, il y a des fois y a **du plaisir** mais à la fois, on peut faire... » L430-440

D8 : « le fait aussi de dédramatiser tout de suite en disant que... il y a pas non plus de bonne réponse et qu'on est là pour essayer...euh...**À partir du moment où t'enlèves l'enjeu pour eux** » L88

VI.4.C. Les émotions vectrices d'apprentissage

Même si les émotions ne sont pas vécues dans la réalité mais sur scène, un changement se produit viscéralement (J.D. Vincent, 2003, p. 32, cité dans Infurchia, 2014 p. 138). Agréable, drôle, surprenant, démuni, le Théâtre forum ne laisse pas insensible et peut être source de réflexion car « cognitions et émotions sont étroitement entrelacées dans la réflexion et dans les processus de transformation » (Kaisu Mälkki et Larry Green, Biasin, 2018, p. 3) :

A34 : « je **je sais que la prise de conscience**, je pense que je l'avais déjà eu avant mais **ça m'a vraiment impactée** dans le sens, Waouh, ah, ouais, **comme quoi le monde est petit et c'est c'est partout, c'est tout le temps, c'est tout le monde** » L253-255

A48 : « Et même si voilà, on prenait quand même ça sur le ton de la légèreté, bah, **on se rend compte que c'est inquiétant**, je sais que moi je me serais vraiment inquiétée » L418-421

O105 : « Alors, que, enfin, **il y a peut-être des solutions un peu moins violentes**. [en parlant d'une saynète ont un peu bousculé la comédienne]» L454

Suite à ces émotions un « ensemble de « processus mentaux » se développe », jouant sur la mémoire, la perception de l'évènement et influençant les prises de décisions (Galvão, 2016, p. 34). Toutefois, le jeu de mise en scène permet au jeune de ne pas être « dans un

état émotionnel intense », « sa perception de soi » n'est pas « collée aux circonstances » (Galvão, 2016, p. 40), lui permettant une distanciation. Ainsi, comme « penser et se souvenir, c'est *re-sentir* l'expérience » (Infurchia, 2014, p. 126), entre affect et distanciation, l'intégration corporelle et émotionnelle permet de préparer aux actions :

A63 : « puis aussi pour certaines personnes **le fait de le vivre une seconde fois** dans des circonstances qui font que ce n'est pas la soirée en question euh... **c'est ça qui est bien**. [...] c'est une question de prévention et à la fois, **ça permet de revenir dessus en disant** : « Ah tiens bah ça, **ça me fait penser** à ça, bah, peut-être que **si jamais j'avais su, j'aurais peut-être pas réagi** comme ça. » L526-530

De plus, il est important de prendre en compte cette dimension d'émotions dans un groupe, car cette « consonance de sensibilités qu'engendrent les émotions est nécessaire à la création des liens. L'accord et la simultanéité de réactions qu'elles provoquent sont la base de cohésion d'un groupe. » (Galvão, 2016, p. 40). Toutefois, cette cohésion nécessite que le collectif ne soit pas trop conséquent, au risque d'un désengagement où aucune alternative ni action ne seront proposées et donc aucun apprentissage intégré :

A75 : « **vraiment en petits groupes** parce que là ça laisse pas euh..., enfin **ça laisse pas la place aux personnes** qui sont justes stoïques et qui disent rien où qui regarde le mur pendant 2h euh... donc, je pense que c'est **aussi l'avantage d'être moins nombreux**, parce que **moins on est nombreux et plus chacun peut s'approprier les situations** aussi parce que **y a des personnes qui vont naturellement parler plus que d'autres** et euh... et forcément **d'autres qui n'oseront peut-être pas** ... » L638-643

Enfin, certains jeunes, par leur construction identitaire, ne s'intégreront pas dans cette démarche :

E17 : « Je pense qu'on était tous un peu quand même euh... **on se sentait concernés** tous. Ouais, mais euh... il y en a quelques-uns qui que euh... en plus, c'est ceux que je connais qui qui, en fait, **ne savaient pas quoi faire ou qui sont extrêmement timides et donc du coup n'ont pas vraiment pris part**. » L101-104

VI.5. Porteur potentiel d'un processus d'apprentissage transformateur

L'apprentissage transformateur demande qu'il y ait une prise de conscience suite à un « dilemme perturbateur » (Alhdeff-Jones, 2018, p. 46)⁶⁵ afin de pouvoir se déconditionner de ses présupposés. Cela ne pourra se faire que par une démarche de réflexion critique où le jeune donnera du sens à ses actions et développera son pouvoir d'agir dans une alternance réflexion-action.

VI.5.A. Une « re-création »⁶⁶ pour une prise de conscience

La « prise de conscience [...] n'est pas la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant, c'est la redécouverte – la re-création – de cet objet psychique dans un nouveau contexte 'qui le fait voir autrement'^{22 67}» (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 194). Le collectif est un des éléments facilitant cette « redécouverte » par les relations dialogique et expérientielle, mais ne se faire sans « un dilemme perturbateur » où le jeune va être interpellé par la perception d'autrui :

A81 : « y a des **des réponses que j'avais pas anticipées** » L719

A81 : « ça m'a permis de voir des choses différemment dans le sens où euh... **je me suis rendue compte** que **tout le monde au premier abord, ne gérais pas comme moi** et ça, **j'étais un peu surprise**» L728-730

La prise de conscience peut être portée par une notion proximité, où ce qui touche autrui, peut me toucher également mais également dans une volonté de distanciation :

A29 : « **la notion de ça n'arrive pas qu'aux autres.** » L199

E11 : « **On se rend compte** que euh... parfois, enfin moi, c'est ce que j'ai ressenti, que **mieux vaut se mettre en désaccord avec** un ami mais lui sauver la vie que qu'il lui arrive quelque chose de mal parce qu'on n'a pas agi, quoi. » L62-64

⁶⁵ Partie II / Chapitre IV / 3. Un apprentissage/processus transformateur

⁶⁶ Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 194

⁶⁷ Carboni, Ph. 2001, p 70.

Par la mise en situation issue de son vécu, et par le regard porté par autrui sur celle-ci, le jeune va alors prendre conscience de ce qui le constitue : son histoire, son environnement, ses présupposés. La conscientisation « se joue donc en partie dans le passage du *perçu* au *réfléchi* lorsque, par sa propre réflexivité, on transforme le *passif* en *actif*, le *reçu* en *conçu*, le *subi* en *assumé* » (Paul, 2020, p. 148) :

A41 : [sur une situation qui s'est passée à la suite du Théâtre forum et que la jeune a donné en exemple pour montrer que ça avait appuyé sa décision] « peut-être que ça ne gêne personne d'autre, **mais moi, c'est un risque que je suis pas** prête à **courir** [...] **n'empêche que c'est un risque, du coup, on va peut-être pas le prendre....** » L306-313

Néanmoins, cela nécessite un lâcher-prise de son intentionnalité (Galvani, 2021, p. 93) avec une réflexion critique, loin d'être une évidence lorsque le regard d'autrui prend une part conséquente dans la construction identitaire comme peut l'être la période de la jeunesse :

O55 : « **il y en a certain qu'ils voulaient vraiment avoir leur rôle et leur place dans le truc.** » L259-260

O57 : « Ouais, **c'est vraiment la place qu'ils veulent se donner.** » L264

O54 : « c'est vrai que **sous l'effet de groupe, certaines personnes osent plus**, et du coup, bah, **inversement, certaines personnes osent moins.** » L255-257

VI.5.B. Dimension émotionnelle et « *antimodèle* »⁶⁸ pour une réflexion critique

La « démarche de réflexion critique et la dimension affective de l'apprentissage » sont en interrelation (Kasl et Elias, 2000, cité dans Duchesne, 2010, p. 42). Une expérience vécue comme de « grande intensité » (Kasl et Elias, 2000, cités dans Duchesne, 2010, p. 42) peut procurer « des éléments essentiels à une réflexion en profondeur ». Le Théâtre forum tire partie de cette interrelation par les réactions émotionnelles plus ou moins intenses provoquant une réflexion critique telle E. :

E40 : « **je me suis sentie** impactée, quoi, parce que **je me suis dit**, enfin, ça pourrait vraiment être mon amie, quoi. » L240-241

⁶⁸ Boal, 2004, p. 204

Si les réactions émotionnelles encouragent une réflexion critique, seules, elles ne suffisent pas, celles-ci doivent être complétées par la relation dialogique et plus particulièrement par le débat et les désaccords. En effet, le Théâtre forum « doit toujours présenter le doute et non la certitude, doit toujours être un *antimodèle* et non un *modèle*. Un antimodèle à discuter et non un modèle à suivre » (Boal, 2004, p. 264) dans une volonté d'analyser et réévaluer « ses actions, son positionnement et sa posture » (Alhadeff-Jones, 2007, p. 228) comme A. ou encore E. qui détaille le processus :

A59 : « c'était vraiment sympa, quoi. Parce que, parce que du coup, **ça nous a vraiment amenés à se poser des questions ou nous interroger** » L478-480

E8 : « De ce que je me souviens, **elle nous avait posé des questions** et du coup, c'est en répondant à ces questions et en disant notre avis sur **comment ça aurait pu se passer autrement** que euh... que euh... du coup, nous, **ça nous a amenés à la réflexion** et amenés à jouer ensuite. Enfin, moi je sais que c'est comme ça que c'est arrivé. » L36-L39

Grâce aux multiples alternatives proposées (A81 - L728-730), à l'évaluation de leurs limites et de leurs conséquences (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 276), il est possible de « réinterpréter » son « cadre de référence » « guidant ses expériences futures, de façon plus rationnelle et négociée, plus autonome et plus libérée des contraintes et des distorsions culturelles » (Alhdeff-Jones, 2018, p. 45), comme E. :

E11 : « On se rend compte que euh... parfois, enfin moi, **c'est ce que j'ai ressenti, que mieux vaut se mettre en désaccord avec un ami mais lui sauver la vie** que qu'il lui arrive quelque chose de mal **parce qu'on n'a pas agi**, quoi. » L62-64

VI.5.C. Donner du sens, un processus identitaire

« On ne pourra jamais changer son histoire mais on pourra changer la représentation de son histoire ». ⁶⁹, donner un sens nouveau à son expérience, permet de s'approprier sa vie et ainsi son pouvoir d'agir. Cela exige de se « déconditionner » de ses présupposés pour entrevoir un « sens nouveau dans l'expérience du monde et des choses » (Galvani, 2006 a,

⁶⁹ NINACS, W. (1995). Empowerment et développement local : Processus de prise en charge complexe mais fondamental, Manuscrit inédit, Sainte-Foy, Université Laval.

citée dans Galvani, 2010, p. 283). Une expérience est un échange entre soi et son environnement, qui répétée lors de plusieurs occasions (Galvani, 2010, p. 284), réajuste la pensée et les présupposés pour petit à petit se décaler de ses conditionnements et envisager un futur rempli de sens comme A. qui se projette dans une posture parentale ou E. qui s'approprie un argument lors d'une situation :

A91 : « Parce que **je me rends compte** en tout cas, mais je sais que euh... **sans confiance, sans confiance, je vois pas comment je pourrai élever mes enfants** » L802-804

E55 : « **je me dis**, à ce moment-là, enfin, dans un cas réel, si on sait que la personne ça peut arriver un cas comme ça, **on peut lui lui balancer un argument** comme ça » L325-327

Cependant, l'expérience n'est pas suffisante, celle-ci doit être exprimée, afin « d'explorer la nature normative et intersubjective des significations prêtées à l'expérience » (Alhadeff-Jones, 2014, pp.143-144). La verbalisation contribue à l'analyse et à la transformation de ses actions, qui couplée à l'expérience engage la dimension identitaire (Pastré, 2011, cité par Mouchet, A. et Cattaruzza, E., 2015, p. 12). Les jeunes interprètent ce qui s'est dit et définissent comment il souhaite s'en saisir, à l'instar de A. dont le Théâtre forum lui a permis de confirmer son avis sur une sortie arrivant prochainement :

A40 : « y a vraiment peut-être des choses que **j'aurais déjà fait avant** et je pense que **ça va accentuer [...]** **exemple concret**, si tu veux que je te donne un exemple euh... du coup, **via l'échange théâtre, y a des lituaniens**, des correspondants qui vont venir en France.» L295-298

En cherchant le sens dans le flux d'informations qui lui sont donné, le jeune va tenter de répondre à qui il est dans ce monde, quelle est sa place et quel rôle il a envie de prendre dans celui-ci.

VI.5.D. Alternance entre réflexivité et action

L'« essentiel des savoirs d'action pertinents émerge de l'action et surtout de la réflexion dans l'action » (Schön, 1994, cité par Galvani, 2021, p. 88). Dans le Théâtre forum entre débat et actions, les jeunes alternent « réflexion-dans-l'action », « processus

d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur » et « réflexion-sur-l'action » comme « retour analytique sur une interaction passée » (Saint-Arnaud, 2001, p. 20). En effet, sur scène, à partir de leur expérience passée, le jeune se trouve pris dans une « réflexion-dans-l'action » nécessitant de sa part une réflexivité immédiate pour permettant de produire une action concordante avec la situation :

E41 : « qu'effectivement, **on se rend compte** qu'il y a des gens, enfin surtout y'a des moments, on peut pas les raisonner quoi, c'est **c'est vraiment compliqué**. [...] il y a un peu un **sentiment d'impuissance** face à ça, le fait, qu'elle soit si têtue et **donc essayer de trouver une solution pour contrer ce sentiment** » L249-250

De l'autre, lors des propositions à l'issue de l'action, il s'agit d'une « « réflexion-sur-l'action » où les « acquis de savoir, et d'habileté dans la situation précédente » deviendra « instrument de compréhension et d'action » pour la nouvelle situation (Deledalle, 1965, pp. 43-44, cité par Denoyel, 2012, p. 107) :

E8 : « De ce que je me souviens, **elle nous avait posé des questions** et du coup, c'est en répondant à ces questions et en disant notre avis sur comment **ça aurait pu se passer autrement** que euh... que euh... du coup, nous, **ça nous a amenés à la réflexion et amenés à jouer ensuite**. Enfin, moi je sais que c'est comme ça que c'est arrivé. » L36-L39

Les savoirs implicites sont alors exprimés et conscientisés, permettant par la suite de se décaler de ces perceptions et produire une action. De plus, la multiplicité des argumentations et propositions permet d'accroître sa réflexivité sur son environnement, sur autrui et sur soi. Dans cette alternance de réflexion-action, les jeunes sont finalement interpellés sur leurs « intentions », « les procédés » mis en œuvre et les conséquences. Cela permet « d'identifier » les points d'amélioration « et de les corriger dans un processus d'autorégulation. L'objectif est de pouvoir modifier son intention dans le feu de l'action lorsqu'on constate son inefficacité. » (Saint-Arnaud, 2001, p. 20) :

O134 : « Oui, je pense que ça peut peut-être, après bon, bah, **peut-être qu'on va, après deux ou trois mois, on va oublier** du coup, **mais quand on refera une soirée et que cette situation arrive, peut-être que, du coup, ça va refaire un déclic, ouais, effectivement, et la personne va se dire tiens, ils ont fait ça, mais on pourrait peut-être faire ça...** » L591-594

A72 : « ... parce qu'**on se rend pas compte** mais c'est à ce moment-là. Et c'est justement parce qu'on n'en fait pas qu'il faudrait qu'**on en prenne conscience** plus tôt

pour qu'ensuite, *on puisse déjà avoir une idée de la théorie pour aller sur la pratique.* »

L598-601

VI.5.E. Encourager le pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir n'est déclenché que s'il y a « dilemme perturbateur » perçu « non pas comme fatal et inaltérable, mais simplement comme un facteur limitatif et donc un défi » (Freire, 1970, p. 39). Dans la mise en jeu, l'Antagoniste représentant le « dilemme perturbateur » par ses résistances ainsi que les « fins multiples possibles et probables et leurs différentes conséquences » (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 334) sont favorables à cette approche, puisqu'aucune solution n'est donnée comme idéale, mais plutôt comme la réponse à un instant T, dans une situation S, avec la subjectivité d'autrui :

O157 : « Oui, de montrer qu'il y a là que, à la fin, même si enfin, **même si c'est le même problème vu qu'on n'a pas les mêmes points de vue**, enfin, il y aura **toujours plusieurs solutions différentes.** » L670-672

O158 : « **il y a, aura jamais la solution parfaite.** [pour répondre à une situation] » L675

De plus, l'instauration d'une réelle collaboration avec les jeunes dans une relation de réciprocité ainsi que la reconnaissance de leur expertise permettent une mise en valeur de leurs ressources où individu et environnement sont traités ensemble entre responsabilité et distanciation grâce à une vision globale des enjeux (Ninacs, 1995, p. 70, cité dans Vallerie, 2000, p. 61) :

D24 : « Déjà dans la vie en général [pas si facile de dire les choses à qqun], mais là **c'est pareil, c'est comme dans la vie**, en fait. Et du coup, tu te rends compte que ce **qu'il avait imaginé dire à la personne, il peut pas le dire parce qu'il a d'autres freins**...euh... Ah, comment ? Je vais lui dire ? Ah merde ? Comme ça, c'est quoi le risque que je prends ? Est-ce qu'il va pas m'en mettre une ? Ah ! Et puis si jamais je vais trop loin et qu'il chiale, qu'est-ce je fais ? Et mais en fait, **comme dans la vie.** » L236-240

D75 : « **Ça dépend de toi, ça dépend des autres, ça dépend de ceux qui sont autour, ça dépend du jour, ça dépend de ce qui t'arrive, en fait, dans la vie de l'autre,**... » L615-616

D76 : « ...ça **dépend de tellement de choses** » L618

Si le Théâtre forum, dans sa dynamique de liberté de dire et faire ne modifiera pas les conduites addictives des jeunes, en revanche, ils savent qu'ils savent et peuvent apprécier dorénavant de manière plus palpable les conséquences de certains actes, sans condamnation ni culpabilisation, mais responsabilisation, conscient que le pouvoir d'agir ne peut venir qu'à l'initiative de l'individu. L'intégration de cette expérience, les prépare ainsi à agir pour lors futures soirées :

A41 : un petit peu comme tu dis **en répétition** euh... ah **ça permet de se dire** : « Ah, bah tiens oui, ça du coup, **j'ai vu ce que ça pouvait donner** ». » L311-312

E33 : « **on a fait deux fois la scène** avec des je sais plus, **plusieurs fois la scène qui a été faite** et du coup selon comment ça s'est passé, je pense au fur et à mesure, **on est de plus en plus à l'aise pour savoir comment faire**, quoi. » L202-204

VII. Les limites de l'apprentissage transformateur par le Théâtre forum

L'individu étant à la fois pris dans une dimension individuelle et sociale, Carré (2015)⁷⁰ nous précise qu'un apprentissage ne peut se faire sans prendre en compte « l'agentivité du sujet et aux facteurs dispositionnels », soit la dimension individuelle, et « la structure de la situation » (p. 13), soit la dimension sociale et environnementale.

VII.1. Une dimension individuelle

a. Une intervention commune pour une subjectivité et subjectivation différente

Chaque individu est différent en fonction de son tempérament, ses ressentis, ses comportements, son histoire. De plus, il évolue également en fonction d'un contexte et de ses rencontres avec autrui. Ces deux dimensions, individualité et socio-historique, font que chacun est différent, pense et agit différemment :

⁷⁰ Partie II / Chapitre IV / 2. Formation, apprentissage et autoformation

O139 : « **Ouai, c'est ça en fait [on ne peut pas savoir à la place des autres]. Il y a aussi beaucoup de cas [possibilités] différents.** » L609

Chacun voit sa propre réalité et porte une subjectivité sur son monde qui va se transformer en intersubjectivité lors des échanges de propositions. Celle-ci va impacter également l'autoréflexion et l'implication pour tendre vers une subjectivation⁷¹ ou non. Aussi, nous constatons que chaque jeune ne repart pas avec le même apprentissage, qu'il a fait sien, sur cette intervention, comme E., qui n'avait que peu connu cette situation de conduites addictives lors de soirées et pour qui la situation avait pu être compliquée, sa capacité autoréflexive lui a permis de tirer un bénéfice de cette intervention en disposant d'argument si la situation se présentait :

E55 : « Oui [tu peux anticiper plus facilement], parce que par exemple, là, quand je repense à la scène [...] si on sait que la personne **ça peut arriver un cas comme ça, on peut lui lui balancer un argument** comme ça » L323-327

Pour A., il s'agit plutôt de conforter sa distanciation sur les conduites addictives ou enfin pour O. de prendre conscience de certains éléments et s'être fait son propre avis :

O77 : « **Impliqué**, je sais pas si si on peut utiliser ça, comme terme. **J'étais là, j'écoutais, j'ai pu me faire mon propre avis après.** » L351-352

O146 : « Oui, il y a **sûrement des choses** que je me, que **je me suis dites**, du style : « Oui, c'est pas, c'est pas idiot, peut-être on pourra... **peut-être que ça le refaire, le réutiliser si un jour je suis amené à ces situations-là.** » L629-631

Nous observons que chacun si chacun a pu se détacher de ses présupposés, cela se fait doucement. Galvani nous rassure en nous précisant qu'en tant qu'être social, l'autonomie « est faite de reliance à l'environnement social et physique plutôt que de coupure et d'exclusion » (Galvani, 2010, p. 288), aussi un revirement des présupposés trop violent ferait perdre tout repère aux jeunes. Néanmoins, un apprentissage ne peut se faire que s'il y par un examen méthodique portée par une réflexion critique. Celle-ci n'est pas forcément présente chez tous les jeunes en raison de « *l'agentivité* du sujet et aux facteurs dispositionnels » dû à une absence d'implication, de volonté ou une trop grosse dépendance

⁷¹ Partie II / Chapitre III / 3. L'accompagnement pour passer de la subjectivité à la subjectivation

aux consommations addictives ne permettant pas de porter cette réflexion critique et de se distancier de celles-ci :

E44 : « Je sais pas parce que parfois j'ai plus l'impression que ce genre de personnes **ils sont tellement fermés** au final que, que même ça, ça, ça les aiderait pas. » L275-276

O24 : « Honnêtement, ouais, **je dirais que c'est plutôt difficile** [que le message soit passé], **peut-être que ça, ça a fait réfléchir certains, je pense que la plupart**, du coup, **n'en tiendront pas vraiment compte** ou n'oseront toujours pas y aller [sur scène] » L117-118

O172 : « **chacun fait ce qu'il veut**, et enfin, **si ça n'intéresse pas la personne**, on a, à part **si on à la force**, du coup, **ou qu'on trouve un petit côté amusant ou ludique éducatif** à lui proposer ça, **il y aura jamais vraiment d'impact** » L751-754

b. Un apprentissage à l'initiative de l'individu

Carré (2015) dénombre « trois paramètres à coefficients variables » dans l'apprentissage qui sont : « le rôle des préconceptions et des connaissances préalables à l'apprentissage, l'importance des facteurs conatifs (attitudes, motivation, volition), la place des stratégies d'autorégulation et de la métacognition. » (p. 13). Concernant les « facteurs conatifs », les jeunes et les professionnelles ont bien conscience qu'un apprentissage ne peut se faire que par la volonté et la motivation :

D128 : [l'évolution réflexive de la personne] « **c'est vraiment personnel comme un parcours initiatique**. Enfin, je veux dire, **c'est en fonction de toi, de ta vie et de ton caractère de ce que tu dis**, de de pas envie ou **tout ce que t'as pas envie, des personnes que tu rencontres** euh... Voilà, **l'influence des autres** » L981

A39 : « **une prise de conscience que pour nous seuls pouvons réaliser**. » L287

O172 : « **on peut trouver 1 000 et une solutions c'est pas le souci**, il y aura toujours des idées euh... pour sensibiliser, **mais si la personne a décidé de ne pas le faire**, en fait, et qu'elle est vraiment, qu'elle est bornée, qu'**elle ne le fera pas** » L754-757

Le pouvoir d'agir doit venir de l'individu, c'est à lui de se poser les questions qui lui permettront de faire le choix d'agir ou pas, mais de manière consciente, et non pour suivre un groupe. Le Théâtre forum peut être un déclencheur d'action, mais comme pour la

réflexion, cela dépend de l'individu, et reste donc limitée comme l'explique O. qui ne surveillera pas plus sa consommation :

O120 : « Peut-être que, ça, ouais, ça ça [prendre conscience et prendre du recul] **toucherait certains dans ce sens-là**. Bon, y'en a, ils sont là, ils sont dedans depuis des années, enfin certains disent on peut plus rien faire pour eux, **enfin, il faut vraiment une plus grosse aide** que le copain qui va être là ou peut-être même plus que l'infirmière,...

O127 : « **c'est pas du tout ça [le Théâtre forum] qui vont faire quelque chose sur eux** [ceux qui sont déjà pris dans les addictions] » L557

Leur rapport aux conduites addictives n'ayant pas encore été déconstruite, ils ne sont pas encore dans « l'émancipation du dialogue intérieur » « pour se déconditionner » d'eux-mêmes (Galvani, 2006 a, cité dans Galvani, 2010, p. 283). Les émotions peuvent être facteur déclencheur dans la volonté d'agir comme l'explique E. :

E102 : « c'est nous qui prenons si, **si ça nous touche** [...] **on se sent moins** [...] **réellement obligés** et c'est... et du coup, ça **donne plus envie de le faire.** » L643-644

Le caractère incitatif du Théâtre forum ne peut donc devenir une obligation sous peine de ne plus responsabiliser le jeune et donc de lui retirer l'initiative de dire ou d'agir.

VII.2. Une dimension structurelle : une défiance vis-à-vis d'autrui

Comme nous avons pu le voir précédemment le contexte du Théâtre forum, dans une liberté de dire et d'agir, sans jugement, facilite les échanges et les propositions. Toutefois, le poids du regard d'autrui (enseignants et pairs) a restreint une partie de la participation, comme nous le décrit A. ou O. :

A26 : « Je pense que même inconsciemment, même si on s'en rend pas vraiment compte, **on a toujours la crainte de ninninin** » L173-174

O46 : « **il y avait des personnes que j'appréciais pas spécialement** dans la salle, **peut-être, que ça m'a bloqué aussi.** » L225-226

Nous pouvons voir que si les professionnelles s'engagent à la confidentialité, au respect, à l'équité et à la reconnaissance d'autrui, ce cadre doit être aussi porté par le collectif, l'individu cherchant toujours à se sécuriser. Cette « émancipation par prise de conscience

des conditionnements sociaux » (Galvani, 2006 a, cité dans Galvani, 2010, p. 283) n'est pas si évident car le jeu des relations sociales d'individus se connaissant est une difficulté pour conserver ce cadre après l'intervention, ce n'est pas tant la confiance au moment de l'intervention, que l'après qui pose question aux jeunes :

O62 : « **peut-être que ça bloquait** certains de se dire « Oui après, **ça peut être répété** autre part. » L281-282

O64 : « ça peut être une **crainte** de euh... parce que, en salle des profs, **ça parle beaucoup de nous**. Et la plupart du temps, bah **pour ma classe**, du coup **c'est pas spécialement en bien**. Alors si, en plus, **mes professeurs disent**, tiens, **machin machin, il fume** de la beuh, **bizarrement, le regard des profs, il va changer en classe**. » L289-292

VII.3. Une émancipation et un pouvoir d'agir difficilement appréciables

Répéter une action en lui donnant du sens à travers une situation à laquelle les jeunes peuvent être potentiellement confrontés est une étape, une seconde est d'« identifier la nature et l'origine de nos [leurs] perspectives de sens », c'est-à-dire d'identifier et de remettre en question ce qui les pousse à dire ou agir dans leurs présupposés issus de leurs expériences de vie. Par cette déconstruction « des schèmes de sens (meaning schemes) », ils pourront développer leur apprentissage émancipateur (Alhadeff-Jones, 2014, pp. 143-144). Toutefois, ce pouvoir d'agir reste restreint puisque concernant la consommation d'alcool, aucun des jeunes ne l'a revu. En revanche, leur pouvoir d'agir, et peut-être de dire, s'est développé dans les alternatives pour faire face à un danger :

O146 : « Oui, il y a **sûrement des choses** que je me, **que je me suis dites**, du style : « Oui, c'est pas, c'est pas idiot, peut-être on pourra... **peut-être que ça le refaire, le réutiliser si un jour je suis amené à ces situations-là**. Ouais, ouais, **ça m'a fait prendre conscience de certaines choses aussi**. » L629-632

E95 : « **ça [le Théâtre forum] peut effectivement faire prendre conscience** ou des personnes qui n'ont jamais été confrontées, **voir comment ça pourrait se passer**. » L588-589

Aussi, nous pouvons voir que sur des dimensions individuelles, la révolution de Boal ne se fait pas, mais elle reste toutefois un moment réflexif pour ces jeunes. La notion de temps prenant une place importante dans l'apprentissage transformateur car chacun va à son

rythme et un apprentissage transformateur nécessite du temps (Duchesne, 2010, p. 42). De plus, le processus de transformation n'est pas forcément identifiable dans l'immédiateté, l'individu n'en prenant conscience qu'une fois celui-ci opéré et constatant « le changement profond qui s'est produit sur le plan de ses perspectives cognitives, émotionnelles ou spirituelles. » (Duchesne, 2010, p. 39). C'est aussi une histoire de moment opportun ou kairos (Galvani, 2021, p. 87) par rapport à la vie de l'individu comme nous l'explique D. avec sa métaphore de la graine :

D130 : « **Une graine, elle pousse, elle pousse pas** et si elle pousse, **elle pousse à l'allure qu'elle veut** » L990-991

D131 : « Elle pousse rapidement, elle pousse de temps en temps jusqu'à... s'épanouir ou euh... parce que c'est **comme dans la vie euh, parfois t'as des coups d'arrêt...** Et puis tu redescends.... [...] **et puis quand même et tu dis j'aimerais bien sortir de ce bordel-là** » L993-996

Aussi, il est difficile de synchroniser une intervention en pensant qu'elle sera un moment intense d'autoformation expérientielle (Galvani, 2021, p. 87) pour chacun.

VIII. Préconisations

VIII.1. S'assurer de liens sociaux détachés pour un pouvoir d'agir

Le jeune, dans un processus de construction identitaire, oscille entre mouvement de socialisation et subjectivation. Il souhaite, à la fois, être accepté et reconnu en tant que personne individuée, avec ses propres réflexions et ses propres actions et dans un même temps, être intégré par ses pairs (Vallerie, 2000)⁷², supposant une certaine uniformisation de la pensée. En tant qu'être social, il lui est difficile de ne pas prendre en compte ce regard, puisqu'il se construit par autrui. C'est pourquoi, pour un développement du pouvoir d'agir et de dire, nous conseillons que les jeunes ne se trouvent avec des individus avec lesquels ils

⁷² Partie III / Chapitre II / 3. Après d'un public scolaire de jeunes

entretiennent des liens sociaux de proximité (classe identique ou lien de subordination), ceux-ci pouvant influencer la participation et l'implication :

O46 : « il y avait **des personnes que j'appréciais pas spécialement** dans la salle, **peut-être, que ça m'a bloqué aussi.** » L225-226

O61 : « **peut-être que** certains **sont bloqués** aussi parce qu'il y avait des professeurs devant la salle » L277-278

En effet, la « dynamique du groupe est ici essentielle dans la sécurité qu'elle apporte, la confiance mutuelle, le désir de partager des émotions, d'échanger des points de vue, de réfléchir ensemble à la construction d'un monde meilleur » (de Gaulejac & Badache, 2021, p.280). La défiance envers autrui restreindra toutes volontés d'action ainsi qu'une démarche autoformatrice. Les jeunes ayant bien conscience que, bien qu'un cadre de confidentialité soit posé à un instant T, lors de l'intervention, le jeu de pouvoir dans un collectif est important et les professionnelles ne peuvent avoir la main à l'extérieur de cet espace social :

O68 : « oui [à la crainte du jugement d'un enseignant], c'est ça, il [**l'enseignant**] a **quand même une place importante**, en fait. Enfin, peut-être que certains s'en rendent pas compte, mais **on est** quand même avec eux... Bah **toute la semaine quoi**, finalement. [...] ça représente quand même c'est quand même oui assez important sur une semaine et que et **savoir que cette personne pendant 7h peut vous dévisager** parce que euh... **il sait des choses qu'il a appris d'autres professeurs**, en plus » L306-312

VIII.2. Restreindre les effectifs pour une meilleure implication

L'apprentissage nécessite une implication avec ses affects et son imaginaire de la part du jeune. Pour que celle-ci puisse se faire, il faut que la dimension structurelle l'y incite en faisant appel aux émotions ressenties par le jeune pour le faire réagir. C'est pourquoi, un effectif plus restreint nous semble plus opportun plusieurs raisons. La première est qu'interpréter une saynète devant soixante pairs est plus impressionnant que devant une dizaine. De plus, en comité plus restreint, chacun s'oblige plus facilement à prendre la parole et à agir contrairement à un collectif conséquent où personne ne se sent responsable et

n'ose intervenir. Perdu dans tous, l'implication se fait moindre et donc l'intervention touchera un moins grand nombre de jeunes :

D40 : « déjà le temps est assez court, ça dure entre 1h30 et 1h45 ça va très très vite. **Tu sais que tu donneras pas la parole à tout le monde**, parce que parce que tu peux pas...euh... Donc, **plus tu multiplies le nombre de personnes**, bah, **plus tu risques de passer à côté de quelqu'un qui voudra dire quelque chose ou qui aurait besoin de dire quelque chose** » L368-372

A75 : « **vraiment en petits groupes** parce que là ça laisse pas euh..., enfin **ça laisse pas la place aux personnes** qui sont justes **stoïques** et qui disent rien où qui regarde le mur pendant 2h euh... donc, je pense que c'est **aussi l'avantage d'être moins nombreux**, parce que **moins on est nombreux et plus chacun peut s'approprier les situations** aussi parce que **y a des personnes qui vont naturellement parler plus que d'autres** et euh... et forcément **d'autres qui n'oseront peut-être pas ...** » L638-643

Moins nombreux, le regard d'autrui est également moins pesant, mettant les jeunes plus à l'aise pour participer dans une ambiance qui se veut plus conviviale car en petit comité. Enfin, l'effectif restreint permet aux jeunes d'apprendre à se connaître, dans un contexte hors scolaire et, tous pris dans une action commune, de créer une cohésion de groupe :

E17 : « Mais sinon, **parmi ceux qui étaient euh... qui étaient actifs**, on va dire, il y avait quand même une sorte de cohésion, **vraiment, on jouait notre rôle** » L104-105

VIII.3. Créer des espaces de débat pour un esprit critique

Les jeunes sont demandeurs que la parole leur soit laissée. Cependant, celle-ci exige un certain apprentissage qui demande à être appris plus tôt et plus régulièrement au cours de la scolarité. En effet, si l'on reprend l'objectif premier du Théâtre forum qui est d'opérer une transformation de la société, « il faut la connaître, c'est-à-dire développer une conscience critique des phénomènes et lois qui la régissent » (Coudray, 2019, p. 33). Il s'agit bien de conscientiser sa place au regard d'un esprit critique porté par le collectif. Aussi, nous préconisons la mise en place d'espace encourageant la confrontation des idées. Plus celui-ci se fera tôt, plus l'individu acquerra une aisance dans son pouvoir d'agir :

A26 : « **on nous apprend pas forcément à nous donner cette parole** chez nous, **on n'a pas de raison de la libérer plus tard**, surtout avec d'autres adultes » L176-177

D44 : « mais **on leur a jamais demandé leur avis**, donc, du coup bah, quand **tu leur demandes de donner leur avis**, bah, ils sont un peu perdus parce que **ils ont pas l'habitude d'émettre un avis** » L394-397

En nommant ses pensées, en écoutant celles d'autrui, en analysant les siennes ainsi que celles d'autrui, en apportant des arguments sur des désaccords, l'individu se construit peu à peu une réflexion critique, qui dans cette régularité, lui permet plus aisément de déconstruire ses présupposés pour se distancier de ses normes internes et sociales, lui laissant ainsi une plus grande liberté de dire et d'agir :

A81 : « y a des **des réponses que j'avais pas anticipées** [...] ça m'a permis de voir des choses différemment dans le sens où euh... je **me** suis rendue compte que tout le monde au premier abord, ne gérais pas comme moi et ça, **j'étais un peu surprise** » L719-730

O79 : « Je pense que oui, **on peut se dire, ça j'y avais pas pensé, par manque d'expérience ou parce que c'est pas des trucs auxquels on pense.** » L357-359

En effet, par le débat, il apprend qu'il n'y pas *une* solution, mais celle « *préférable* » (Paul, 2020, p. 213) en fonction d'un environnement, d'un temps et de la subjectivité de chacun :

O124 : « on **a quand même réussi à aborder** beaucoup de euh... **beaucoup de plans différents**. Et, bah du coup, **d'avoir quand même des solutions à la fin** » L545-547

O160 : « 4-5 élèves sur scène, je pense **que ça a été plus bénéfique dans le fond**, on a vraiment pu voir **une plus large partie de personnes qui en plus avaient des opinions différentes** euh..., **proposer leurs idées, leurs solutions, ce qu'elles feraient** » L681-685

Cette subjectivité apparaît également d'autant plus source d'apprentissage lorsque par le partage, chacun constate qu'il a sa propre vision du monde et tolère et apprécie la richesse de l'altérité des points de vue dans une volonté d'un mieux vivre ensemble :

E14 : « **on n'avait pas tous le même avis** et, du coup, c'était **c'était assez intéressant** quand même. » L80-81

VIII.4. Apprendre par alternance entre réflexivité et action pour donner du sens

Nous recommandons la mise en pratique pour faciliter chez certains individus la prise de conscience de leurs actions et inactions. A l'occasion de ces saynètes, les jeunes prennent

conscience que « ces comportements sont la conséquence de déterminations qui s'imposent » à eux, favorisant « la mise en place de mécanismes de dégagement » (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 287). En effet, nous avons pu voir que ce sont les interactions de notre corps avec notre environnement qui sont génératrices d'émotions :

A48 : « qu'on s'est rendu compte que effectivement, c'est un jeu, oui, mais pas là, **on a l'impression qu'on joue plus**. Et même si voilà, on prenait quand même ça sur le ton de la légèreté, bah, **on se rend compte que c'est inquiétant**, je sais que moi je me serais vraiment inquiétée si je me trouvais personne vraiment ivre, dans cet état-là euh... à un moment donné. » L418-421

E46 : « je pense que que euh... **ça impacte forcément plus**, parce que, du coup, vu **qu'on oublie que c'est juste une mise scène**, on peut, **on peut vraiment se sentir encore plus concernés**, et il y a **vraiment ce truc** de euh... **on se dit « bah, ça pourrait nous arriver »** L283-285

Celle-ci guident en partie nos choix car porteuses de sens, sans que nous puissions parfois en avoir conscience (Andrieu, 2011, p. 123)⁷³. C'est pourquoi, nous préconisons de mettre en action ce que l'individu apprend, dans un environnement qui lui est quotidien pour qu'il puisse se sentir impliqué dans ce qu'il vit. Néanmoins, seule l'action ne suffira pas, il convient également de prévoir un temps de réflexivité sur les actions produites (Galvani, 2021, p. 91)⁷⁴, leurs causes et leurs conséquences afin que l'individu puisse dans ce mouvement de va et vient, faire des liens de causalité, facilitant sa compréhension du monde en percevant le décalage entre ce qu'il fait et ce qu'il dit :

E8 : « De ce que je me souviens, **elle nous avait posé des questions** et du coup, c'est en répondant à ces questions et en disant notre avis sur **comment ça aurait pu se passer autrement** que euh... que euh... du coup, nous, **ça nous a amenés à la réflexion** et amenés à jouer ensuite. Enfin, moi je sais que c'est comme ça que c'est arrivé. » L36-L39

Cet apprentissage par alternance permet ainsi à l'individu de prendre en compte toutes les dimensions qui le conditionnent : « : dimension somatique (le corps), dimension affective (les émotions), dimension rationnelle (la tête : la raison), dimension sociale (les autres, la

⁷³ Partie II / Chapitre V / 3. L'expérience incarnée

⁷⁴ Partie II / Chapitre V / 2. L'expérience sous l'axe existentiel

culture, la société), dimension spirituelle (ses croyances, sa conception de l'humain, le sens attribué à l'existence). » (Paul, 2010, p. 30).

VIII.5. Expérimenter pour se préparer à l'action

Le Théâtre forum permet aux jeunes d'expérimenter différentes alternatives. Il n'y a donc rien de définitif, les jeunes peuvent proposer, tâtonner, essayer, sans avoir la crainte qu'il n'apporte « LA » bonne réponse. Cette répétition des actions permet aux jeunes de travailler leur propre réflexivité qui évolue sans cesse en fonction de ses dispositions et de la situation (Carré, 2015, p. 36)⁷⁵. Nous conseillons donc la mise en œuvre d'expérimentations pour que le jeune découvre à travers celles-ci qui il est, ses réflexions et ses actions, et qu'il dispose également d'une meilleure compréhension de son environnement, lui permettant ainsi de pouvoir déplacer ses perceptions sur celui-ci et donc d'adapter plus aisément ses futures actions. Le Théâtre forum facilite cet apprentissage par la posture des professionnelles qui accompagne cette démarche ménageant « le droit à l'erreur, le droit au tâtonnement, le droit de changer d'avis, de se contredire, de créer sa propre approche » (Paul, 2010, p. 30) :

O157 : « Oui, de montrer qu'il y a là que, à la fin, même si enfin, **même si c'est le même problème vu qu'on n'a pas les mêmes points de vue**, enfin, il y aura **toujours plusieurs solutions différentes**. » L670-672

L'individu se sent ainsi mieux préparer, plus enclin à accepter que ce qui se passe autour n'est pas forcément ce qu'il avait prévu, l'encourageant à agir puisque les essais ne sont plus considérés comme des échecs :

A63 : « c'est une question de prévention et à la fois, **ça permet de** revenir **dessus** en disant : « Ah tiens bah ça, **ça me fait penser à ça**, bah, peut-être que **si jamais j'avais su, j'aurais peut-être pas réagi comme ça**. » L526-530

O134 : « Oui, je pense que ça peut peut-être, après bon, bah, **peut-être qu'on va, après deux ou trois mois, on va oublier** du coup, **mais quand on refera une soirée et que cette situation arrive, peut-être que, du coup, ça va refaire un déclic, ouais,**

⁷⁵ Partie II / Chapitre IV / 2. Formation, apprentissage et autoformation

effectivement, et *la personne va se dire* tiens, ils ont fait ça, mais *on pourrait peut-être faire ça...* » L591-594

VIII.6. Pratiquer un travail d'étonnement pour un sentiment de réussite

Chaque jeune dispose de sa propre subjectivité et sensibilité, provoquant un apprentissage propre où celui-ci cherche une réponse « à ses problèmes, dans sa situation » (Carré, 2015, p. 31). C'est pourquoi, ayant chacun notre propre subjectivité, nous ne sommes pas tous réceptifs de la même façon à certains supports :

E59 : « Je pense que **le fait de participer à des petites activités, ça, mais ça fait qu'on est plus impliqués dans le truc...**et euh... et, **on le reçoit peut être mieux**. Alors, après ça dépend des sujets à mon avis, parce que, par exemple, quand on passe des vidéos, il y a des gens qui vont être très impactés par ce qui peut être dit dans la vidéo, mais euh... mais euh... le fait d'être enfin, de faire des petits jeux, quoi, je sais que les ambassadeurs ici anti-harcèlement au lycée tournent dans les classes, là pour faire des **activités**, pour sensibiliser et après avec des **petits jeux** par groupe en fait pour pour leur montrer les enjeux et euh... **je pense que ça sensibilise plus que juste dire** oui, bah, en fait, le harcèlement c'est mal » L347-354

En outre, cette variété des supports est aussi une manière de croiser les données et de les interpréter différemment. C'est pourquoi, nous conseillons donc de multiplier les supports, à différemment moment, dans différentes situations afin de faciliter l'apprentissage car la nouveauté est créatrice de nouvelle perception. En effet, l'inhabituel semble être vecteur d'apprentissage, occasionnant de ce fait, une modification de la pensée réflexive :

A81 : « ça m'a permis de **voir des choses différemment** dans le sens où euh... **je me suis rendu compte** que tout le monde au premier abord, ne gérais pas comme moi et ça, **j'étais un peu surprise** » L728-730

O79 : « Sinon, **ça [Théâtre forum] peut être intéressant** en général, ça peut, **ça amène toujours une autre forme** en fait, plutôt qu'un cours, toujours assis sur une chaise » L359-361

L'interventions de professionnels extérieurs proposant des activités ludiques, nous semble être un facteur également intéressant à prendre en compte :

E101 : « **je trouve toujours ça intéressant quand il y a des des interventions extérieures** parce que ça permet euh... d'avoir des **des informations supplémentaires qui n'ont pas forcément de rapports directs avec les cours et l'éducation** tels que l'Education Nationale, l'entend, et c'est peut-être parfois même un souci parce que bah euh... **il y a des choses qu'on devrait nous apprendre et qui... mise à part ce type d'intervention, on nous dit peut-être pas assez.** » L632-639

En effet, en « l'absence de repères », nous n'avons pas « de réponses préétablies et de solutions toutes faites. Dans cette logique, les résistances, les ratés de l'activité ou encore les difficultés rencontrées, ne sont donc pas des empêchements de penser, mais au contraire la condition de celle-ci » (Thievenaz, 2017, p. 104) :

A34 : « on... **faisait travailler** quand-même en fonctionnant notre **notre imagination et et aussi notre réflexion** » L250-251

E31 : « de base, je peux avoir un peu de mal avec le contact physique, mais du coup, bon, là vu que fallait que je le fasse, enfin, **j'ai quand même réussi à faire des trucs** » L189-191

O124 : « **on a quand même réussi à aborder beaucoup** de euh... **beaucoup de plans différents.** » L544-545

VIII.7. Conclusion

Suite à notre méthodologie de recherche, nous avons opté pour trois entretiens semi-directifs auprès de jeunes ainsi qu'un entretien auprès d'une professionnelle du Théâtre forum afin de répondre à notre problématique par une analyse et une interprétation des données pour en déduire des préconisations. En nous appuyant sur l'étude de notre concept d'accompagnement, la posture de « non sachant » permet aux jeunes de prendre à la fois leur responsabilité, puisqu'ils sont reconnus comme experts, sans toutefois être dans une position culpabilisatrice, montrant également les responsabilités d'autrui et la vision systémique d'une situation (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 287). Une activité relationnelle incitative et impliquante, avec des valeurs de respect et de confiance dans une ambiance conviviale pousse l'individu à s'exprimer ou à agir. Néanmoins, être social, l'accompagnement, ne se fait pas uniquement par le biais des professionnelles, mais également par les autres participants, pairs du jeune.

Par les débats et les mises en scène, l'altérité est perceptible et source d'apprentissage par la prise de conscience de perception différente du monde qu'à autrui, interrogeant ses propres perceptions et présupposés dans une réflexion critique sur soi, sur autrui et son environnement. Cette mise à distance peut être saisie pour donner du sens à ses actions et ses expériences et porter une réflexivité sur celles futures. Le jeune passe d'un mouvement de socialisation à un mouvement de subjectivation en considérant sa subjectivité et en l'affirmant en tant que personne individuée dans un processus autoformateur.

Dans une expérience pragmatique et incarnée, les jeunes sur scène simulent des interactions avec leur environnement quotidien, générant des réactions émotionnelles, tant pour les acteurs que pour les spectateurs (de Gaulejac & Badache, 2021, p. 334). Cela est dû à une résistance de l'Antagoniste aux propositions des jeunes ainsi qu'un accompagnement interrogatif et réflexif du Joker qui bousculent les consciences des jeunes. De plus, lors des jeux de scène, l'esprit dans un dédoublement, ne différencie pas imaginaire et réalité, aussi les émotions jouées sont vécues presque comme telles par notre conscience. Cette expérience émotionnelle est intégrée corporellement et psychiquement, apportant une grande réflexivité.

Le Théâtre forum peut donc être perçu comme un « espace d'intimité sociale » avec un espace-tiers et une activité relationnelle. Il est également une pratique artistique et participative, permettant au jeune d'être à la fois lui et autre, générant une implication avec un affect moindre. Cette distanciation, dans un esprit ludique, permet d'éprouver un sentiment de réussite puisqu'il n'y a pas d'enjeu personnel et que les alternatives possibles permettent de considérer le « dilemme perturbateur » (Alhadeff-Jones, 2018, p. 46) comme un « défi » et non comme un « état fatal et inaltérable » (Freire, 1970, p. 39).

En revanche, malgré nos lectures, nous n'avons pas évalué l'importance des conditionnements sociaux depuis l'enfance qui restreignent les jeunes dans le fait de s'autoriser à dire ou agir. De même, la crainte du jugement relativement conséquente est un frein à la participation, que ce soit en raison de liens sociaux d'autorité (enseignant) ou de pairs. En effet, malgré le cadre de confidentialité pendant l'intervention du Théâtre forum, celui-ci ne permet pas de sécuriser le jeune sur ses relations sociales à l'extérieur. Enfin, si un effectif trop conséquent peut être une raison à l'absence de participation de certains, elles

ne sont pas les seules. En effet, outre cette « structure de la situation » (Carré, 2015, p. 36), une démarche autoformatrice nécessite également des « facteurs dispositionnels » (Carré, 2015, p. 36). Les jeunes n'ayant qu'une faible expérience de la situation éprouveront des difficultés d'implication par manque de connaissance. Quant à ceux n'éprouvant pas l'intérêt de se questionner sur leurs consommations d'alcool ou de drogues, ils ne s'impliqueront pas dans un processus réflexif pour un mouvement de subjectivation car encore situés dans le processus d'autonomisation (C. Clénet, 2010). Enfin, chaque individu dispose de sa propre subjectivité et donc va être sensible et impliqué sur le sujet de manière plus ou moins engagé, c'est pourquoi l'accompagnement des professionnels ne peut se faire dans une dimension individuelle.

C'est pourquoi, dans une volonté de développer l'autoformation chez les jeunes au-delà du Théâtre forum, nous pensons que la multiplicité des supports ainsi que la diversité des intervenants dans une ambiance conviviale peut faciliter un étonnement, source potentielle de prise de conscience. Cette dernière devrait être également travaillée plus jeune et régulièrement à travers le développement d'une réflexion critique ainsi que par la mise en situation afin de permettre la préparation à certaines problématiques sociales, donnant du sens au jeune par l'expérimentation dans un mouvement de réflexion-action. Enfin, il semble qu'un effectif trop conséquent ainsi que des liens sociaux de subordination ou de pairs peuvent entraver l'implication, il convient donc de prévoir des groupes de travail avec des individus sans lien direct et avec des effectifs restreints de l'ordre de la dizaine ou quinzaine d'individus.

IX. Conclusion générale

Au travers de notre problématique nous tentions d'apprécier la place de l'autoformation et de l'accompagnement au sein du Théâtre forum. D'une problématique qui nous semblait évidente, rédigée à partir de nos lectures, nous avons pu voir que ces deux concepts, perçus à tort, comme un souhait d'une transmission descendante et « sachante » venaient interroger le terrain. Or, bien que les professionnelles du Théâtre forum ne se veulent pas accompagnatrices d'une démarche autoformatrice, nous avons pu voir, suite à notre

recherche, que les deux notions étudiées étaient pourtant bien présentes sans que cela n'entrave en rien la liberté d'agir des jeunes. Bien au contraire, il s'agit de les accompagner à disposer de leur libre-arbitre pour agir en conséquence, en apprenant chaque jour sur soi, autrui et son environnement. Le Théâtre forum, institutionnalisé au fil des années, se déploie dorénavant comme un outil de réflexion critique permettant de travailler le vivre ensemble au travers de débat et de désaccords par le biais d'une mise en scène.

Aussi, si cet outil n'est plus porteur d'une transformation sociale révolutionnaire, il contribue, modestement, à la transformation de notre monde en permettant de le nommer et de l'expérimenter, ouvrant ainsi les consciences chez certains, portant une réflexion critique chez d'autres ou mettant du sens dans leur vécu. L'apprentissage semble s'être déclenché lors d'un « dilemme perturbateur » (Alhadeff-Jones, 2018) ou d'une situation d'étonnement. En effet, si les deux sont sujets à remettre en question les présupposés de l'individu, le processus ne s'opère pas de façon similaire. Dans le premier, il s'agit d'apporter une réponse à une situation problématisante, dans la seconde de s'interroger sur le décalage de notre réalité avec celle d'autrui. Néanmoins, les deux se font à partir d'une réflexion critique qui encourage à sortir des conditionnements sociaux et internes (Galvani, 2010) par le franchissement d'une épreuve. Cela ne peut se faire sans un accompagnement à la fois porté par les professionnelles et le collectif. Les premières, reconnaissant les jeunes comme responsables et « sachants » les incitent à s'impliquer au travers d'une expérience pragmatique et incarnée dans un espace-tiers inhabituel et ludique. Par leurs pairs, les jeunes ont pu saisir la perception de leur perception du monde, différente de celle d'autrui et travailler leur mouvement de subjectivation. Cet « espace d'intimité sociale » (C. Clénet, 2010) ainsi que cette activité relationnelle, basée sur la reconnaissance des capacités d'autrui, sans jugement, est propice au sentiment de réussite, de plaisir ainsi qu'à l'implication, encourageant à percevoir les situations problématisantes comme un défi et non comme un état inaltérable (Freire, 1970) entraînant un développement du pouvoir d'agir.

Toutefois, ce passage d'un mouvement de socialisation à celui de subjectivation (C. Clénet, 2010) n'est envisageable que dans la mesure où l'individu dispose d'une certaine connaissance du sujet et se dispose dans une volonté d'apprentissage (Carré, 2015). Lors de cette intervention de Théâtre forum, aucun jeune n'a eu le sentiment d'apprendre, dans le

sens acquérir des compétences supplémentaires. Certes, le Théâtre forum ne semble pas avoir permis aux jeunes d'avoir une réflexion critique sur leur consommation, mais ces derniers ont pourtant eu une démarche autoformatrice sur les causes et les conséquences de cette consommation. Imperceptibles immédiatement (Dirkx, cité dans Duchesne, 2010), seul le temps permettra au jeune d'apprécier de lui-même ses changements de présupposés car c'est lorsqu'il sera de nouveau confronté à une situation problématique semblable qu'il percevra les éventuels apprentissages. C'est pourquoi, il serait pertinent d'effectuer une recherche sur ces participants du Théâtre forum dans un an afin d'évaluer le processus de réflexivité autoformateur dans sa dimension temporelle. Enfin, il semble que cette expérience incarnée, porteuse de réactions émotionnelles, restera en mémoire favorisant l'incorporation des savoirs. Aussi, nous nous interrogeons dans quelle mesure, les émotions prennent part aux processus du « dilemme perturbateur » et d'étonnement, dans une expérience pragmatique et incarnée, et favorisent une démarche autoformatrice permettant le développement du pouvoir d'agir.

BIBLIOGRAPHIE

[ADELINE2LEP](#). (2016, 8 février). *Le développement du pouvoir d'agir dans l'intervention sociale – Yann le Bossé*. education-populaire.fr

<http://www.education-populaire.fr/developpement-pouvoir-agir-yann-le-bosse/>

Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une conception rythmique des apprentissages transformateurs. *Phronesis*, 7, 43-52. <https://doi.org/>

Alhadeff-Jones, M. (2007). Chapitre IV. Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 227-242). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0227> »

Andrieu, B. & Burel, N. (2014). La communication directe du corps vivant. Une émergence en première personne. *Hermès, La Revue*, 68, 46-52. <https://doi.org/10.3917/herm.068.0046>

Andrieu, B. (2011). L'immersion du geste dans l'expérience émergente de son activité cérébrale. *Travail et Apprentissages*, 7, 121-134. <https://doi.org/10.3917/ta.007.0121>

Bacqué, M. & Biewener, C. (2015). *L'empowerment*, un nouveau paradigme pour l'intervention sociale. Dans : , M. Bacqué & C. Biewener (Dir), *L'empowerment, une pratique émancipatrice* (pp. 21-57). La Découverte.

Besse, L., Chateigner, F. & Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 42, 11-49. <https://doi.org/10.3917/savo.042.0011>

Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : état des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Phronesis*, 7, 1-4.

Boal, A. (2016). *Théâtre de l'opprimé*. La Découverte.

Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du Théâtre de l'opprimé*. La Découverte.

Bourgeois, É. (2018). 1. L'émergence du sujet en formation. Un peu d'histoire. Dans : É. Bourgeois, *Le désir d'apprendre* (pp. 13-43). Presses Universitaires de France.

Boutinet, J. (2007). Chapitre I. Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 27-49). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0027> »

Chanial, P. (2006). Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey. *Revue du MAUSS*, 28, 205-250. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0205>

Carré, P. (2016). L'autoformation, d'hier à aujourd'hui. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 353-361). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0353> »

Carré, P. (2015) De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, pp.29--40. INRP/ENS éditions. [10.4000/rfp.4688](https://doi.org/10.4000/rfp.4688). [hal-01410797](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01410797)

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation: Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France.

Cavaco, C. (2016). Les adultes dans le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience : quelles transitions et (trans)formations ?. *Pensée plurielle*, 41, 69-80. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0069>

Cavaco, C. & Presse, M. (2013). Formation expérientielle. Dans : Anne Jorro (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 127-130). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0127> »

Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 61-84. <https://doi.org/10.3917/lse.462.0061>

Clénet, C. (2010). L'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale dans, à travers et au-delà des dispositifs de formation. [Thèse de doctorat, Université Paris VIII – Vincennes Saint-Denis]. Octaviana.de gaulejac

<https://octaviana.fr/files/original/f20901131d40402c41ae2c6198c4a117.pdf>

Coudray, S. (2020). Le paradigme citoyen du Théâtre de l'opprimé : Politisation ou point aveugle ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66, 15-24.
<https://doi.org/10.3917/spir.066.0015>

Coudray, S. (2019). « Connaître et transformer » : Le Théâtre de l'opprimé comme praxis. *Les cahiers de pédagogie radicale*, 1, 28-38

Cyrot, P. (2017). Chapitre 18. Autoformation(s). Dans : P. Carré & P. Caspar (Dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation: 4^{ème} édition* (pp. 365-382). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0365> »

Damasio, A. & Chapelle, G. (2014). Les émotions, source de la conscience. Dans : Jean-François Dortier éd., *Le cerveau et la pensée: Le nouvel âge des sciences cognitives* (pp. 278-285). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2014.01.0278>"

Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Odile Jacob

De Lavergne, C. (2007). « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives, hors-série- n° 3*. Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », p. 28-43.

de Lescure, E. & Porte, E. (2017). Introduction : Politiser l'éducation populaire, un « réenchantement » ?. *Agora débats/jeunesses*, 76, 53-63.

<https://doi.org/10.3917/agora.076.0053>

de Saint Martin, C. (2019). Praticien-chercheur: (*researcher practitioner – praticante investigador*). Dans : Agnès Vandeveld-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 476-479).

Denoyel, N. (2021). Manifeste pour des accompagnants en dialogue. *Education permanente*, 226, 141-150.

- Denoyel, N. (2007). Chapitre IV. Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 149-160). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0149>"
- Dewey, J. (2010). *Chapitre III. Vivre une expérience*. Dans : J. Dewey, *L'art comme expérience* (pp. 80-114). Gallimard.
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33–50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi: Dépression et société*. Odile Jacob.
- Eneau, J. (2013). 7. Autonomie, reconnaissance et réciprocité. Dans : Patrice Leguy éd., *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie: 295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation* (pp. 115-126). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.amour.2013.01.0115>"
- Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6, 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0009>
- Freire, P. (1970). *Pédagogie des opprimés*. Collectif Résistance 71 (traduction décembre 2018)
- Gadotti, M. (2019). Pédagogie des opprimés comme pédagogie de l'autonomie et de l'espoir. *Varia*, 1, 5-27.
- Galvani, P. (2021). Conscientiser l'intelligence de l'agir dans les kaïros d'autoformation existentielle. *Présences*, 15, 87-98
- Galvani, P. (2010). Chapitre 6. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Dans : Philippe Carré éd., *L'autoformation: Perspectives de recherche* (pp. 269-313). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02.0269>"
- Galvão, I. (2016). La place des émotions dans les métiers de l'humain. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant* (pp. 33-44). Érès. <https://doi-org.proxy.scd.univ-tours.fr/10.3917/eres.delor.2016.01.0033>"

Grandguillaume, A. et Piroux, C. (2004). A. Damasio. L'erreur de Descartes (1995) ; Le sentiment même de soi (1999) ; Spinoza avait raison (2003). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3). [En ligne 2009, 28 septembre]

URL : <http://journals.openedition.org/osp/748>

DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.748>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Infurchia, C. (2014). 4. Entre perception et conscience : les sensations/l'émotion, les émotions/le sentiment, l'empathie, l'attention, l'espace et le temps. Dans : C. Infurchia éd., *La mémoire entre neurosciences et psychanalyse* (pp. 101-199). Érès.

Le Bossé, Y. (2003). De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment ». *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), p. 30-51.

Lénel, P. (2011). Théâtre de l'opprimé et intervention sociale: Aux sources de l'éducation populaire ?. *Agora débats/jeunesses*, 58, 89-104. <https://doi.org/10.3917/agora.058.0089>

Lhôtellier, A. (2007). Chapitre I. Accompagner et tenir conseil : démarche fondamentale ou anesthésie sociale. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 99-114). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0099>

Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique*, 19 (1). [En ligne 2007, 12 octobre]

URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2888>

DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>

Mias, C. & Lac, M. (2012). Recherche professionnelle, recherche scientifique : quel statut pour les recherches en travail social ?. *Pensée plurielle*, 30-31, 111-123.

<https://doi.org/10.3917/pp.030.0111>

Mignon, J.-M. (2007). Reconstructions et inventions. Dans : J.-M. Mignon, *Une histoire de l'éducation populaire* (pp. 23-32). La Découverte.

Ninacs, W. A. (1995). *Empowerment* et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69–93. <https://doi.org/10.7202/706681ar>

Onnis, L. (2009). Lorsque la psyché est le reflet du corps. Une nouvelle alliance entre les neurosciences et la psychothérapie. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 43, 65-91. <https://doi.org/10.3917/ctf.043.0065>

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Boeck Supérieur.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Paul, M. (2011). Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. Dans : Constantin Xypas éd., *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique: Figures et fonctions du tiers en éducation et formation* (pp. 89-107). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.xypas.2011.01.0089>

Paul, M. (2010). L'accompagnement : un enjeu sociopolitique pour les territoires et les politiques éducatives ?. *Cahiers de l'action*, 30, 25-33. <https://doi.org/10.3917/cact.030.0025>

Paquot, T. (2007). Récits de vie et conquête de soi : Henri Desroche et Paul-Henry Chombart de Lauwe. *Hermès, La Revue*, 48, 155-161. <https://doi.org/10.4267/2042/24116>

Pesce, S. (2011). Pour une lecture krisique de l'acte éducatif. *Spécificités*, 4, 161-174

Pineau, G. (2018). Trois synchroniseurs pour conjuguer les temporalités en rythmes formateurs. *Education permanente*, 217, 9-20.

Point, C. (2018). John Dewey et Saul Alinsky : un professeur inutile et un militant dévoyé : Relecture pragmatiste de l'œuvre d'Alinsky pour une pratique émancipatrice du community organizing. *Sciences & Actions Sociales*, 9, 185-203. <https://doi.org/10.3917/sas.009.0185>

Simondi, É. & Perrenoud, B. (2011). Savoirs et éthique dans l'accompagnement. *Recherche & formation*, 66, 79-92.

<https://doi-org.proxy.scd.univ-tours.fr/10.4000/rechercheformation.1121>

Thievenaz J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Raisons et passions.

Vennin, L. (2017). Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, 76, 65-78. <https://doi.org/10.3917/agora.076.0065>

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). Chapitre 4. Les processus en œuvre dans l'accompagnement. *Dans L'accompagnement professionnel ?*. 189-246

Wittezaele, J. (2007). Chapitre III. Les stratégies paradoxales dans l'accompagnement. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 129-147). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0129> »

TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Composantes d'un espace d'intimité sociale	35
Figure 2 - Les relations entre expériences, apprentissages et autoformation	45
Figure 3 - Pratique de l'autoformation	50

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE I : CHEMINEMENT DE NOTRE RECHERCHE	7
I. Créativité, esprit critique et vivre ensemble, vecteurs d'implication	8
I.1. Analyse de mon implication.....	8
I.2. L'art et la culture comme ancrage.....	9
I.3. D'une pensée normative à une pensée critique	10
I.4. Un projet professionnel : Un accompagnement citoyen	11
I.5. Une implication réorientant notre questionnement de départ.....	12
II. L'éducation populaire, une émancipation de l'individu par la démocratisation des savoirs	13
II.1. Historique et définition.....	13
II.2. Culture, esprit critique et citoyenneté au cœur des missions.....	15
II.3. Conclusion.....	19
III. Théâtre forum, branche du Théâtre de l'opprimé.....	19
III.1. Historique du Théâtre de l'opprimé	19
III.2. Fonctionnement initial du Théâtre forum	20
III.3. Une répétition comme moyen d'émancipation	23
III.4. Le Théâtre forum comme langage	24
III.5. Une mise en scène pour une expérience incarnée.....	26
III.6. Le Théâtre forum, une démarche d'accompagnement	26
III.7. Un espace-tiers pour un pouvoir d'agir	28
III.8. Conclusion.....	29
IV. Conclusion.....	30

PARTIE II : CONCEPTS ET PROBLÉMATIQUE	31
I. Introduction	32
II. Les concepts d'accompagnement et d'autoformation dans un triptyque auto/éco/hétéro	33
II.1. L' <i>auto</i> -formation	33
II.2. L' <i>éco</i> -formation	34
II.3. L' <i>hétéro</i> -formation	35
III. Le concept d'accompagnement	36
III.1. Définition et historique de l'accompagnement.....	36
III.2. L'accompagnement, une posture de « non-sachant ».....	37
III.3. L'accompagnement pour passer de la subjectivité à la subjectivation.....	38
III.4. L'activité relationnelle : une relation dialogique et une communication non-verbale.....	39
III.5. Un espace-tiers, espace de liberté et de responsabilité dans l'accompagnement.....	40
III.6. Développement du pouvoir d'agir au travers de l'accompagnement	41
III.7. Conclusion.....	42
IV. Le concept d'autoformation	43
IV.1. Historique et définition de l'autoformation.....	43
IV.2. Formation, apprentissage et autoformation	47
IV.3. Un apprentissage/processus transformateur	48
IV.4. Un processus réflexif	49
IV.5. Le pouvoir d'agir au travers de l'autoformation	53
IV.6. Conclusion	54
V. Le concept d'expérience	55
V.1. L'expérience sous l'axe pragmatique	56
V.2. L'expérience sous l'axe existentiel	57

V.3. L'expérience incarnée	58
V.4. Conclusion	59
VI. Conclusion et problématique	60
PARTIE III : MÉTHODOLOGIE, ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DE NOTRE RECHERCHE	63
I. Introduction	64
II. Terrain de recherche	64
II.1. La compagnie de Théâtre forum	64
II.2. Dans le cadre d'interventions sur les conduites addictives	65
II.3. Après d'un public scolaire de jeunes	66
III. Méthodologie de recherche.....	67
III.1. Une observation non exploitable	67
III.2. Recueil de données par des entretiens.....	68
III.3. Conclusion.....	73
IV. Analyse des données	74
IV.1. Retranscription	74
IV.2. Méthodologie de l'analyse thématique.....	75
V. Analyse des données par thématique.....	76
V.1. Les jeunes	76
V.2. La professionnelle	93
VI. Interprétations.....	104
VI.1. Le Théâtre forum : un « espace d'intimité sociale »	104
VI.2. Un accompagnement pluriel.....	113
VI.3. Une relation dialogique pour débattre.....	118

VI.4. Entre expérience incarnée et expérience ludique : une expérience réussie pour un pouvoir d’agir	121
VI.5. Porteur potentiel d’un processus d’apprentissage transformateur.....	126
VII. Les limites de l’apprentissage transformateur par le Théâtre forum.....	132
VII.1. Une dimension individuelle	132
VII.2. Une dimension structurelle : une défiance vis-à-vis d’autrui	135
VII.3. Une émancipation et un pouvoir d’agir difficilement appréciables	136
VIII. Préconisations.....	137
VIII.1. S’assurer de liens sociaux détachés pour un pouvoir d’agir	137
VIII.2. Restreindre les effectifs pour une meilleure implication.....	138
VIII.3. Créer des espaces de débat pour un esprit critique.....	139
VIII.4. Apprendre par alternance entre réflexivité et action pour donner du sens.....	140
VIII.5. Expérimenter pour se préparer à l’action.....	142
VIII.6. Pratiquer un travail d’étonnement pour un sentiment de réussite	143
VIII.7. Conclusion	144
IX. Conclusion générale.....	146

Théâtre forum chez le public jeune : Espace-tiers, pour une autoformation ?

Aurélie Beaujault

Résumé du mémoire :

Dans une visée de transformation sociale, le Théâtre forum a été créé initialement pour provoquer une conscience critique des individus « opprimés » afin de les encourager à se mobiliser ensemble pour lutter contre les inégalités. Cet outil vise les mêmes finalités que le mouvement d'éducation populaire pour l'accessibilité au savoir *par* tous et *pour* tous : transmission de savoirs par une pratique artistique et culturelle, apprentissage du sens critique et responsabilité citoyenne. Le public jeune, quant à lui, en pleine de construction identitaire, est en tension entre mouvement de socialisation et celui de subjectivation dans une quête de reconnaissance.

La recherche, en s'appuyant sur les concepts d'accompagnement, d'expérience et d'autoformation, tentera de mieux comprendre l'apport de la relation dialogique et de la mise en situation dans cet espace-tiers qu'est le Théâtre forum. Entre activité relationnelle et expérience incarnée, le processus réflexif de l'autoformation comprenant la prise de conscience, la réflexion critique et la mise en sens sera analysé pour essayer de mieux cerner ce qui se joue dans le préalable du pouvoir d'agir. Enfin, en tant qu'être social, le jeune se construit avec autrui, soulevant l'apport de l'accompagnement professionnel et celui du collectif dans l'autoformation.

Mots-clés : Théâtre forum, autoformation, apprentissage transformateur, accompagnement, implication, expérience incarnée, pouvoir d'agir, réflexion critique, espace-tiers, jeunesse

Forum theater for young audiences: third-party space, for self-training?

Summary of the research paper:

With a view to social transformation, the Forum Theater was initially created to enhance a critical awareness of "oppressed" individuals in order to encourage them to rally together and fight against inequalities. Just like the Popular Education movement, this tool has the same goals for access to knowledge, by all and for all: knowledge transfer through artistic and cultural practice, critical thinking and civic responsibility learning. The young public, meanwhile, in the midst of identity construction, is in tension between a movement of socialization and that of subjectivation in a search of recognition.

The research, based on the concepts of support, experience and self-training, will try to better understand the contribution of the dialogical relationship and the role-playing in this third-party space that is the Forum Theater. Between relational activity and embodied experience, the reflexive process of self-training including awareness, critical reflection and making sense will be analyzed for a better understanding of what is at stake in the prerequisite of the power to act. Finally, as a social being, the young person builds himself with others, raising the contribution of professional support and that of the collective in self-training.

Keywords: Forum theatre, self-training, transformative learning, support, involvement, embodied experience, power to act, critical reflection, third-party space, youth