



HAL
open science

Forum theatre, a stage ans psychic space for professional development

Hervé Dangoumau

► **To cite this version:**

Hervé Dangoumau. Forum theatre, a stage ans psychic space for professional development. *Éducation permanente*, 2023, 4 (237), pp.93-103. <hal-04789841>

HAL Id: hal-04789841

<https://hal.science/hal-04789841v1>

Submitted on 19 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

Le théâtre-forum, un espace scénique et psychique au service du développement professionnel

Hervé Dangoumau. Doctorant ECP / EPIC, Université Lumière Lyon 2

Article publié dans *Education permanente*, 2023/4 (237), p.93 à 103

Résumé : Cet article présente un dispositif de formation des enseignants ancré sur un usage détourné du théâtre-forum, envisagé comme un artefact susceptible d'accompagner le développement professionnel. Le théâtre-forum permet de remettre en jeu(x) des situations vécues en classe. Il crée un espace dramaturgique au sein duquel les participants cherchent à résoudre des problèmes de métier en explorant des possibles d'action. Lieu d'une enquête collaborative, il constitue un espace potentiel d'apprentissage et de développement pour les enseignants.

Abstract : Forum theatre, a stage and psychic space for professional development

This article presents a teacher training system rooted in a diverted use of forum theatre, as an artefact to support professional development. Forum theatre is a way to roleplay situations lived in the classroom. It creates a dramaturgical space in which participants seek to solve professional problems by exploring possible actions. As a collaborative enquiry, it is a potential space for learning and development for teachers.

En situation d'enseignement-apprentissage, l'espace-temps est contraint par les dimensions de la salle de classe et l'emploi du temps. L'enseignant agit au sein d'un espace borné et d'une temporalité limitée, également assujettie aux programmes scolaires et à la logique de niveaux de classe et de cycle. Il fait face dans son activité ordinaire à des problèmes de métier d'ordre didactique et pédagogique et doit résoudre des dilemmes en actes. Il effectue donc de multiples choix en recourant à des gestes professionnels (Bucheton, 2019) qu'il pense ajustés à la situation¹. Les effets de ces gestes sont parfois immédiats, en termes d'engagement, de réussite ou d'échec des élèves dans les tâches proposées. L'enseignant peut modifier une stratégie en cours de processus mais ne peut revenir en arrière ni effacer l'accompli et en faire disparaître les effets déjà produits. Les compromis qu'il opère signifient donc des renoncements à d'autres façons d'agir, envisagées mais non actualisées faute de temps, de sens du kairós² ou

¹ Nous envisageons ici une situation comme « *ce à quoi* des professionnels ont affaire » et « *ce avec quoi* ils ont à faire » (Mayen, P. (2021), *Phronesis*, 1, p.62).

² Cette capacité à s'écarter de la planification pour s'emparer d'un aléa et réaliser un geste au moment opportun.

encore par crainte des effets négatifs sur les apprentissages ou le climat scolaire. Ces contraintes favorisent l'adoption par les enseignants de routines qui sécurisent l'espace didactique et interactionnel mais sont susceptibles de restreindre les possibilités d'apprentissage. La formation telle que nous la présentons dans cette contribution a pour objectif de partir du travail réel et de favoriser le partage d'expériences et les controverses de métier, afin d'accompagner l'évolution des pratiques et le développement des compétences professionnelles. La méthode du théâtre-forum, en simulant l'espace de la classe en formation, permet aux enseignants et personnels éducatifs d'interroger des gestes professionnels issus de leur activité ordinaire et d'en expérimenter de nouveaux.

Le théâtre-forum comme espace des possibles.

Nous proposons donc des formations ancrées sur un usage détourné du théâtre-forum, forme issue du Théâtre de l'opprimé (Boal, 1985). L'objectif du théâtre-forum n'est plus ici d'aider un groupe social à lutter contre une oppression mais de permettre à un collectif professionnel de rapatrier en formation des problèmes de métier pour construire des alternatives d'action. Concrètement, chaque participant raconte une situation vécue où il s'est heurté à un problème qui n'a selon lui pas été résolu. Deux de ces situations sont choisies par le collectif pour leur intérêt. Les participants doivent les reconnaître comme constitutives de l'ordinaire du métier et s'y reconnaître, s'envisager à travers l'expérience de leur pair « soi-même en tant que ... autre » (Ricoeur, 1990), soit parce qu'ils ont vécu une situation proche soit parce qu'ils pensent que cela pourrait leur arriver. La situation est représentée telle qu'elle s'est déroulée dans la réalité ; le protagoniste met en scène son expérience et joue son propre rôle. Par cette « mise en intrigue » (ibid.), il s'attribue à soi-même du vécu et donne sens à l'expérience. La scène se finit mal, c'est-à-dire qu'aucune solution satisfaisante n'a été trouvée du point de vue du protagoniste. Le « joker » (Boal, 1985) interagit alors avec le public pour instituer le problème. La situation est ensuite rejouée à l'identique mais les autres participants, devenus « spect-acteurs » (ibid.), peuvent remplacer sur scène l'un des acteurs pour proposer d'autres façons d'agir. La situation est ainsi remise en jeu plusieurs fois, jusqu'à ce que toutes les alternatives envisagées par le groupe soient épuisées. Le joker-formateur anime la séance et, par sa posture à la fois « socratique [et] maïeutique » (Boal, 1995), assure une médiation entre les stagiaires et leur activité. Il questionne, ouvre des pistes de réflexion mais ne juge pas et n'impose pas de solution. En créant un espace psychique sécurisé, il engage les spect-acteurs à franchir le quatrième mur et à quitter l'espace physique du public pour *investir* la scène. Lui-même se tient immobile sur le côté de la scène pendant le jeu théâtral, attentif au jeu et aux réactions dans la

salle, puis se place à l'avant-scène lors des interruptions, interrogeant le public sur les propositions et leurs effets sur la situation. Il évolue donc dans un entre-deux qui symbolise son rôle médiateur : entre la scène et la salle, entre le déjà-là et les possibles, entre les sujets et leur activité. Le théâtre-forum est ainsi constitué en artefact propre à susciter chez les participants une « genèse instrumentale » (Rabardel, 2005), source potentielle de développement. En montant sur scène, le spect-acteur se constitue en « sujet capable » (Ricoeur, 1990). Il n'est plus seulement celui qui dit « *je sais* », qui dans le cadre d'un débat de métier saurait comment agir si la situation se présentait, mais celui qui dit « *je peux* » et qui expérimente cette capacité d'agir dans l'espace théâtral. En passant d'une posture épistémique à une posture pragmatique et du discours aux actes, il fait de l'artefact un instrument psychologique pour soi, contribuant à développer et modifier les schèmes qui organisent son activité.

Le théâtre-forum, un espace fictif mais réel

En formation, cette pratique théâtrale permet de créer un espace dramatique, c'est-à-dire de procéder à la reconstruction imaginaire de la structure du drame constitué par le problème non résolu en classe, contribuant ainsi à la re-dramatisation de l'activité. Ce processus est paradoxalement susceptible de reconnecter les enseignants à l'activité réelle car il met en lumière les difficultés rencontrées et offre la possibilité de les (re)penser collectivement dans la simulation.

L'espace dramaturgique (produit d'une mise en scène) du théâtre-forum ne constitue que partiellement un espace mimétique. La configuration matérielle et spatiale de la situation est différente, même si on tâche dans la scénographie de représenter les conditions matérielles de l'expérience. En revanche, l'espace symbolique et interactionnel doit être recréé le plus précisément possible lors de la première phase de jeu, où la reproduction fidèle du réel est essentielle. Les déplacements, postures, regards, paroles, les jeux des statuts et des rôles doivent apparaître sur scène au plus près de ce que le protagoniste a vécu. Cette fidélité l'aide à retrouver dans la simulation le réel de son activité et à le réinterroger en le revivant. C'est aussi ce qui facilite l'immersion de ses pairs dans son expérience. Evidemment, les élèves sont remplacés par des adultes, ce qui implique que les enjeux intersubjectifs sont modifiés. La question de la préservation de la face³ de l'enseignant se déplace. Il ne s'agit plus de conserver son autorité avec des élèves mais de maintenir l'image de soi auprès des collègues, auxquels on expose sa

³ Goffman définit la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, E. 1974).

façon d'agir, dévoilant ainsi son ethos professionnel, forme d'identité en actes qui constitue « un objet de reconnaissance professionnelle » (Jorro, 2022). Dans les questionnaires adressés aux stagiaires après les séances, nous demandons pourquoi certains ne sont pas montés sur scène. Les réponses montrent que les personnes concernées n'ont pas osé s'engager devant le collectif. Ils sont selon nous attachés à une certaine face et craignent de se « trahir ou d'être démasqué(s) » (Goffman, 1974).

Par ailleurs, lors de la phase de rejeu, la situation est modifiée par les propositions des spectateurs et prend des directions nouvelles, mais qui se doivent d'être réalistes. L'objectif est non seulement de se projeter concrètement sur des gestes professionnels transposables en classe mais aussi de préserver un réalisme psychologique indispensable au processus d'« instrumentation » (Rabardel, 1995). Ainsi l'usage du théâtre-forum comme instrument modifie la conception du monde sur lequel les sujets agissent via cet instrument. Celui-ci s'intercale entre le sujet et l'objet de l'action et engage une « médiation épistémique » (ibid.) permettant de mieux comprendre ce qui se joue dans la situation. Il opère également une « médiation pragmatique, [...] où l'instrument est moyen d'une action transformatrice dirigée vers l'objet. » (ibid.), en l'occurrence l'activité réelle.

Enfin, il ne s'agit pas non plus d'un espace cathartique au sens aristotélicien. Le projet émancipateur de Boal exclut la purgation des passions, conçue selon lui pour contenir les aspirations au changement du public. « Le théâtre de l'opprimé cherche le contraire de la catharsis : il vise la dynamisation des spectateurs » (Boal, 2002), invités à penser par eux-mêmes pour exercer leur pouvoir d'agir. Le postulat central du théâtre-forum est qu'en jouant dans l'espace théâtral des alternatives d'action, les participants pourront s'auto-activer et tester ces façons d'agir dans la réalité. L'espace dramaturgique du théâtre-forum est en outre « dichotomique : deux espaces occupent, au même moment, le même endroit » (Boal, 2002) : l'espace simulé et celui de la simulation. Les acteurs sont à la fois eux-mêmes et d'autres. Cet espace esthétique se caractérise par sa plasticité car il *est* sans exister. Il s'agit à la fois d'un espace naturel, où les acteurs évoluent physiquement et tentent de résoudre de vrais problèmes, et d'un espace simulé porteur de propriétés exclues du réel mais possibles dans le jeu. En effet, comme dans l'espace du jeu, le temps y est réversible : on peut revenir en arrière et effacer une action qui n'a pas porté les fruits espérés. On peut aussi tenter des gestes que l'on n'aurait pas osés en classe car l'agir dramaturgique autorise cette prise de risque. Cet espace double « possède des propriétés gnoseologiques, [...] qui stimulent la découverte et le savoir – des propriétés qui induisent l'apprentissage. » (Boal, 2002). En jouant des situations singulières mais reconnues comme appartenant à une classe de situations, les acteurs construisent

collectivement des conceptualisations de l'expérience. Grâce aux échanges qui suivent les propositions successives puis au débriefing final, les propriétés des situations et des gestes professionnels sont caractérisées et discutées et on apprend ainsi des situations. Cet espace est enfin doté de « télémicroscopicité » (ibid.) : il rapproche et agrandit des phénomènes éloignés, que les acteurs n'auraient pas remarqués sans cela. Lors des interventions du joker pendant le jeu, du débriefing ou du visionnage des extraits vidéo de la séance, il est possible de s'arrêter sur des faits qui passent inaperçus dans le cours de l'activité et qui pourtant ont pesé sur la situation. Un mouvement, une parole, un regard qui pourraient paraître anodins sont alors constitués en évènements, intégrés à l'intrigue et rattachés au problème. En formation, la dimension ubiquitaire de cet espace permet d'envisager la complexité des situations, de révéler grâce à la remise en jeu(x) des caractéristiques situationnelles ayant échappé au protagoniste. Celui-ci « comprend où il est, découvre où il n'est pas et imagine où il peut aller » (Boal, 2002). Lors de la séance de théâtre-forum, « l'arena » et les « settings » (Lave, 1988) émergent. L'arena est constitué de l'espace simulé, celui de la classe. Dans la première phase, c'est le setting du protagoniste qui est rapatrié car la situation est celle qu'il a vécue puis représentée lors de la simulation. Les participants s'engagent alors dans l'arena mais, si la situation est suffisamment typique et qu'ils peuvent s'y projeter, ils tentent d'en dépasser les contraintes et construisent par le jeu des settings différents. L'artefact permet de rejouer une situation qui se distingue de l'environnement (Quéré, 1997) par sa dimension temporelle (chaque nouvelle proposition la modifie) et sa dimension spatiale (elle s'oriente dans différentes directions). La controverse professionnelle est rendue possible par cette malléabilité.

Emergence d'un espace de l'enquête

La formation organisée autour du théâtre-forum se caractérise par un processus d'investigation collective de l'expérience. Il intègre une triple dimension expérientielle : l'expérience vécue en classe par le protagoniste et qui fait écho à celles de ses pairs ; l'expérience collective lors du théâtre-forum ; celle rendue possible par l'artefact, où les pairs sont en immersion dans l'expérience du protagoniste. Concrètement, lors de la formation évoquée dans cette contribution, trois observations de cours suivies d'entretiens d'autoconfrontation des acteurs (enseignants et AESH)⁴ nous ont permis de nous familiariser avec le milieu en observant et filmant des pratiques en usage dans l'établissement. Lors de la première journée de formation,

⁴ 4 AESH (Accompagnants d'élèves en situation de handicap) ainsi qu'1 CPE (Conseiller Principal d'Education) et 2 AED (Assistants d'Education) et 18 enseignants ont participé à cette action de formation au sein d'un collège situé en REP + (Réseau d'éducation prioritaire).

la séance de théâtre-forum a été filmée et le débriefing enregistré. Une deuxième journée de formation a conduit à analyser des traces de l'activité réelle et simulée des participants. Des extraits vidéo des séances de classe et du théâtre-forum, des extraits audio des débriefings et des extraits des entretiens ont été sélectionnés par nos soins pour faire émerger des focales en lien avec les problèmes de métier rencontrés dans l'établissement. Ces problèmes ont été analysés et les différentes façons d'y répondre visibles dans les traces ont été discutées afin de constituer un répertoire de gestes professionnels efficaces, c'est-à-dire ajustés aux situations. Les stagiaires ont ensuite été invités à expérimenter certains de ces gestes ou pratiques avec leurs élèves, afin de voir s'ils pouvaient s'en emparer et les mettre à leur main pour modifier leur activité et améliorer les apprentissages des élèves. Deux nouvelles journées de formation, organisées selon un cycle expérientiel alternant pratique et analyse réflexive, ont ensuite permis de dresser un bilan des expérimentations, d'interroger les gains et les pertes consécutifs et de s'accorder sur un conservatoire de pratiques susceptibles d'être généralisées dans l'établissement. Les problèmes et les gestes ont donc bien fait l'objet d'une enquête collective. Nous considérons ainsi que l'espace de la formation, au centre duquel se situe le théâtre-forum, permet un processus d'enquête au sens de Dewey, c'est-à-dire « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 2006). On passe bien d'une situation troublée à une situation signifiante, lors d'une enquête théâtrale exploratoire. Celle-ci commence par « l'institution du problème » (ibid.) lors de la première phase. Le jeu initial fait émerger le problème et le joker engage son dévoilement en invitant les spectateurs à identifier ses propriétés, en les questionnant sur *ce qui pose problème*. L'enquête se poursuit lors de la deuxième phase, celle des rejeux où les spect-acteurs modifient l'intrigue et expérimentent pour tenter des solutions. Il s'agit alors d'un processus dirigé vers « la détermination de la solution au problème » (ibid.). La phase de débriefing sert à revenir sur les actes de l'enquête : on analyse les faits et on consigne les propositions qui semblent de nature à résoudre le problème. Les alternatives testées lors des rejeux médiatisent les interactions avec l'environnement et sont considérées en lien avec les effets produits sur la situation. La rencontre avec l'activité des pairs permise par l'artefact offre un espace transactionnel qui est aussi un espace d'apprentissage. Les stagiaires peuvent « expérientier »⁵ à partir d'un objet d'enquête commun et reconnu comme tel, au sein d'un espace liant sujet et environnement, et les

⁵ Traduction du terme employé par Dewey (« experiencing ») qui réfute une conception positiviste de l'expérience séparant le sujet et ce qu'il vit. Voir <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-avoir-raison-avec-john-dewey>, 13 août 2020.

transformant tous les deux, ce que ne permettent pas les modalités classiques d'analyse de pratique.

Si l'usage du théâtre-forum inscrit la formation dans un processus d'enquête, la dimension esthétique de l'activité renvoie à une autre modalité de problématisation, également développée par Dewey⁶. En effet, Fabre rappelle que Dewey propose aussi « un modèle énergétique du processus de problématisation » (Fabre, 2016). Cette « nécessité, pour la création esthétique, d'une tension interne et d'une résistance qui doivent se résoudre dans l'objet produit » (ibid.) nous semble constitutive du processus de construction collective du forum où l'art est envisagé comme une expérience. Au sein de cet espace esthétique, les émotions contribuent à la réflexivité et « la dimension affective réveille des émotions, des sensations et des réflexions en chaque observateur qui prendront des formes et des intensités différentes » (Boal, 2002). La dimension théâtrale de l'activité est donc essentielle pour que les stagiaires aient une expérience. Le joker doit dès lors être attentif à ne pas laisser s'installer un débat au sein du public. Si un spectateur intervient, comme cela arrive parfois, pour exprimer son désaccord sur une proposition jouée lors des rejeux, le joker l'interrompt et l'invite à venir sur scène afin de représenter son point de vue, pour en mesurer aussitôt les effets. Rappelons que dans le théâtre de l'opprimé, « l'élément le plus important du théâtre est le corps humain » (Boal, 1995). C'est par le corps que se manifeste la présence de la personne, cette capacité à habiter l'espace mais aussi « capacité à habiter l'instant présent afin de pouvoir faire véritablement une expérience » (Charbonnier, 2013). Les problèmes doivent être incarnés au sens phénoménologique du terme. La perception de l'activité d'autrui passe par les corps, qui manifestent des façons singulières d'être au monde. Le monde n'est plus seulement ce que le sujet peut en faire mais aussi ce qu'autrui en fait par ses actes ; le corps de l'autre devient une « élaboration » possible du monde (Merleau-Ponty, 2010). En venant sur scène pour jouer un personnage, le spect-acteur en révèle bien plus qu'il ne le ferait en produisant un discours sur l'action. Le « corps parlant de l'enseignant » (Jorro, Crocé-Spinelli, 2010), ses mouvements, ses regards, sa posture, la façon dont il investit l'espace, exposent son rapport au monde. Chaque proposition de spect-acteur crée un nouvel espace : espace interactionnel modifié par un geste ou une parole, nouvel espace-problème lié à la résolution d'un dilemme ayant provoqué un effet non recherché, espace d'apprentissage entre pairs via les gestes professionnels qui sont discutés et dont chacun pourra éventuellement s'emparer.

⁶ *L'art comme expérience*, Dewey, J., Paris, Folio Essais, 2010.

La salle de classe comme espace contraint et espace de contraintes

Le recueil de données a montré l'importance de l'espace dans les situations de classe. L'une des situations jouées en théâtre-forum dans l'établissement déjà évoqué mettait en scène les difficultés rencontrées par une enseignante avec un élève agité, qui l'empêchait de poursuivre normalement le cours. Entre autres tentatives pour calmer cet élève, la protagoniste l'a éloigné du groupe-classe en l'installant à son bureau pendant qu'elle-même animait l'activité au centre de la salle. Cependant, ce geste d'exclusion de l'intérieur n'a pas porté ses fruits et l'élève a continué à perturber la séance en interpellant ses camarades ou en se déplaçant sans autorisation. Lors de l'entretien qui a suivi le théâtre-forum, la protagoniste a précisé que ce choix d'installer l'élève au bureau avait été forcé par l'exiguïté de la salle et l'absence d'une table libre, qui empêchaient de fait d'éloigner l'élève de ses camarades. Les cinq alternatives proposées lors des rejeux ont toutes également recouru à des modifications de la configuration spatiale de la situation par les spect-acteurs qui ont successivement remplacé la protagoniste. Ces changements configurationnels ont d'abord été de nature proxémique et concerné l'enseignant et sa relation à l'élève perturbateur, avec des tentatives de rapprochement physique. L'objectif de ces acteurs, explicité lors du débriefing, était d'entrer dans l'espace intime de l'élève, en réduisant la distance physique pour amener celui-ci à se situer dans un espace intersubjectif et à prendre en compte les injonctions jusqu'alors ignorées. L'un des intervenants a même fait déplacer l'élève et l'a positionné à côté de lui, au centre de la classe. Il lui a demandé de coanimer l'activité, manifestant par cette nouvelle configuration l'inclusion de l'élève dans la tâche collective et la volonté de l'intégrer dans le milieu didactique. L'acteur jouant l'élève en question a d'abord tenté de se soustraire à l'action de l'enseignant mais il n'a pu faire autrement que d'entrer dans le contrat didactique proposé, du fait de la proximité physique induite par cette réorganisation de l'espace. Ce geste professionnel, accompagné d'une forte manifestation de la présence physique du professeur auprès de l'élève (main posée sur son épaule, manipulation pour diriger l'attention de l'élève vers ses camarades), a été longuement discuté lors du débriefing. Pour certains, ce choix a permis à l'élève de réintégrer l'activité collective qu'il parasitait et d'y assumer une part active ; cette solution pourrait donc fonctionner dans le réel. Pour d'autres, ce geste est risqué car le contact physique avec l'élève pourrait être mal perçu par celui-ci et faire naître une réaction *épidermique* et source de conflit. De plus, le fait de placer l'élève au centre de l'attention pourrait lui offrir l'occasion de se donner en spectacle, au grand plaisir des autres élèves. La gestion de son comportement par l'enseignant l'emporterait alors sur l'animation de l'activité en cours. Au-delà de cette question

proxémique, d'autres modulations de l'espace ont concerné les élèves de la classe, dont certains ont été déplacés pour former des petits groupes et tenter de relancer une dynamique de travail collectif.

Le constat de l'espace physique contraint de la classe comme source d'une activité empêchée pour la protagoniste s'est par la suite reposé, questionnant la visée praxéologique de la formation. Pour répondre aux problèmes de gestion du climat scolaire et de l'attention partagée, il a été proposé d'expérimenter en classe un « coin de régulation », espace dédié où un élève pourrait venir passer quelques minutes à l'invitation du professeur ou de sa propre initiative. L'objectif est de ne pas exclure de la classe l'élève perturbateur ou déconnecté des apprentissages, mais de lui permettre de se reconcentrer, soit en poursuivant son activité au calme soit en utilisant les artefacts à disposition⁷, en attendant de retrouver un état psychologique compatible avec le travail collectif. Plusieurs enseignants se sont portés volontaires pour tester ce dispositif impliquant une modulation de l'espace mais d'autres ont renoncé faute d'espace suffisant dans leur salle de classe. Cette exigüité des salles, liée à un bâti scolaire vieillissant et à une forte croissance des effectifs depuis leur construction, constitue un problème fréquemment évoqué par les enseignants en formation et considéré à juste titre comme un facteur négatif pour le climat scolaire.

Le théâtre-forum comme espace de la recherche

Comme le précise Boal, « le théâtre de l'opprimé est un travail concret sur une situation concrète, à un moment donné, dans un lieu déterminé. C'est une étude, une analyse, une recherche. » (Boal, 1995). La situation qui fait l'objet du théâtre-forum est une vraie situation de travail, qui s'est déroulée selon un enchaînement d'actions aboutissant à une fin non souhaitée. En reprenant cette situation figée et en la modifiant, on remet l'activité en jeu et on la constitue en objet d'étude. L'espace physique du théâtre est aussi un espace cognitif (Fabre, 2011), au sein duquel un processus de questionnement de l'expérience est nécessaire pour enquêter. Les différents gestes professionnels partagés lors de la formation, issus des savoirs d'expérience des acteurs, représentent des chemins différents pour aboutir à une solution, chacun pouvant emprunter l'un de ces itinéraires, voire plusieurs si les premiers ne le satisfont pas. En tant que forme singulière de simulation, le théâtre-forum apporte donc « ce que les situations réelles ne permettent pas d'apporter à des fins d'apprentissage : diversité,

⁷ Casque antibruit, paravent, jeux éducatifs, fichiers autocorrectifs, mandalas à colorier... Le coin de régulation s'inscrit dans un protocole plus large destiné à faire baisser le nombre d'exclusions de classe dans l'établissement en prenant en compte les états émotionnels et les dispositions à apprendre des élèves.

variations, manipulation d'échelles temporelles et spatiales étendues [...], possibilités de découvrir des aspects méconnus de l'environnement de travail [...] » (Mayen, Pastré, Olry, 2017). Le théâtre-forum en formation augmente selon nous le « potentiel d'apprentissage » (Mayen, Gagneur, 2017) des situations de travail. Les situations rejouées sont choisies parce qu'elles sont susceptibles d'aider les participants à apprendre du travail. Il s'agit bien d'une pratique « engageant et soutenant la construction et le développement de formes d'action, de compréhension, de raisonnement, de pensée » (ibid.). En s'extirpant de l'activité réelle tout en l'interrogeant, l'activité productive passe au second plan en changeant de nature et l'activité constructive est favorisée⁸. En classe, l'activité productive se concentre principalement sur des effets à court terme, en lien avec les objectifs de la séance. Quand la scène est rejouée, ce ne sont plus les apprentissages des élèves qui sont visés au premier chef mais c'est la réflexion sur l'activité qui endosse la dimension productive, même si l'horizon des apprentissages des élèves demeure présent. Les rejeux et les controverses de métier lors du débriefing qui suit, désingularisent la situation et la rattachent à une classe de situations. Ceci favorise une activité constructive chez les sujets, les modifications de l'activité permettant la modification de soi.

Conclusion

Le théâtre-forum constitue bien un espace potentiel d'apprentissage et de développement au sens de la didactique professionnelle. Il met à jour les schèmes d'action des professionnels, révèle les différents « modèles opératifs » des acteurs, c'est-à-dire la manière dont ils se sont appropriés plus ou moins bien la « structure conceptuelle d'une situation ». (Pastré, 2011). Le débriefing des scènes et le travail collectif sur les traces permettent de s'accorder sur un ensemble de gestes professionnels que les enseignants pourront mettre en œuvre dans l'activité réelle. Notons cependant que le *Tout unifié* de l'enquête ne peut advenir que dans la situation réelle de travail, ce qui pose un double défi : pour l'ingénierie de formation et pour une recherche collaborative visant « l'assertibilité garantie » (Dewey, 2006) des résultats. A la fin du processus de formation, un certain nombre de problèmes mis en jeu semblent avoir été résolus, ou du moins certaines des solutions expérimentées ont satisfait les participants qui les ont testées. Néanmoins, comme pour toute action de formation, nous devons nous poser la

⁸ Les concepts d'activité productive et constructive sont issus des écrits de Marx et présents, entre autres, dans les travaux de Rabardel. « L'activité constructive par laquelle s'élaborent les capacités de faire et d'agir du sujet s'inscrit dans l'activité productive où se réalisent les capacités de pouvoir à travers l'usage effectif des ressources. » Rabardel, P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir du sujet », in Pierre Rabardel, Pierre Pastré, *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activité – développement*, Toulouse, Octarès, p.11-29.

question essentielle des retombées sur l'activité réelle des participants. Le dispositif de formation articulé autour du théâtre-forum a-t-il constitué une expérience permettant aux participants des expériences ultérieures de qualité⁹ ? En d'autres termes, les pratiques et gestes professionnels ayant émergé puis fait l'objet d'un conservatoire en fin de formation vont-elles durablement modifier l'activité des formés et surtout positivement impacter les apprentissages des élèves ? Seul un suivi longitudinal des pratiques de classe permettrait de l'affirmer...

Bibliographie

- Boal, A. (1985). *Théâtre de l'opprimé*. Paris, La Découverte.
- Boal, A. (1995). *Jeux pour acteurs et non acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris, La découverte.
- Boal, A. (2002). *L'Arc-en-ciel du désir. Du théâtre expérimental à la thérapie*, Paris, La découverte.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*, Paris, ESF.
- Charbonnier, S. (2013). « La présence » : le temps comme matériau de l'éducation, Dans Actes du colloque « *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France – Canada* », Nantes, juin 2013, p. 49-54, <https://docplayer.fr/54068863-Actes-du-colloque-les-questions-vives-en-education-et-formation-regards-croises-france-canada-nantes-5-6-et-7-juin-2013.html>
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, PUF.
- Fabre, M. (2011). « La boussole et la carte » (chap. IV), Dans Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique*, Paris, PUF, p. 65-84.
- Fabre, M. (2016). L'enquête et l'expression. Rhétorique et Poétique de la problématisation chez John Dewey, *Tréma*, N° 45, p. 97-106.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de minuit.
- Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. (2010). « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*. N°145-146, p. 125-140.
- Jorro, A. (2022). « Ethos professionnel », Dans Anne Jorro et al., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, p.193-196.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practises. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mayen, P., Gagneur, C.-A. (2017). « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situation de travail », *Recherches En Education*, N°28, p. 70-83.
- Mayen, P., Olry, P., Pastré, P. (2017). « L'ingénierie didactique professionnelle » (chap. 23) Dans Pierre Carré, Pierre Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 467-482.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Phénoménologie de la perception* Dans Maurice Merleau-Ponty,

⁹ Expression empruntée par Mayen et Gagneur (2017) à Dewey (Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education, suivi de Expérience et Education*, Paris, Armand Colin).

Œuvres, Paris, Gallimard, p. 657-1167.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.

Quéré, L. (1997). « La situation toujours négligée ? » *Réseaux*, volume 15, N° 85, p. 163-192.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.

Rabardel, P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d’agir » Dans Pierre Rabardel, Pierre Pastré (Dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès, p. 11-29.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Le Seuil.