

HEC MONTRÉAL

La synergie culturelle : L'apport du théâtre forum comme outils
de formation interculturelle

Par

David Le Puil

Sciences de la gestion
(Option Management)

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences (M. Sc.)

Juin 2017

© David Le Puil, 2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2016-2017

Titre du projet de recherche : Éléments-clé de l'innovation sociale et pratiques de transformation sociale

Chercheur principal :

Chantale Mailhot,
Professeure agrégée, Département de management - HEC Montréal

Cochercheurs :

Sonia Tello Rozas, Professeure - Université du Québec à Montréal (UQAM)
Marlei Pozzebon, Professeure - HEC Montréal

Date d'approbation du projet : 14 septembre 2015

Date d'entrée en vigueur du certificat : 14 septembre 2015

Date d'échéance du certificat : 01 septembre 2016



Maurice Lemelin
Président du CER de HEC Montréal

HEC MONTRÉAL

Comité d'éthique de la recherche

Le 11 janvier 2016

À l'attention de :
Chantale Mailhot
Département de management, HEC Montréal

Cochercheur :
David Le-Puil; Sonia Tello Rozas; Marlei Pozzebon; Valérie Michaud;

Projet # : 2016-2017

Titre du projet :
Éléments-clé de l'innovation sociale et pratiques de transformation sociale

Pour donner suite à l'évaluation de votre formulaire F8 - Modification de projet, le CER de HEC Montréal vous informe de sa décision :

Les modifications aux membres de l'équipe ont été approuvées et notées au dossier. Le certificat actuel demeure valide jusqu'au prochain renouvellement.

En vous remerciant cordialement,

Le CER de HEC Montréal



Maurice Lemelin
Président du CER de HEC Montréal

RENOUVELLEMENT DE L'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2016-2017 - Transformation sociale

Titre du projet de recherche : Éléments-clé de l'innovation sociale et pratiques de transformation sociale

Chercheur principal :

Chantale Mailhot
Professeure agrégée, Département de management - HEC Montréal

Cochercheurs :

Valérie Michaud; Marlei Pozzebon; Sonia Tello Rozas; David Le-Puil

Date d'approbation du projet : 14 septembre 2015

Date d'entrée en vigueur du certificat : 01 septembre 2016

Date d'échéance du certificat : 01 septembre 2017



Maurice Lemelin
Président du CER de HEC Montréal

Résumé

La diversité, « culturelle » ou non, fait l'objet de nombreuses recherches visant à trouver le moyen d'en limiter les effets négatifs et d'en tirer parti pour rendre l'organisation plus performante. Dans le cadre de ce mémoire, après avoir fait une revue de la littérature en gestion interculturelle, nous prenons le parti du paradigme proactif et de la synergie culturelle et tentons d'étudier les mécanismes cognitifs mis en œuvre pour atteindre une telle synergie. Pour y arriver, nous exploitons une littérature tirée des sciences de l'éducation, particulièrement la théorie historico-culturelle de Vygotsky et les concepts de cognition située, partagée et distribuée ainsi que celui de conflit cognitif. Une fois cela fait, nous tentons de voir si et comment ces concepts agissent à l'intérieur d'un type d'activité de « formation », le théâtre forum, qui, dans sa nature même (philosophique et mécanique) cherche à atteindre les mêmes objectifs que ceux de la synergie culturelle et du paradigme proactif.

Nos résultats démontrent que le théâtre forum est un outil intéressant pour atteindre une synergie culturelle puisqu'il implique naturellement, par son usage du théâtre et de situations tirées du réel, une grande partie, sinon tous les critères retenus dans notre cadre théorique. Cependant, il ressort de nos travaux que parmi les pratiques du théâtre forum, seule celle reposant sur une approche systémique permet une telle synergie. Cela s'explique par le souci constant d'inclure l'ensemble des groupes impliqués dans le processus et par la volonté de placer ces derniers sur un pied d'égalité.

Mots clés : Diversité culturelle, synergie, formation, théâtre forum, théorie historico-culturelle, paradigme proactif.

Table des matières	
Résumé	i
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux	v
Liste des figures	vii
Remerciement	ix
INTRODUCTION.....	1
PARTIE I : Positionnement du concept de synergie dans la littérature et mise en relation avec certaines théories de l'éducation	5
Chapitre 1: Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature en gestion : culture, paradigme et stratégies de gestion de la diversité	7
1.1. L'apport des concepts de culture et de diversité dans les sciences du management pour penser la synergie culturelle.....	8
1.2. Les paradigmes et stratégies de gestion de la diversité dans les organisations.	23
1.3. Comment objectiver les mécanismes à l'œuvre dans le processus de synergie culturelle ?	39
Chapitre 2: Un cadre théorique emprunté aux sciences cognitives et aux sciences de l'éducation pour générer une synergie culturelle	41
2.1. Le paradigme historico-culturel de Vygotsky : la zone proximale de développement, les médiateurs et le concept d'intériorisation	42
2.2. Les processus cognitifs mis en œuvre lors d'une activité de formation.....	57
2.3. La théorie de l'activité comme fondement théorique de la synergie culturelle	69
2.4. Conclusion : quelles sont les caractéristiques qu'une activité de formation visant la synergie devrait posséder ?	73
PARTIE II : Le théâtre forum comme activité et révélateur des processus menant à la synergie culturelle	76
Chapitre 3: Une méthodologie qualitative pour explorer le théâtre forum du point de vue des praticiens	78
3.1. L'étude de cas comme démarche de recherche.....	78
3.2. Sélection du cas : le théâtre forum comme activité de formation.....	81
3.3. Les méthodes de collectes des données utilisées	84
3.4. Les critères de qualité de notre recherche.....	95
3.5. L'analyse des données	98
3.6. Questions éthiques	100
Chapitre 4: Ce que disent les Jokers/Facilitateurs sur le théâtre forum	102

4.1. Éléments communs entre le théâtre forum systémique et le théâtre forum de l'opprimé.	103
4.2. Éléments divergents entre le théâtre forum systémique et le théâtre forum de l'opprimé	131
Chapitre 5: Le théâtre forum remplit-il les critères nécessaires pour atteindre une synergie ?.....	155
5.1. Cognition située et activité authentique dans le théâtre forum.....	155
5.2. La Zone Proximale de Développement (ZPD) dans le théâtre forum.....	156
5.3. Le rôle de la médiation dans le théâtre forum.....	158
5.4. Le conflit cognitif et le théâtre forum	161
5.5. La cognition partagée et le théâtre forum	162
5.6. La cognition distribuée	165
5.7. Le type de diversité dans le théâtre forum	166
5.8. L'intériorisation	168
CONCLUSION	171
6.1 Les avantages de notre approche	175
6.2 Les limites de notre recherche	176
ANNEXES.....	177
Questionnaire d'entrevue	177
Arbre de codes (Qda Minor).....	179
BIBLIOGRAPHIE.....	185

Liste des tableaux

Tableau 1 : Types de diversité.	21
Tableau 2 : Paradigmes de gestion de la diversité	24
Tableau 3 : Cognition partagée versus cognition distribuée.	60
Tableau 4 : Reactions to anomalous data and degree of conceptual change	64
Tableau 5 : Posture du chercheur vis-à-vis des entrevues	89
Tableau 6 : Concordances entre le théâtre forum et les « actions » de Lidz (1991) pour une bonne participation guidée.	159

Liste des figures

Figure 1 : Processus de transformation de la culture	18
Figure 2 : Première définition de la zone proximale de développement	44
Figure 3 : Seconde définition de la zone proximale de développement	45
Figure 4 : Système de médiation	48
Figure 5 : Première génération de la théorie de l'activité	70
Figure 6 : Seconde génération de la théorie de l'activité (modifiée)	71

Remerciement

Écrire un paragraphe de remerciements est souvent plus difficile qu'écrire un chapitre entier. D'un côté, on souhaiterait se convaincre que l'on a été capable d'aller jusqu'au bout du processus seul; et de l'autre, il faut bien accepter que tout cela aurait été impossible sans l'aide et le soutien de différentes personnes.

Aussi, pour rendre à César ce qui appartient à César, je tiens à remercier les membres de ma famille, pour leur patience et leur soutien. J'adresse un grand merci à mes quelques amis qui ne m'ont pas trop harcelé pour sortir (même si je gage qu'il va falloir me faire pardonner mes absences). Je n'oublie pas ceux qui m'ont aidé à reprendre confiance dans les moments difficiles. De même, je manifeste ma sincère gratitude aux différentes personnes qui ont participé à mon mémoire, notamment les informateurs qui ont consacré de leur temps pour répondre à des questions dont la pertinence n'était peut-être pas toujours évidente, ainsi que ma directrice de recherche pour ses conseils avisés.

INTRODUCTION

La mondialisation et les phénomènes migratoires constituent un défi pour les organisations contemporaines. La diversité qu'ils induisent pose question, notamment en matière d'impact sur les performances. En effet, nous verrons que des pratiques de gestion qui semblaient usuelles et efficaces ne le seront probablement plus dans d'autres milieux culturels et/ou organisationnels.

Les premiers chercheurs à s'être réellement intéressés à l'influence de la culture dans le management se sont surtout focalisés sur la question de savoir comment transférer avec succès des pratiques professionnelles et le rôle des gestionnaires dans un environnement culturel différent.

Par la suite, d'autres chercheurs, en s'appuyant souvent sur les écrits de leurs prédécesseurs, se sont intéressés à la question de la culture et de la diversité d'un point de vue local. Il s'agissait de savoir comment faire réussir nos organisations, malgré un environnement social fortement diversifié. Pour y répondre, de nombreuses « idéologies », « paradigmes », « stratégies » de gestion de la diversité ont vu le jour et se sont positionnées sur un continuum, entre l'acceptation complète de la diversité et son rejet total.

Dans le cadre de cette recherche, nous soutenons que la diversité, si elle soulève effectivement des difficultés, est une ressource importante, un potentiel de croissance et d'évolution qu'il faut exploiter, la question étant : « comment l'exploiter au mieux ? » Étant donné que selon nous il n'existe pas de « *best practice* », nous ne pouvons répondre à cette question en elle-même, mais pouvons toutefois avancer quelques principes et objectifs permettant, tout en tenant compte du milieu où l'on se trouve, d'optimiser les effets bénéfiques de la diversité tout en amoindrissant ses effets délétères.

Nous pensons que les solutions devraient être inventées localement, *i.e.* sur le lieu même de cette diversité, par les gens impliqués dans cette dernière et dans les problématiques qu'elle fait surgir. C'est pour cela que nous avons choisi d'axer notre mémoire sur la question de la synergie culturelle, telle que proposée par Adler (1980, 1986); Adler (1983a, 1983b, 1994), et d'aborder, d'un côté les mécanismes cognitifs nécessaires à l'apparition de cette synergie et, de l'autre, de voir si et comment ces mécanismes agissent à l'intérieur d'un type d'activité de

Introduction.

« formation », le théâtre forum, qui, dans sa nature même (c'est-à-dire dans ses bases philosophiques et sa mécanique) cherche à atteindre les mêmes objectifs que ceux de la synergie culturelle et du paradigme proactif.

Ainsi, nous tentons donc de répondre à une double question : La première, plus théorique : « Quels sont les mécanismes cognitifs impliqués lors de la construction ou du maintien d'une synergie culturelle? » et la seconde, qui est l'objet même de notre terrain de recherche : « Est-ce que le théâtre forum¹ a ce qu'il faut pour créer une synergie culturelle dans un groupe diversifié ? »

Pour y répondre, nous commencerons par une revue de la littérature fondée principalement sur les textes issus du management interculturel, ainsi que ceux inspirés de l'anthropologie et de la communication interculturelle critique. Ce chapitre abordera plusieurs sujets. En premier lieu, nous montrerons les différentes perspectives entourant les concepts de « culture » et de « diversité » qui sous-tendent notre analyse. Puis, nous présenterons différentes stratégies permettant de gérer la diversité.

Il s'agira donc, dans ce chapitre, de positionner la stratégie de la synergie culturelle par rapport aux différents concepts de culture et de diversité, aux différents paradigmes de gestion de la diversité ainsi que par rapport aux autres stratégies de gestion de la diversité.

Après avoir exposé la problématique, nous poserons notre cadre théorique. Celui-ci, principalement issu des sciences cognitives et des sciences de l'éducation, permettra de mettre en lumière un certain nombre de zones d'ombres laissées par le concept de synergie culturelle, notamment pour ce qui relève de son fonctionnement et des mécanismes cognitifs mis en œuvre lors de sa construction. En effet, comme nous le verrons, Yongming (1995) met en évidence un certain nombre d'avantages liés à la synergie culturelle et donne une liste d'étapes à respecter pour qu'elle adienne. Toutefois, il ne s'intéresse pas suffisamment aux mécanismes cognitifs et psychologiques que cela suscite chez les participants. Nous pensons que cela est particulièrement problématique puisque les étapes, quoiqu'indispensables, ne sauraient garantir à elle seules le succès de l'activité.

¹ Nous aborderons la nature du théâtre forum au chapitre 3.

Introduction.

Notre cadre théorique vise donc non seulement à mettre en relation les différents éléments relevés dans notre revue de la littérature (concept de culture/diversité, paradigme de gestion et stratégies), mais également à fournir les outils théoriques nécessaires pour déterminer si le théâtre forum a le potentiel de générer une synergie culturelle et pourquoi. Cela permettra de répondre à certaines critiques visant le concept même de synergie ainsi que les difficultés à en mesurer les effets.

Par la suite, nous expliciterons la méthodologie de recherche qui nous a permis de fiabiliser et valider la réponse à nos questionnements. Nous présenterons le type d'activités que nous avons choisi d'étudier ainsi que notre méthode de collecte de données et d'analyse qualitative.

Notre cinquième chapitre présentera les résultats de notre recherche. Nous verrons ici dans quelle mesure l'outil choisi permet d'atteindre une synergie culturelle, telle que définie par Adler. Pour ce faire, nous nous pencherons sur l'ensemble des dimensions que nous aurons retenues, tant de notre cadre théorique que de notre corpus littéraire. Ce chapitre s'appuiera volontairement sur des citations tirées d'entrevues, l'objectif étant de demeurer fidèle aux propos tenus par les participants.

Nous terminerons ce travail en exposant ce qu'il pourrait apporter au champ de la gestion interculturelle, tant il ouvre de foisonnantes perspectives de recherches.

PARTIE I :
Positionnement du concept de synergie dans la
littérature et mise en relation avec certaines
théories de l'éducation

Chapitre 1: Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature en gestion : culture, paradigme et stratégies de gestion de la diversité

Aujourd'hui, la diversité est omniprésente. Elle peut prendre l'apparence de différences culturelles et non culturelles. De même, pensons à la diversité religieuse, aux orientations sexuelles, aux handicapés, aux origines socioéconomiques, etc. Cette diversité, de plus en plus complexe, implique des façons différentes de percevoir le monde, d'interpréter les actions des uns et des autres. Elle révèle des valeurs différentes et de ce fait, peut être source de difficultés de compréhension de l'autre, de conflits, de malentendus, de malaises, de jugements, etc.

Dans le cadre de cette revue de la littérature, avec notre question de départ à l'esprit, nous voudrions principalement aborder deux sujets. Le premier, concerne celui de la culture en elle-même et de son influence sur les méthodes de gestion. Deux auteurs majeurs nous aident à débiter notre pensée sur cette question : Hofstede et d'Iribarne. Ces derniers soutiennent qu'à chaque culture correspondent des modes de gestion différents. Il en résulte l'impossibilité de transférer des « *best practices* » d'un environnement à l'autre sans adaptation. Si ces auteurs avancent des éléments très pertinents pour asseoir leur analyse, nous pointerons certaines limites méthodologiques, mais aussi, des limites associées à leur définition de la culture. En effet, la notion de culture nationale constituant le pivot de leur démonstration, ils occultent la diversité locale. Or nous considérons qu'il s'agit là d'un aspect fondamental de la diversité, telle que nous la comprenons.

Une fois que nous aurons abordé le concept de culture et de diversité, nous nous attacherons à situer le concept de synergie culturelle proposé par Adler (1980) dans la littérature en gestion interculturelle portant sur les paradigmes de gestion de la diversité et, les stratégies de gestion de la diversité. Nous verrons que seule la stratégie de la synergie culturelle, appuyée sur le paradigme proactif, permet d'optimiser véritablement et de tirer parti de la diversité.

Chapitre 1 : Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature...

1.1. L'apport des concepts de culture et de diversité dans les sciences du management pour penser la synergie culturelle

Il y a de cela plusieurs décennies, l'idée dominante était que l'ensemble des êtres humains étaient dirigés par les mêmes passions et que, dans un contexte semblable, ils agissaient de manière similaire ou presque (Smith, 2010). Ainsi, l'idée était qu'en exportant l'«organisation» occidentale, les autochtones adopteraient, en toute logique, les comportements occidentaux. Cet « évolutionnisme culturel ²» semblait, en théorie tout du moins, faciliter les méthodes managériales. La question de l'influence de la culture sur les méthodes de gestion dans les organisations était donc marginale. Or, il s'est avéré, suite aux travaux d'Hofstede et d'Iribarne que, loin de se positionner sur un même continuum, les cultures évoluent toutes chacune de leur côté et, en lien avec leur environnement et leur histoire, génèrent des méthodes de management, certes différentes, mais de valeurs égales.

1.1.1. *Les apports et limites des recherches macro-culturelles*

Les recherches macro-culturelles, de Geert Hofstede et de Philippe d'Iribarne présentent un certain intérêt pour introduire notre sujet, car elles brisent cette notion d'évolution culturelle en admettant qu'à chaque culture nationale correspondent des méthodes de gestion originales fondées sur un système de valeurs, et sans doute de représentations, unique à chaque culture. Ce concept de culture nationale et de traits communs à tous ses membres sera remis en question par la suite, mais il s'agit de franchir une première étape qui consiste à démontrer par la littérature d'une part, que la dimension culturelle a un impact sur les modes de gestions et que, d'autre part, les « *best practice* » ne peuvent en aucun cas exister (Hofstede, 1999), car toute pratique doit être adaptée à son milieu.

1.1.1.1. Les recherches d'Hofstede

C'est entre 1967 et 1971 que Geert Hofstede, travaillant alors comme psychologue chez IBM, profite de son implication dans cette multinationale pour mener une recherche sur les traits culturels propres à une cinquantaine de pays. Il compare les pratiques de management et les

² L'évolutionnisme culturel soutient que toutes les sociétés se positionnent sur un même continuum avec la culture occidentale comme point le plus avancé (Cazeneuve, 2017).

comportements propres à chacun des pays étudiés. Pour ce faire, il analyse les données quantitatives recueillies par le biais d'environ 167 000 questionnaires (Hofstede, 1987).

De cette première recherche, il conclut qu'il est possible de positionner chaque culture nationale sur un certain nombre de dimensions et que la variété des combinaisons possibles explique la variation des pratiques d'un milieu à l'autre. Ainsi, les pratiques qui fonctionnent aux États-Unis seraient efficaces parce qu'elles correspondraient aux valeurs partagées par la population. En revanche, elles ne fonctionneraient pas dans un environnement où les valeurs seraient différentes. Hofstede, affirme donc que c'est la culture, sorte de programmation mentale enseignée depuis la naissance à tous les individus d'une même nation, qui déterminerait les pratiques de gestion efficaces dans cette même nation (Hofstede, 1996). Il affirme donc, encore une fois, qu'il n'y a pas de « *best practices* ».

Il convient donc de trouver ce qui, dans la culture, constitue les éléments majeurs, c'est-à-dire les valeurs fondamentales qui déterminent entre autres les pratiques de gestion. Ces éléments majeurs, ces dimensions comme nous les avons appelées plus haut sont, selon Hofstede, au nombre de quatre.³ (Il en ajoutera deux autres par la suite). Selon lui, à partir d'une étude de ces dimensions dans chaque pays, il est possible d'avoir une idée des pratiques à favoriser, à adapter et/ou à éviter. Il note toutefois que les cultures ayant un très haut contrôle de l'incertitude s'adaptent plus facilement à des pratiques qui ne correspondent pas à leurs critères (Hofstede et Minkov, 1991).

Les quatre dimensions suivantes ont d'abord été mises en évidence par Hofstede : le modèle individualiste/collectiviste, la proximité hiérarchique entre les individus, le fort ou faible contrôle de l'incertitude et enfin, la masculinité versus la féminité. Précisons-en le sens tour à tour.

- Le modèle individualiste illustre les sociétés dont les membres favorisent leurs propres intérêts et ceux de leur famille; tandis que le modèle collectiviste désigne les sociétés dont les membres favorisent le groupe tout en attendant en retour une certaine protection.

³ Hofstede considère ces quatre (ou six) dimensions comme sous-jacentes aux valeurs fondamentales propres à chaque culture. C'est à partir de ces valeurs que sont construites les strates supérieures des cultures (valeurs, rituels, héros et symboles) (Hofstede et Minkov, 1991).

Chapitre 1 : Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature...

- La proximité hiérarchique, grande ou petite, résulte de la capacité des individus possédant le moins de pouvoir, à accepter une inégalité dans la distribution de celui-ci.
- Le fort ou faible contrôle de l'incertitude a trait au degré d'incertitude avec lequel les individus d'une société peuvent se sentir confortables.
- Enfin, la masculinité désigne les sociétés dont les membres sont plus compétitifs et tournés vers les récompenses matérielles, tandis que la féminité renvoie à la collaboration, à la modestie et au soin des plus faibles.

Par la suite, il précisera son modèle en lui adjoignant deux autres dimensions : l'orientation vers le court ou le moyen terme et l'indulgence.

- L'orientation vers le court ou le long terme (1991) mesure si les membres d'une société ont plutôt tendance à favoriser les traditions et voir les changements avec suspicion, ou s'ils se tournent plutôt vers le futur de manière plus pragmatique.
- Quant à l'indulgence, elle s'intéresse à la question de savoir si les sociétés ont tendance à encourager leurs membres à avoir du plaisir, à profiter de la vie et de leurs succès ou, au contraire, s'ils inclinent à restreindre les gratifications par des normes sociales.

Si le modèle d'Hofstede a toujours de nombreux partisans et est le sujet de formations destinées aux gestionnaires⁴, certaines critiques, formulées tant à l'égard de sa méthode de recherche qu'à l'égard de certaines de ses conclusions, paraissent pertinentes.

La première de ces critiques concerne sa définition trop déterministe de la culture et ses implications (Livian, 2011). Ainsi, Hofstede considère-t-il que la culture consiste en une sorte de programmation mentale acquise dès le plus jeune âge et partagée par tous les membres d'une même nation (Hofstede et Minkov, 1991). Il serait donc impossible ou en tous les cas, très difficile, d'intégrer de nouvelles façons de penser sans se départir des anciennes⁵. Cette affirmation, simplificatrice puisqu'elle sous-entend une convergence des

⁴ Voir le site : <https://www.geert-hofstede.com/national-culture.html> pour plus d'informations.

⁵ À première vue, cette affirmation implique qu'il est quasiment impossible pour un cadre d'œuvrer à l'étranger. Toutefois, Hofstede affirme que le succès d'une interaction résulte avant tout de la rencontre entre deux individus croyant en leurs valeurs respectives et ayant suffisamment de confiance en eux et en leur identité pour garder un esprit ouvert, tout en se sentant en sécurité (Hofstede et Minkov, 1991).

normes/représentations et donc une uniformité au sein d'une même nation pose problème. En effet, elle implique que le seul moyen d'intégration disponible pour un immigrant, puisqu'il est impossible de cumuler anciennes et nouvelles normes et représentations, est l'assimilation pure et simple à la culture d'accueil. Cette idée est cohérente avec la notion d'une culture nationale, mais la réalité est bien plus complexe.

Par ailleurs, s'il reconnaît qu'une certaine diversité existe à l'intérieur même des cultures nationales, l'importance qu'il y accorde est marginale par rapport aux différentes dimensions présentées dans son modèle. Ainsi pose-t-il que tout le monde ou presque, à l'intérieur d'une nation, partage les mêmes normes (Hofstede, 1987). Or, Adler (1994); Apitsa et Amine (2014); D'Iribarne (2004); Dupuis (2008); Moral (2007), entre autres, critiquent fortement cette définition de la culture et l'essentialisme qu'elle implique. Ces auteurs affirment en effet qu'à l'intérieur d'une culture nationale existe une très grande variété de comportements et que, selon le contexte, la même personne peut agir de manière très différente, ce qui signifie qu'il est possible de cumuler plusieurs univers de sens qui sont utilisés selon les circonstances⁶.

Relevons également plusieurs critiques d'ordre méthodologique. La première relève que le modèle d'Hofstede donne des résultats homogènes parce qu'il ne se fonde que sur des moyennes. Par exemple, un chiffre plaçant une culture nationale au milieu de la droite représentant la dimension de la distance hiérarchique, peut finalement être l'expression de la présence de deux extrêmes, plutôt que celle d'une réelle convergence des comportements (D'Iribarne, 2004). Selon ce dernier auteur, il vaudrait mieux chercher à connaître le type de comportement qui prévaut selon le contexte et adopter une approche plus anthropologique et qualitative.

Une seconde critique relative à sa méthodologie concerne les questionnaires distribués à l'ensemble des employés d'IBM. L'utilisation d'un même questionnaire, et ce sans adaptation culturelle, ne peut donner que des résultats biaisés puisque les questions ne sont pas comprises de la même manière par les différents employés (Chandon et Bartikowski, 2010; D'Iribarne, 2004); sans compter que bon nombre d'individus vont inscrire ce qu'ils pensent

⁶ Nous verrons que si Iribarne admet la diversité à l'intérieur des cultures, il utilise quand même le concept de culture nationale. Cela peut paraître plus cohérent dans son cas, car il recherche une logique profonde commune à tous les membres de ladite culture. Ce type de logique laisse quand même la possibilité à une diversité d'expression et semble donc moins déterministe que ce que dit Hofstede.

devoir répondre (culture « idéale ») plutôt que ce qu'ils pensent vraiment (culture réelle) (Chandon et Bartikowski, 2010). Enfin, il a aussi été soulevé qu'il était impossible de généraliser à un pays tout entier une étude fondée sur une seule entreprise. En effet, un même individu peut avoir des comportements très différents d'une entreprise à l'autre ou d'une industrie à l'autre (D'Iribarne, 2004), sans compter que les cultures organisationnelles jouent aussi un rôle important pour ce qui est du comportement de leurs employés (ici, Hofstede ne se limite qu'à une culture d'entreprise).

1.1.1.2. L'apport des recherches d'Iribarne

S'inscrivant également dans le champ des recherches macro-culturelles, D'Iribarne (2004, 2009a) admet lui aussi qu'il existe des méthodes de management différentes selon les cultures nationales et qu'il est important d'adapter ses pratiques à la culture (nationale et/ou professionnelle) dans laquelle on travaille.

Toutefois, contrairement à Hofstede qui s'appuie sur des méthodes plus quantitatives à l'aide notamment de formulaires, d'Iribarne encourage l'utilisation de méthodes plus qualitatives, telle que des entretiens, qui sont plus à même de saisir les modes de fonctionnement et les significations accordées aux différentes situations et contextes (D'Iribarne, 1996). Selon lui, il est important d'avoir de bonnes connaissances culturelles pour mieux comprendre l'autre et adapter ses pratiques de management. C'est pourquoi il soulève l'apport de l'anthropologie.

Suite à ses recherches, et avec l'objectif de trouver ce qui est commun à tous les membres d'une même nation, il met à jour trois logiques différentes historiquement construites (D'Iribarne, 1989) qui tendent à influencer les pratiques de management qui ont cours (ou « mises en œuvre ») dans tel ou tel pays : la logique de l'honneur, celle du contrat, et enfin, celle du consensus.

La logique de l'honneur, associée à la France et héritée de la révolution, considère qu'il est inacceptable d'être perçu comme « Vil ». Pour éviter cela, chaque métier ou « rang » est doté d'un certain nombre de responsabilités « Nobles », ce qui permet de poser des limites. Il donne les exemples suivants : le travail bien fait, aider le client plutôt que le servir, etc. De plus, chacun doit savoir quels sont les droits et devoirs attachés à sa position. Faire ce qui est attendu de lui devient une question d'honneur. Toute intrusion de son supérieur n'est pas

appréciée, car elle le placerait dans une position « vile » ; il devrait obéir (D'Iribarne, 1989, 1991).

La logique du contrat, inspirée des États-Unis où le concept de propriété et de liberté est central, part du principe que les citoyens sont libres et égaux. Ils ne se soumettent donc que volontairement à une structure hiérarchique encadrée par des contrats signés par les deux parties, en toute connaissance de cause, et dont les termes seront strictement respectés. On notera dans cette logique la peur d'être victime de l'action des autres et l'importance de protéger et préserver ce à quoi l'on tient (D'Iribarne, 2009a).

Enfin, la logique du consensus, présente aux Pays-Bas, part du principe qu'il y a certes une hiérarchie à respecter, mais que les décisions se prennent en considérant l'avis de tout le monde. Des solutions sont presque toujours trouvées et les engagements sont respectés.

Relevons que les « logiques » proposées par D'Iribarne sont moins nombreuses et plus générales que les dimensions d'Hofstede. Cette remarque est importante, car ces logiques permettent une plus grande « liberté » d'expression. Dès lors, même si D'Iribarne s'intéresse aux cultures nationales, il ne nie pas pour autant qu'il y ait plusieurs styles d'« expression » de ces « logiques. Il ne nie pas la diversité, mais affirme que quelque chose rassemble tout le monde ; d'où son insistance sur l'intérêt des recherches anthropologiques, sur place et en contexte.

Les travaux D'Iribarne ont également fait l'objet de critiques. La première, commune à Hofstede, est le fait qu'il s'appuie sur la notion de « culture nationale » alors qu'il existe une grande diversité au sein même des dites cultures (ce qu'il ne nie pourtant pas). Ainsi, selon Duport et Janicot (2010), utiliser la culture nationale comme unité de base est assez dangereux. Ces auteurs mettent fortement en garde contre toute interprétation déterministe de ces modèles (tant celui d'Hofstede que celui d'Iribarne) qui ont tendance à présenter les comportements des individus comme étant avant tout déterminés par les traits culturels du groupe plutôt que par le contexte, la situation sociale, économique, politique, etc.

Pourtant, même si nous pensons nous-mêmes que les cultures nationales sont un objet d'étude trop large, Chevrier (2013) donne une explication intéressante du choix d'Iribarne (et du sien). Selon elle, effectivement, les individus appartiennent tous à plusieurs cultures simultanément. Elle va même jusqu'à affirmer qu'il ne s'agit pas de cultures « encapsulées »

dans d'autres, comme le serait une culture d'entreprise dans une culture nationale, mais de cultures se chevauchant partiellement les unes les autres. Par exemple, un individu habitant à la frontière française et espagnole peut probablement appartenir aux deux cultures (sans compter la culture basque). Toutefois, elle insiste sur l'apport de (ou l'intérêt de) la notion de culture nationale, en relevant que l'école est obligatoire pour tous et que les programmes sont mis en place par un système centralisé. Il en résulte logiquement, des éléments partagés par tous les membres d'une nation⁷ (Chevrier, 2013) et, selon elle, D'Iribarne ferait référence à cela dans ses travaux. Si effectivement il existe une grande diversité culturelle au sein d'une même nation, il reste que, tous, ont en commun certains éléments telles les grandes craintes qu'il relie à son modèle et qui sont, entre autres, transmises par l'école. De plus, soulignons que le fait de partager un univers de sens ne signifie pas pour autant qu'il ne puisse y avoir de divergences de points de vue sur une même situation⁸.

« Actors, placed within the same society, share the same framework of meaning but they can have opposite views on the effective meaning of the same situation » (D'Iribarne, 2009b p.318.).

Dupuis (2008), de son côté, met en garde contre le piège de certains types d'« apprentissages » des cultures que la notion de culture nationale comme un tout homogène peut encourager. En effet, s'il n'est pas mauvais en soi d'en apprendre plus sur les autres cultures, il convient d'éviter l'écueil de l'essentialisme. Les cultures évoluent avec le temps et chaque individu l'exprime d'une manière différente. De même, il existe de nombreuses variations à l'intérieur des cultures qui sont parfois plus grandes que celles existantes entre des cultures différentes (Livian, 2011). Par ailleurs, la vision d'une culture dépend toujours de notre position relative (subjective) par rapport à elle (Dupuis, 2008). Enfin, selon Dupuis (2004) l'un des principaux problèmes du modèle d'Iribarne est l'incohérence théorique que l'on relève non seulement entre ses différents articles, mais parfois, au sein d'un même ouvrage.

⁷ Toutefois, les recherches en sciences de l'éducation ont démontré que deux enfants venant de milieux socioculturels différents n'intégreront pas les mêmes connaissances de la même manière et ne développeront pas les mêmes systèmes de représentation. L'éducation ne jouerait donc pas autant le rôle d'uniformisation culturelle qu'il y paraîtrait (Charlot, 2005).

⁸ Il est intéressant de faire ici le lien avec la « signification » partagée par tous et le « sens » contextuel qui est soit individuel soit partagé par les seuls individus appartenant au contexte.

Chapitre 1 : Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature...

1.1.1.3. Conclusion sur les modèles macro-culturels

Les modèles d'Hofstede et d'Iribarne démontrent qu'il est important d'adapter ses pratiques à la population avec laquelle on travaille puisque ses membres ne partagent pas nécessairement les mêmes logiques. Les critiques qui sont faites de ses modèles, quant à elles, nous montrent d'une part que la diversité n'est pas qu'une question de différences entre cultures nationales, car elle peut se retrouver à l'intérieur d'un groupe appartenant à une même culture. Ici, nous migrons d'une question relative au management interculturel concernant surtout la question de l'exportation/importation de pratiques « telles quelles », vers une question de management de la diversité locale, où l'on tient compte du fait qu'il y ait une grande variation à l'intérieur même des groupes et donc logiquement à l'intérieur des équipes de travail. On reprendra cette fameuse phrase, répétée continuellement en anthropologie pour disqualifier la notion de race et ses dérives : « on peut trouver plus de variations génétiques à l'intérieur d'une même race qu'entre les races ». Il nous semble évident de dire que l'on peut trouver plus de diversité de normes, de valeurs et de représentations à l'intérieur d'une même culture nationale qu'entre différentes cultures nationales. Mais, finalement, n'est-ce pas détruire la notion même de culture que d'affirmer qu'il existe une grande variété à l'intérieur de celle-ci ? N'est-ce pas lui enlever son caractère fédérateur ? Nous répondrons par la négative. Nous avons tous quelque chose de commun avec notre voisin, ce qui nous rapproche de lui. Mais cela ne signifie pas qu'il s'agisse du même « quelque chose » pour tout le monde.

Désormais, détaillons les concepts de culture et de diversité, capitales dans les choix d'angles de notre recherche.

1.1.2. *Comment définir la culture ?*

Il nous paraît important de déterminer ce que recouvrent les termes de « culture » et de « diversité », afin d'éviter l'écueil de l'essentialisme culturel. En effet, l'appréhension de ces concepts innervent l'ensemble des pratiques de gestion rencontrées dans toutes les organisations, qu'elles soient à visée économique ou sociale.

Ainsi nous pencherons-nous d'abord sur la définition générale de la « culture », puis nous ajusterons ces définitions au regard de certaines des caractéristiques intrinsèques au concept

de culture que nous avons pu relever dans la littérature et qui nous semblent particulièrement importantes.

1.1.2.1. Définition de la « culture »

Si nous devons demander à plusieurs personnes de donner leur propre définition de la « culture », il est probable que chacune d'entre elles donnerait une réponse différente. Il y aurait sans doute des similitudes, bien sûr, mais aussi des différences, parfois importantes. En effet, toutes n'ont pas la même vision de ce qu'il est pertinent d'inclure dans la définition de ce concept abstrait dans sa forme, mais tellement concret dans ses effets. Cette diversité, dans la perception de ce qu'est la « culture », n'est d'ailleurs pas sans poser de problèmes pour les cadres œuvrant dans le milieu multiculturel. En effet, comment gérer la diversité culturelle, mettre en place des normes et des pratiques, si tout le monde a une interprétation différente de ce qu'est la culture et de ce qui doit donc être pris en considération ?

Pour illustrer cette multitude de définitions et tenter d'en faire une synthèse, Kroeber (1952), dans son ouvrage *« Culture: A critical review of concepts and definitions »*, en référence plus d'une centaine. Malgré ce nombre conséquent, il est entendu que la culture est quelque chose d'acquis, en opposition à ce qui est hérité génétiquement. De même, E.B. Tylor, l'un des premiers anthropologues à définir la culture en tant que système, affirme que cette dernière consiste en un ensemble complexe incluant les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor, 1871). Dans le domaine de la gestion, en plus de la vision déterministe d'Hofstede, d'autres définitions, adoptent une conception plus globale, notamment celle de Sylvie Chevrier qui définit plus simplement la culture comme consistant en un univers de sens partagé par un groupe et mobilisé par chacun de ses membres (Chevrier, 2004).

Ces deux définitions, si elles ne sont ni les seules ni les plus complètes, illustrent à quel point les différents points de vue peuvent à la fois être semblables et pourtant mettre l'accent sur des éléments différents. Pour tenter de faire la synthèse des différentes définitions recensées, Kroeber (1952 : 181), dans l'ouvrage cité plus haut, les résume ainsi :

« La culture est un ensemble de modèles (les uns plus explicites, les autres implicites) qui décrit le comportement passé ou détermine le comportement à venir ; que l'individu acquiert et transmet par le biais de symboles ; qui constitue

la marque distinctive d'un groupe humain, y compris les objets ouvrés (ou « artéfacts ») par lesquels ce groupe s'exprime. Le noyau essentiel de la culture est composé d'idées traditionnelles (c'est-à-dire transmises historiquement puis sélectionnées) et particulièrement des valeurs qui y sont attachées. On peut considérer les systèmes culturels tantôt comme des produits de l'action, et tantôt comme les éléments conditionnant une action à venir. (Kroeber 1952, p.181 cité dans Adler 1994).

Cette définition est très complète, mais elle reprend certains biais précédemment critiqués. Par exemple, on parle ici de détermination des comportements par la culture (alors qu'il faudrait peut-être plutôt parler de détermination d'un choix de comportement et surtout, laisser une certaine compétence à l'acteur pour ce qui est de ses choix selon ses interprétations de la situation en cours). De même, la dynamique existante entre les idées traditionnelles et les comportements n'est pas véritablement expliquée (sinon par une sorte de programmation mentale). Enfin, il manque quelques concepts et explications indispensables. En effet, nous avons vu plus haut que l'une des critiques formulées à propos des modèles d'Hofstede et d'Iribarne était qu'il existait de la variation au sein même des cultures nationales, qu'il était possible d'appartenir à plusieurs groupes culturels, etc.

Afin de combler cette lacune, soulevons à présent quelques caractéristiques importantes associées au concept de « culture » dans la littérature.

1.1.2.2. Les caractéristiques essentielles de la « culture »

D'autres auteurs considèrent que la « culture » présente les caractéristiques essentielles suivantes : une inter-influence entre la culture et les comportements, la diversité à l'intérieur d'une même culture et son caractère non exclusif, l'originalité de chaque culture et enfin, son caractère inconscient.

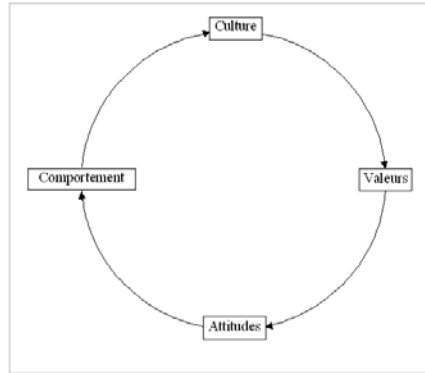
Développons ces caractéristiques.

L'inter-influence de la culture et des comportements : Adler (1994), quoique reprenant la définition précédente de la culture, y ajoute le concept de normes. Selon elle, celles-ci correspondent à l'ensemble des valeurs, attitudes et comportements⁹ les plus répandus dans

⁹ Les valeurs correspondent à ce qu'un groupe ou un individu perçoit consciemment comme étant désirable et qui, de ce fait, influence la manière dont il tentera de s'en rapprocher. Les attitudes correspondent à des constructions de l'esprit exprimant les valeurs et influençant les comportements selon les situations. Les comportements, quant à eux, correspondent à toutes les actions humaines (Adler 1994).

la société. Elle affirme que l'ensemble de ces éléments sont en relation d'interdépendance avec la culture (fig.1).

Figure 1 : Processus de transformation de la culture



(Adler, 1994)

Ainsi, à travers son modèle, Adler s'oppose à la notion de culture presque immuable d'Hofstede en démontrant que, loin d'être une entité figée dans le temps, elle est au contraire en constante évolution (Adler, 1994; Dupuis, 2008). En effet, selon Adler, si la culture influence les valeurs, qui in fine influencent (mais ne déterminent pas) les comportements, elle est elle-même influencée par ces derniers (Adler, 1994). Cette capacité d'évolution est d'ailleurs également exprimée par Perrineau (1975) qui affirme que la diversité culturelle se constate tant dans la dimension du temps que dans celle de l'espace.

Comment expliquer ce processus de changement? On peut faire l'hypothèse que de nouveaux évènements appellent de nouveaux comportements qui, s'ils sont couronnés de succès, deviendront éventuellement dominants au sein du groupe duquel ils sont issus. Pensons par exemple à l'effet des nouvelles technologies sur notre culture et sur nos façons de penser et d'agir (Rindfuss *et al.*, 2004).

La diversité à l'intérieur d'une même culture et sa non-exclusivité : Si, dans une même culture, il existe divers groupes vivant une réalité différente donnant lieu à des normes tout aussi différentes, le concept de diversité culturelle prend alors tout son sens et nous pouvons en conclure qu'une culture nationale ne peut en aucun cas être homogène (Apitsa et Amine, 2014; Dupuis, 2008). Aucune personne ne peut se reconnaître entièrement dans quelque culture que ce soit (Kronenfeld, 2008) parce que, même en étant semblable, chaque personne est unique. La culture est, en effet, un système distribué dans l'ensemble de la population identifiée à cette dernière; distribuée dans le sens que chacun n'en possède qu'une portion,

mais suffisamment importante pour se reconnaître des affinités avec les autres membres du groupe (Bennett, 1998). De plus, tout le monde « appartient », ou tout du moins s'associe, à plusieurs groupes et cultures (Karjalainen, 2010).

La question de l'originalité de chaque culture : Un autre point important est que chaque culture est originale, liée à son histoire et adaptée à son milieu (Chanlat, 2008). En effet, puisque l'évolution des normes est en partie introduite par des changements environnementaux (tant physiques que sociaux) et que ces derniers varient d'un endroit à l'autre, nous pouvons en déduire l'originalité de toutes les cultures (locales ou non). Cela nous permet d'infirmer la théorie de l'évolutionnisme culturel qui avance que les différences culturelles entre les groupes humains ne sont que l'expression d'un niveau plus ou moins avancé dans l'histoire de l'évolution d'une culture humaine « universelle » (Cazeneuve, 2017). Ce point est important à retenir, car, comme nous le verrons plus loin, il invalide certaines pratiques de management qui partent du principe que la différence se définit par un manque à rattraper par les groupes minoritaires (Cazeneuve, 2017).

Le caractère inconscient de la culture : La culture, en tant que force organisatrice de notre pensée et de nos actions, se fait rarement sentir consciemment (Perrineau, 1975). Ce n'est bien souvent que suite à « conflit cognitif » ou un effort autoréflexif que nous sommes finalement capables de réaliser à quel point notre socialisation au sein de notre culture a formé notre pensée « structurée » ou bien nos « modèles culturels » (Curtin, 2010). Elle influence donc non seulement nos manières d'agir, mais aussi ce que nous avons la capacité de percevoir et, par-là même, définit un champ d'actions (mais ne détermine pas une action précise) et notre capacité à remettre en cause nos systèmes de représentation.

1.1.2.3. Conclusions sur le concept de culture

Nous avons tout d'abord vu ce que la culture n'était pas. Ce n'est pas une programmation mentale qui détermine le comportement des individus. Il s'agit plutôt d'un univers de sens à l'intérieur duquel et par lequel les individus font leurs choix. Il y a donc une relation d'influence entre « La » « culture » et l'individu, mais il ne s'agit en aucun cas d'une sorte de déterminisme culturel. Ce point est important puisqu'il implique que, s'il est possible de faire des moyennes comme s'y livre Hofstede, il n'est par contre pas possible d'affirmer que tous les individus agiront de telle ou telle manière. De plus, la culture est dynamique. Si

effectivement elle influence les comportements, ces derniers contribuent aussi à la faire évoluer.

Nous avons évoqué le caractère original des cultures. Toutes répondent de manière unique aux problèmes auxquelles elles font face. De plus, toute personne appartient/possède plusieurs cultures. Une personne peut être allemande et française tout en étant, électricienne, danseuse de Salsa et admiratrice de mangas japonais et de Dráma coréen (avec toute l'influence culturelle que ces choses impliquent). Nous ne pouvons nier que cela génère forcément une certaine diversité intra-culturelle. Développons à présent ce concept de diversité, protéiforme.

1.1.3. *L'apport d'un concept protéiforme de diversité*

Quand nous parlons de diversité, bien souvent, nous pensons automatiquement à la diversité ethnique, raciale, sexuelle, religieuse, etc. Nous avons tendance à mesurer une diversité facilement objectivable par des statistiques et souvent historiquement discriminée. Or la diversité est bien plus complexe qu'il n'y paraît. Barak (2013) dénombre trois différentes définitions de la diversité. La première acception « *Narrow Category Based* » repose sur les caractéristiques observables telles que l'âge, la « race », l'orientation sexuelle, le sexe, etc. La seconde, nommée « *Broad Category Based* » se situe entre des caractéristiques observables et d'autres non observables. Il s'agit ici, par exemple, des distinctions entre minorités visibles ou non, du niveau de scolarité, de l'ancienneté, de l'origine sociale, des aptitudes, etc. La dernière définition s'appuie quant à elle sur des règles conceptuelles, impliquant des catégorisations subjectives reposant sur le style de vie, les systèmes de valeurs, etc. Notons que selon Barak (2013), les stéréotypes impliqués par cette dernière définition de la diversité sont indispensables puisqu'ils permettent de constituer le point de départ de nos interactions ¹⁰. Cependant, les stéréotypes sont effectivement nécessaires à notre fonctionnement cognitif. Précisons que, mal utilisés, ils peuvent créer de la diversité là où elle n'a pas lieu d'être. Donnons un exemple : Grégoire-Labrecque (2015), dans sa recherche portant sur les formations abordant l'interculturel dans les écoles, montre que les enseignants ont certes une attitude d'ouverture, ils veulent promouvoir la diversité. Malgré cela, il leur arrive parfois de demander à de jeunes Asiatiques issus de l'immigration de parler

¹⁰ Toutefois, ne confondons pas stéréotype et préjugé.

de leur culture « chinoise » alors que leur famille est au Canada depuis plusieurs générations. Ce stéréotype, non seulement crée une diversité culturelle là où elle n'est pas, mais en plus, peut inconsciemment générer de l'exclusion en insinuant que l'élève serait différent, à certains égards.

Pour en revenir aux définitions de la diversité, Harrison et Klein (2007), quant à eux, présentent de façon synthétique trois types de diversité portant principalement sur la dernière définition de Barak (2013), fondée sur des règles conceptuelles. Cette typologie concorde d'ailleurs avec la théorie des relations intergroupes d'Alderfer (1987) qui affirme que la diversité ne peut se comprendre que par l'observation des relations de pouvoir entre les groupes, tant au sein de l'organisation qu'à l'extérieur de celle-ci, puisque cette dernière détermine le bien-être des employés, leurs actions, et ce qu'ils pensent.

Tableau 1 : Types de diversité.

Type de diversité	Signification	Distribution du pouvoir dans un milieu très diversifié	Exemple d'attributs	Résultat prédit
Séparation (valeurs)	Présence d'opposition et de désaccord concernant les valeurs, les croyances et attitudes.	Distribution bimodale avec la moitié du groupe de chaque bord	Les opinions, les valeurs, les attitudes concernant particulièrement les objectifs d'équipe et les processus	Peu de cohésion, beaucoup de conflits interpersonnels, méfiance, baisse de performance
Variété (Informations)	Présence de différences tant au niveau des expertises, connaissances. Apport unique de chaque membre	Distribution uniforme entre chaque membre du groupe	Expertise de contenus, expérience professionnelle, absence de redondance, etc.	Plus grande créativité, plus d'innovation, décisions de meilleure qualité, plus de conflits cognitifs, plus de flexibilité
Disparité (Prestige)	Présence de différence au niveau du capital social des individus et de leur valeur subjective au sein de l'organisation	Le pouvoir est concentré dans les mains d'une petite minorité qui possède le meilleur capital social	Salaire, prestige, statut social, autorité pour les prises de décisions, pouvoir social.	Injustice, inégalité, compétition, stratification, etc.

Source : (Harrison et Klein, 2007, p. 1203)

Cette typologie met en évidence trois types de diversité : la séparation, la variété, la disparité. Développons-les tour à tour :

- La séparation : Ce type de diversité repose souvent sur l'opposition des valeurs, croyances et attitudes des individus en présence. Plus ce type de diversité est élevé,

moins la cohésion au sein de l'organisation sera élevée, plus la méfiance sera présente et plus les conflits seront importants.

- La variété : celle-ci revêt un aspect positif. Elle consiste en un éventail d'expertises, connaissances et expériences différentes. Les conflits « cognitifs¹¹ » sont recherchés puisqu'ils permettent, ensemble, de trouver des solutions originales. Dans ce sens, le pouvoir est partagé entre tous les membres du groupe.
- La disparité : elle correspond à une diversité de statuts, de possessions ou de prestige. Un individu peut avoir bien plus de pouvoir qu'un autre pour une expertise égale, et ce, seulement du fait de son capital symbolique. Les conflits apparaissent souvent, dus à un sentiment d'injustice et de compétition.

1.1.3.1. Conclusion sur les types de diversité présentés

Nous avons vu qu'il était possible de voir la diversité comme étant le fruit de caractéristiques de l'individu (objectives ou subjective), de relations de pouvoir intergroupe ou tout simplement, de l'utilisation appropriée ou non de stéréotypes. La typologie de Harrison et Klein (2007), en plus de compléter celle de Barak (2013), a l'avantage de ne pas tenir directement compte des critères de race, de sexe, d'orientation sexuelle, de religion ou autre. Elle présente plutôt la diversité d'un côté comme étant le résultat de la cohabitation de plusieurs systèmes de valeurs et, de l'autre, comme étant le résultat de nos propres catégorisations (selon le capital social, le prestige, etc.) ou enfin, comme le résultat d'une diversité constructive d'expertises. Ce faisant, cette typologie permet de souligner l'importance, pour une gestion efficiente de la diversité, d'avoir une convergence au niveau des objectifs et des valeurs de base (tels que l'ouverture à la différence) pour éviter, entre autres, de tomber dans une diversité de « séparation ». Cette classification évite l'écueil de la hiérarchisation des individus selon des critères subjectifs, évitant de se trouver dans la configuration d'une diversité de « Disparité » (ceci n'impliquant pas de ne pas avoir de hiérarchie).

En somme, le type de diversité le plus efficient semble être la diversité de « Variété ». Or, nous verrons dans les deux sections suivantes que la majorité, tant des paradigmes que des

¹¹ Nous définirons ce concept dans le chapitre suivant.

stratégies de gestion de la diversité, implique une vision et des pratiques excluant le type « Variété » et insistant sur les deux autres.

1.1.4. Conclusion sur les concepts de culture et de diversité

Comme l'affirme Chevrier (2013), la question de la culture est la première dimension constituant le champ du management interculturel. Sans vouloir nous répéter, nous pouvons tout de même tirer quelques conclusions de ce que nous avons vu jusqu'ici. La gestion de la diversité ne se limite pas à gérer des différences raciales, de religions, de sexe ou autre. La gestion de la diversité consiste à gérer des personnes, toutes les personnes, nous y compris, ayant un bagage culturel unique impliquant une vision unique des situations auxquelles nous faisons face. Bien sûr, il y a des tendances, une influence de notre culture nationale d'origine, mais cette dernière n'est pas la seule source de nos agissements. De plus, elle n'est pas une « programmation mentale », mais bien un univers de sens auquel se rajoutent de nombreuses autres influences appartenant à nos autres cultures. C'est cette diversité, accompagnée d'un mode de gestion de la diversité de type « variété », qui permet aux organisations d'être plus souples, d'être plus réactives face aux changements, et ce, en trouvant des solutions originales enracinées dans la multiplicité des points de vue.

Abordons cette question de la gestion de la diversité dans les organisations à présent.

1.2. Les paradigmes et stratégies de gestion de la diversité dans les organisations

Une fois le concept de culture bien cerné, il nous faut situer la stratégie de la synergie culturelle à l'intérieur de la littérature abordant les différents paradigmes et stratégies de gestion de la diversité. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord les différents paradigmes de gestion de la diversité qui ont été observés dans les organisations. Par la suite, nous poursuivrons avec les différentes stratégies de gestion de la diversité. Cette présentation implique un certain retour en arrière, nous nous en excusons.

1.2.1. Typologie des réactions en fonction des paradigmes de la diversité

La littérature fait état de quatre paradigmes¹² de gestion de la diversité. Ces derniers illustrent les différentes appréhensions de la diversité que peuvent avoir les organisations et les chercheurs (Aytemiz Seymen, 2006). Voici un tableau présentant les trois dernières d'entre elles. (Nous excluons le paradigme réactif du tableau puisqu'il s'agit d'un paradigme de non-gestion de la diversité ou de rejet de cette dernière).

Tableau 2 : Paradigmes de gestion de la diversité

Paradigme	Défensif	Accommodant	Proactif
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Assurer l'égalité de droit, de traitement, voire, des chances. Atteindre une diversité de fait dans l'organisation à travers différentes fonctions. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et valoriser la contribution des différences de chacun. Mettre à contribution la diversité tout en minimisant ses inconvénients. 	<ul style="list-style-type: none"> Fédérer le collectif divers par un sentiment d'appartenance commune. Apprentissage collectif par l'intégration des différents apports des collaborateurs.
Population considérée comme différente	<ul style="list-style-type: none"> Groupes ciblés définis essentiellement par leurs caractéristiques physiques ou fonctionnelles visibles. 	<ul style="list-style-type: none"> Tout individu, défini par plusieurs dimensions. 	<ul style="list-style-type: none"> Tout individu membre de l'organisation, quelles que soient ses caractéristiques et appartenances.
Implications managériales	<ul style="list-style-type: none"> Révision des processus RH. Risque de renforcer les stigmatisations dans le cadre d'actions ciblées. 	<ul style="list-style-type: none"> Changement culturel. Alignement des objectifs à la stratégie et au contexte de l'entreprise. Risque de renforcer les stéréotypes et le communautarisme. 	<ul style="list-style-type: none"> Promotion de l'apprentissage réciproque. Création d'une culture d'inclusion.

Source : (Haas et Shimada, 2014, p. 17)

1.2.1.1. Le paradigme réactif

Les organisations se positionnant dans un paradigme de réactivité face à la diversité voient cette dernière comme une menace vis-à-vis de l'organisation. Les gestionnaires auront tendance soit à limiter l'embauche d'employés issus de groupes minoritaires soit à tendre vers des stratégies maintenant le statu quo entre les différents groupes (Davel et Ghadiri, 2008).

Plus présent dans les organisations dites « monolithiques » (Taylor Cox, 1991), ce paradigme se traduit donc par la présence de pratiques discriminatoires et de ségrégation. De même, la

¹² Par paradigme, nous entendons « la manière de voir les choses ». Ces visions sont sous-tendues par un ensemble de théories et représentations de la réalité que nous n'aborderons pas ici, faute d'espace.

diversité étant perçue comme une menace, la tendance est donc de favoriser l'assimilation des groupes minoritaires au groupe majoritaire (Taylor Cox, 1991).

1.2.1.2. Le paradigme défensif

Le paradigme défensif pose également un regard négatif sur la diversité qui constituerait un problème. Toutefois, les organisations adoptant ce paradigme considèrent qu'il est de leur devoir moral de laisser à tous une chance de faire partie de l'organisation et d'y évoluer (Ely et Thomas, 2001; Thomas et Ely, 1996). Une telle organisation aura tendance à mettre en place des règlements et pratiques antidiscriminatoires et/ou de discrimination positive (Davel et Ghadiri, 2008). Notons aussi que la diversité, de ce point de vue, se réfère surtout aux questions, entre autres, d'âge, de race et d'ethnie, de sexe, d'orientation sexuelle et de religion. En effet, au-delà de ces aspects distinctifs, les tenants d'une attitude défensive tendent à mettre en avant le fait que tout le monde est semblable, c'est-à-dire que tous ont les mêmes objectifs. Ce point de vue niant l'importance de la diversité culturelle conduit naturellement vers l'assimilation culturelle (Taylor Cox, 1991) qui se traduit, entre autres, par le fait que l'existence d'une plus grande diversité à l'intérieur de l'organisation n'implique en rien la présence de changements au sein même de l'organisation tels que, par exemple, une réorientation stratégique face à certains marchés (Ely et Thomas, 2001; Thomas et Ely, 1996).

Les organisations adoptent ce point de vue dans l'optique de respecter les lois antidiscriminatoires imposées par certains gouvernements, et pour traiter de façon « égale » tous les membres de l'organisation (Haas et Shimada, 2014). En effet, en favorisant l'embauche de groupes minoritaires, en mettant en place des règlements antidiscriminatoires (fondés sur des traits visibles ou « mesurables » tels que l'orientation sexuelle ou la religion), tout en ignorant l'aspect culturel des individus, on garantit à tous un traitement égal (Ely et Thomas, 2001; Thomas et Ely, 1996) (mais pas nécessairement équitable). Selon Taylor Cox (1991), les organisations se positionnant dans le paradigme défensif n'affichent que très peu de diversité dans les échelons les plus élevés.

Les employés issus des minorités se sentent dévalorisés et impuissants, d'autant que la présence de règlements antidiscriminatoires ne fait souvent que cacher la face visible du problème de la discrimination qui continue pourtant à opérer en arrière-plan (Ely et Thomas, 2001).

1.2.1.3. Le paradigme accommodant

Le paradigme « accommodant » perçoit la diversité (culturelle ou non) comme potentiellement avantageuse. En effet, les organisations s'inscrivant dans ce paradigme ont pris conscience du caractère diversifié des marchés. Il est donc important que la main-d'œuvre reflète cette diversité, non seulement pour se donner les moyens d'atteindre l'ensemble des clients/clients potentiels (en répondant par exemple à leurs questions dans leur langue), mais aussi afin de gagner en légitimité vis-à-vis de ces marchés (Davel et Ghadiri, 2008; Ely et Thomas, 2001; Thomas et Ely, 1996).

Certes, la diversité est ici perçue comme une source possible d'avantages en tirant parti des connaissances et compétences spécifiques des individus. Toutefois, deux pièges sont souvent associés à ce paradigme. D'abord, le risque d'étiqueter un employé selon son groupe d'origine, sans lui laisser l'opportunité de démontrer son originalité, est réel. De plus, le second piège, qui découle en quelque sorte du premier, est de cloisonner les employés issus de minorités, en leur donnant par exemple, pour seule responsabilité, ce qui a trait à leur culture d'origine. Cette tendance ne favoriserait pas les contacts et pénaliserait de même tout apprentissage réciproque entre les employés issus de groupes différents (Thomas et Ely, 1996). Enfin, de même que pour le paradigme défensif, il a été relevé une très faible présence d'employés issus de groupes minoritaires dans l'équipe de gestion de ce type d'organisation (Ely et Thomas, 2001; Thomas et Ely, 1996).

Le fait qu'on ne retrouve que peu de représentants des groupes minoritaires dans les plus hauts échelons de la hiérarchie des organisations se positionnant dans ce paradigme démontre la chose suivante : la diversité est valorisée pour ce qu'elle peut apporter de l'extérieur (des clients, des fournisseurs, des marchés, etc.), mais elle est toujours « défensive » voire « réactive » pour tout ce qui a trait à ce que la diversité pourrait générer à l'intérieur même de l'organisation. Ceci explique sans doute la présence de conflits liés à une distribution des pouvoirs inégale (Ely et Thomas, 2001)¹³.

¹³ Voir la diversité de type « disparité ».

1.2.1.4. Le paradigme proactif

Enfin, le paradigme proactif (perspective de l'apprentissage) est centré sur le développement à long terme de l'organisation et considère la différence non seulement comme un avantage, tel que le présente le paradigme accommodant, mais aussi comme une richesse et une occasion d'apprentissages pour tous les employés ainsi que pour l'organisation (Haas et Shimada, 2014). De ce fait, nous ne retrouvons pas ici de cloisonnement entre les différents groupes. En effet, l'ensemble des employés sont encouragés à partager leurs points de vue, connaissances et expertises avec leurs collègues (Davel et Ghadiri, 2008). De même, les organisations se positionnant dans ce paradigme ne présentent pas de pratiques discriminatoires (Taylor Cox, 1991).

Enfin, tout comme les organisations ayant adopté le paradigme « accommodant » ont réalisé qu'il était important d'avoir de la diversité pour atteindre de nouveaux marchés, celles qui s'inscrivent dans un paradigme « proactif » réalisent que la diversité est nécessaire à tous les niveaux (Ely et Thomas, 2001; Thomas et Ely, 1996) pour gagner en flexibilité et en fluidité, en capacité à résoudre les problèmes de manière originale, en créativité et en capacité d'attirer les meilleurs talents, où qu'ils soient (Taylor H. Cox et Stacy, 1991).

Davel et Ghadiri (2008) abondent dans ce sens en insistant sur la perspective d'apprentissage. Selon eux, il est important de percevoir les conflits comme des problèmes singuliers (plutôt qu'uniquement culturels afin d'éviter tout essentialisme) et comme des opportunités d'apprentissages et de construction d'univers de sens communs¹⁴. De plus, ils préconisent une écoute active où tous les points de vue sont valorisés de manière égale, un dialogue constructif et réflexif, sans jugement de valeur, une connaissance générale de la culture de l'autre, mais aussi de notre propre culture.¹⁵ En cela, ils rejoignent Segal (2013) qui affirme qu'il est important de valoriser l'autre, de mettre en place un environnement dans lequel les

¹⁴Davel et Ghadiri (2008) se positionnent contre la perspective de l'adaptation. Ainsi, ici, il ne s'agit pas de s'adapter à l'autre en changeant de cadre culturel, mais bien de fonder les pratiques sur une zone de sens communs à tout le monde.

¹⁵Soyons vigilants à ce sujet. Si une connaissance générale de la culture de l'autre paraît opportune, elle implique un jugement de valeur, nécessairement subjectif. Or un travail de recherche doit tendre vers l'objectivité pour savoir quelles questions poser par exemple, elle recèle également le risque de conduire à une forme d'essentialisme, contraire à la logique même de la synergie culturelle (Grégoire-Labrecque, 2015). À ce sujet, Dupuis (2008) insiste sur le fait que, si les connaissances des autres cultures sont importantes, il convient de garder à l'esprit qu'il y a de la variation dans les cultures.

employés peuvent communiquer entre eux. Isabelle Barth et Mahieu (2011) encouragent à valoriser les individus dans leurs singularités, à mettre en place des débats critiques menant à l'implantation de nouvelles pratiques. Ils insistent sur le fait que voir les choses différemment n'empêche en rien d'arriver à un consensus.

1.2.1.4.1. L'importance du dialogue basé sur l'égalité et le respect de l'autre

Ainsi, la notion de dialogue apparaît importante. Selon DeTurk (2010)¹⁶, le dialogue implique que toutes les parties sont libres de montrer leurs propres perspectives en étant pleinement écoutées par les autres. Chacun est perçu comme un être intelligent, non comme une source de problèmes. Ceci est important, car selon Gergen (1999) le fait de ne pas être en accord avec quelqu'un, nous conduit souvent à le déshumaniser pour ne le voir que comme un problème. Cette tendance bloque l'essence même de ce qu'est le dialogue.

Toutefois, si le dialogue tel que défini ici est perçu comme quelque chose de positif, DeTurk (2010) explique qu'il est important de ne pas seulement vouloir communiquer pour mieux comprendre l'autre. En effet, cela aurait éventuellement pour effet de nous mettre dans une position d'intervenant cherchant à comprendre une personne dans le besoin comme cela se déroulerait lors d'une thérapie (Cooks (2010)). Au contraire, selon cet auteur, il est crucial de communiquer avec l'autre avec l'intention d'obtenir une compréhension mutuelle et aussi, une transformation bilatérale. De même, prenons garde, dans notre quête de compréhension de l'autre, de ne pas nous limiter à la lecture de recherches scientifiques. À ce propos, Cooks (2010); Sorrells (2010) ne manquent pas de souligner que les recherches sont presque toutes faites à partir du point de vue de la culture dominante et que cette dernière, comme toutes les autres cultures, ne détient pas la « Vérité ».

Enfin, soulignons que selon Irrmann (2008) et Chanlat (2008), les sources de conflits lors de communications interculturelles proviennent surtout du rapport de domination qui existe entre les groupes (Thurlow, 2010). De son côté Sorrells (2010) avance l'idée que les systèmes discursifs fonctionnent toujours à l'avantage d'un groupe et au détriment de l'autre. Ainsi, dans des cas extrêmes, le groupe dominant met en place, consciemment ou non, des

¹⁶ L'auteur reprend la définition de Buber M. (1958).

stratégies visant à garder le statu quo (la distribution des pouvoirs entre autres). Il est donc important de prêter une attention particulière à la dynamique des interactions.

Pour aider à mieux cerner les contours de cette « domination », Deetz (1992) met à jour certaines de ses stratégies, qui peuvent sembler « raisonnables » du point de vue d'un gestionnaire, dans son livre « *Democracy in an Age of Corporate Colonization* » : la disqualification, la naturalisation, la neutralisation, l'évitement, la subjectivisation, la légitimation et enfin, la pacification. Présentons-les tour à tour.

- La disqualification consiste à nier à tout autre individu son droit de parole sous prétexte qu'il ne disposerait pas de l'expertise nécessaire, ne s'exprimerait pas correctement ou aurait des intérêts divergents par rapport à ceux de la majorité.
- La naturalisation consiste en la séparation des pratiques et des idées de leur contexte et histoire de production. Ce faisant, on les transforme en des pratiques et idées universellement applicables à tous les contextes.
- La neutralisation consiste à garder un discours en apparence neutre, mais qui pourtant favorise le groupe majoritaire (et/ou dominant).
- L'évitement consiste à éviter, autant que faire se peut, les sujets pouvant détruire le statu quo et mettre en danger les intérêts de la majorité.
- La subjectivisation consiste à traiter les problèmes mis en lumière par des individus comme de simples opinions personnelles sans réelle validité.
- La légitimation consiste à légitimer les pratiques du groupe dominant en les faisant systématiquement se référer au système de valeur partagé par le groupe dominant. Il devient ainsi impossible de remettre en question les pratiques sans critiquer les valeurs dudit groupe.
- La pacification consiste à ne pas chercher à résoudre le problème, soit parce qu'il est trop gros et donc insoluble (le groupe dominant prétend donc être impuissant), soit parce qu'il apparaît trop insignifiant.

Nous voyons ici que les stratégies consistent principalement à ignorer les problèmes ou ignorer la parole de l'autre. À ce propos, DeTurk (2010) parle de « tolérance répressive ». Il s'agit d'écouter ce que l'autre a à dire, mais, étant donné qu'on ne comprend pas ce qu'il dit, on fait comme si la personne n'avait rien dit. Pour illustrer son propos, l'auteur rapporte un événement issu d'une de ses interviews, dans laquelle une femme expliquait que même si

elle émettait son avis lors des réunions, elle avait toujours l'impression de n'être pas intervenue du tout. La théorie du « *muted group* » d'Ardener (1978) illustre bien cette situation. En effet, elle démontre comment les relations de pouvoirs asymétriques entre les groupes ont pour conséquence le fait que la parole de certains ne sera pas prise en compte car elle sera jugée (ou considérée comme) trop éloignée des critères de pertinence issus du groupe dominant (West et Turner, 2013).¹⁷

1.2.1.5. Pour quel paradigme opter ?

À première vue, le paradigme proactif semble être le plus à même de tirer parti de la diversité culturelle. Toutefois, ce paradigme est-il efficient en toute circonstance ? Cela dépend sans doute du contexte et de la définition retenue de la diversité et de la culture. Dans notre cas, nous partons du principe que, puisque tout individu est unique, il y aura toujours, même dans l'organisation la plus « homogène qui soit » de la diversité. Par conséquent, autant en tirer parti.

Après avoir mis en évidence le type de paradigme semblant être le plus efficient en matière de diversité, analysons les différentes stratégies de gestion de cette diversité.

1.2.2. Des stratégies de gestion de la diversité

Il existe un certain nombre de typologies de stratégies de gestion de la diversité. Du fait de son exhaustivité, nous exposerons celle proposée par Chevrier (2004), en y adjoignant d'autres points avancés par Adler (1994), notamment pour ce qui touche à la synergie culturelle.

1.2.2.1. Le chauvinisme¹⁸

Le chauvinisme part du principe qu'il n'y a qu'une seule bonne manière de gérer une organisation et que c'est justement celle que l'on utilise. Précisons ici deux points, particulièrement importants. Le premier est que cette stratégie consiste à nier la pertinence des autres cultures qui sont plutôt définies par leurs manques (Duport et Janicot, 2010). Une telle perspective s'inscrit dans un courant d'évolutionnisme culturel, avec toutes ses

¹⁷ Cela renvoie aux différents types de diversité que nous avons vus.

¹⁸ Cette « stratégie » correspond à celle de « clocher » (comme guerre de clocher) et à celle, « ethnocentrique », d'Adler (1994); Aytemiz Seymen (2006).

implications, comme nous l'avons vu au début de ce chapitre. Le second point est qu'en partant de cette idée, il n'y a effectivement aucun intérêt à tenir compte de la culture des autres puisque, de toute manière, celle de l'organisation (et du pays dans laquelle elle œuvre) représente un idéal à atteindre. La diversité en tant que telle n'a donc aucune importance/place dans les organisations, représentantes de la culture occidentale.

Cette « stratégie » de la négation de l'influence de la diversité, ou tout du moins de sa pertinence, est toujours très active aujourd'hui, en témoignent les nombreux ouvrages faisant la promotion de « *best practices* » exportables à volonté, et ce, sans tenir compte du contexte dans lequel les pratiques se sont développées.

La pertinence de cette stratégie de gestion de la diversité est fortement critiquée, notamment par les recherches d'Hofstede et d'Iribarne, qui, même si elles ont elles-mêmes fait l'objet de nombreuses critiques, démontrent que chaque culture nationale a ses propres méthodes de management adaptées à sa réalité et à ses valeurs. Ce faisant, il est presque impossible de transférer un modèle de culture à une autre avec succès, sans d'abord la modifier (pourrait-on dire « sans la traduire »?).

1.2.2.2. Compter sur l'ouverture des employés

Cette « stratégie », contrairement au chauvinisme, ne consiste pas à nier la diversité, mais plutôt à laisser les employés s'arranger entre eux. Elle postule, d'une part que les employés sont tolérants et chercheront par eux-mêmes à faire en sorte qu'il règne une bonne entente (Chevrier, 2004) et d'autre part, elle s'appuie sur la théorie de la convergence culturelle qui affirme qu'en contact, les différents groupes culturels vont se fondre les uns dans les autres, et plus particulièrement dans le groupe majoritaire (Chevrier, 2008). Toujours selon Chevrier (2004), cette façon de gérer la diversité est appréciée des gestionnaires puisqu'elle permet de traiter tout le monde de la même manière.

Cependant, relevons qu'il a été démontré que l'une des deux forces permettant aux cultures de s'affirmer et de se dissocier était précisément le contact avec les autres cultures, Perrineau (1975).

Dès lors, compter sur l'ouverture des employés peut potentiellement créer encore plus de divisions, et ce, même sans mauvaise volonté.

1.2.2.3. Encourager la convivialité en accueillant la diversité

La stratégie de la convivialité, quant à elle, accepte pleinement la diversité. Elle consiste à permettre aux employés d'interagir plus librement entre eux avec l'espoir qu'ils finissent par mieux comprendre comment bien se comporter avec les autres et ainsi limiter les conflits (en mettant en place des activités et en favorisant le dialogue par exemple),(Chevrier, 2004, 2008). Segal (2013) encourage à créer un environnement favorisant les interactions par la mise en place d'activités visant à augmenter les échanges constructifs et la connaissance de l'autre. Des activités de type « *team building* » sont menées pour mettre en œuvre cette stratégie.

Relevons toutefois que les occasions d'interactions demeurent relativement limitées, car généralement circonscrites au milieu du travail, et ce de manière superficielle. Il en résulte une compréhension nécessairement partielle de l'autre. Cette dernière se fonde exclusivement sur le comportement et le discours de surface de l'interlocuteur. De plus, nous interprétons le message d'autrui avec notre propre grille de lecture (Chevrier, 2008).

Voici un exemple. Si dans une activité de « *team building* », l'action « A » provoque chez l'individu 1 une réaction négative, nous en déduisons peut-être qu'avec cette personne, il faudrait plutôt choisir l'action « B ». Cela diminuera certes les conflits. Toutefois, cet apprentissage se situera dans l'ordre du conditionnement puisqu'il ne sera pas compris pourquoi B fonctionne alors que « A » ne fonctionne pas. Par conséquent, dans une situation différente, il sera difficile de choisir l'option la plus efficiente. Peut-être que l'option B sera choisie alors que dans ce cas précis, A s'avèrerait davantage adapté (Moral, 2007). Ce genre de situation peut rapidement donner l'impression qu'autrui est de mauvaise foi, qu'il ne sait pas ce qu'il veut, etc.

Ainsi, la stratégie de la convivialité peut montrer ses limites si elle est utilisée seule. Les occasions d'interactions peuvent être trop ponctuelles et n'occasionner que du conditionnement (Behaviorisme) et peu d'apprentissages réels.

1.2.2.4. Gérer la diversité en s'appuyant sur les cultures transnationales.

Selon Chevrier (2004) l'une des options pour optimiser la gestion de la diversité serait la création et l'exploitation d'une culture transnationale ou plus exactement, d'une culture de métier (d'ingénieur par exemple) et/ou d'une culture d'entreprise. L'idée est ici de « transcender les cultures nationales » par des cultures partagées par l'ensemble des

membres de l'organisation ou de l'équipe de travail. Ces cultures partagées dans le cas des cultures de métiers seraient acquises dans la communauté de pratiques ou dans les formations. Dans le cas de la culture d'entreprise, ce sont souvent les gestionnaires qui, en mettant en place la stratégie de gestion de la diversité, décident des normes et pratiques à mettre en place. Par la suite, l'exécution de ces normes et pratiques, comme vue précédemment, participera à former ou à modifier la culture d'entreprise (Chevrier, 2004).

Si la stratégie de gestion de la diversité par l'utilisation d'une culture transnationale peut être une clé du succès en permettant de créer un pont entre des cultures différentes (Karjalainen, 2010), elle n'est pourtant pas exempte de critiques. En effet, les cultures transnationales n'effacent en rien l'influence des cultures nationales (Adler, 1994; Chevrier, 2004, 2012) et ne sont donc, en somme, que très superficielles et dépendantes, dans leurs mécanismes, de la culture majoritaire. De plus, il est peu vraisemblable, dans le cas des cultures de métiers, que toutes les personnes d'une équipe aient suivi la même formation, et ce dans un contexte semblable (Chevrier, 2008).

Un des exemples les plus probants montrant les limites de l'instauration d'une culture commune (d'une langue commune dans ce cas) est donné par Tréguer-Felten (2013). Dans son texte, l'auteure démontre que même en parlant la même langue, des individus provenant de cultures différentes peuvent rencontrer de nombreux problèmes de communications notamment en utilisant des structures de phrases différentes, des traductions littérales de leurs langues à l'anglais, etc. (Tréguer-Felten, 2013).

Thevenet (2010) ajoute lui aussi quelques critiques à ce sujet. La première est que les cultures sont normalement le fruit d'une lente évolution où toute la société a un rôle à jouer dans sa construction. Or, dans le cas des entreprises, la culture est très souvent artificielle puisqu'imposée par un petit groupe d'individus possédant le pouvoir. Le second point apporté par cet auteur est que les cultures d'entreprise sont très souvent assimilatrices. Sous prétexte d'unir tout le monde sous une même bannière culturelle, elles tendent à vouloir effacer la différence, voire, à la nier. Enfin, l'auteur souligne l'impact de la mobilité des employés qui est souvent tellement élevée qu'il est difficile de mettre en place une culture durable (Thevenet, 2010).

Malgré tout, notons que la littérature fait état de nombreuses définitions de la notion de culture d'entreprise. Telle que présentée par (Chevrier, 2008), celle-ci a pour rôle, comme dit plus haut, de transcender (les effacer) les cultures nationales ce qui, de facto, gomme la diversité. Il s'agit en somme d'unir tout le monde sous une même culture qui dominerait toutes les autres. D'un autre côté, Haas et Shimada (2014), présentent la culture d'entreprise non pas comme assimilatrice, mais plutôt comme « inclusive » de la diversité. Il s'agirait d'une sorte de culture plurielle dans laquelle l'ouverture à la différence, la communication, le respect et le partage seraient les normes centrales.

Dans le droit fil de cette dernière définition, Karjalainen (2010) affirme qu'un environnement, inclusif et fondé sur le respect de la différence, apporte un bénéfice aux organisations. En effet, il favorise la tolérance des uns envers les autres (en mettant notamment l'accent sur les ressemblances plutôt que sur les différences), facilite l'adaptation et l'intégration des nouveaux acteurs dans l'organisation, limite la portée des problèmes. Toutefois, elle reconnaît que les stéréotypes persistent et que des problèmes, même s'ils sont limités, demeurent.

Ainsi, selon nous, ce que les premiers auteurs définissent comme une culture d'entreprise est difficilement comparable avec ce que disent les derniers à propos d'une culture d'entreprise inclusive. En effet, la première définition implique l'imposition d'une « culture », du haut vers le bas, tandis que la « culture inclusive » implique, tout en ayant une ligne directrice d'inclusion de tous imposée par le haut, une culture construite par le bas, à partir de l'apport de chacun de ses membres. Nous verrons d'ailleurs que cette dernière façon d'appréhender la culture d'entreprise présente des similitudes avec la notion de synergie.

1.2.2.5. Manager la diversité par la mise en place d'une synergie culturelle.

La dernière stratégie dont nous allons parler, la « synergie culturelle » d'Adler (1980)¹⁹, marque une rupture par rapport à celles présentées précédemment. En effet, il s'agit ici d'une véritable intégration de la diversité, dans laquelle l'individu est valorisé, non en raison de sa

¹⁹ Dans son texte, Adler (1980) parle de trois modèles (Stratégies) dont la synergie. Les deux premiers ne correspondent pas à ceux que nous avons abordés, mais il peut être intéressant de les rappeler ici. Il s'agit du « Cultural dominance model », une modalité de gestion fortement ethnocentrique qui part du principe que les méthodes occidentales sont les meilleures et sont parfaitement exportables telles quelles. Le second modèle est celui du compromis. Si ce modèle crée moins de résistances que le premier, il restreint beaucoup les possibilités puisque seul ce qui est commun à tous est retenu.

Chapitre 1 : Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature...

culture d'origine, mais pour sa singularité propre²⁰. Il ne s'agit donc pas de chercher à connaître les méthodes de gestion qui fonctionnent dans tel ou tel environnement culturel et de retenir les plus acceptables pour tous. Selon cette logique, de nouvelles méthodes de gestion sont créées, en interaction, afin de les adapter au milieu unique dans lequel se situe l'organisation (Adler, 1983b). Le postulat de départ est qu'à chaque environnement correspondent des réponses différentes et adaptées (Adler, 1994).

Adler, la première (à notre connaissance) à évoquer le concept de synergie culturelle²¹ dans la littérature en gestion, s'oppose à l'idée de convergence culturelle (Adler, 1994). Selon elle, la présence de différences culturelles est inévitable; donc, autant en tirer parti. Cela converge avec l'idée de Mary Parker Follet selon laquelle, les frictions ne pouvant être évitées, la meilleure chose à faire serait de les capitaliser au bénéfice de l'organisation (Follett, Metcalf et Urwick, 1949).

Cependant, la synergie ne consiste pas seulement à s'intéresser aux différences pour pouvoir en tirer parti, en raison de leur potentiel de création novatrice. Elle s'intéresse également aux ressemblances, en vertu de leur potentiel unificateur, Adler (1983b, 1994). C'est la capitalisation des deux qui permettrait de mettre en place une force génératrice.

Child (2005) affirme que la synergie se révèle lors d'un effort collectif permettant d'obtenir un résultat positif, potentiellement supérieur à la somme de ce que les individus auraient pu faire seuls²². Pour illustrer notre propos, imaginons un code secret à 1 chiffre. Ce code a donc 10 solutions. Si nous ajoutons un second chiffre, ce n'est pas 20 solutions (10+10) que nous avons, mais bien 100. En effet, chacun a un potentiel inexploité qui ne peut être activé qu'en action commune avec un autre. Dans le cas d'un chiffre, il a le potentiel d'être une dizaine, une centaine, un millier ou plus. Mais, il ne peut rencontrer cette « destinée » qu'en interaction avec d'autres chiffres partageant le même objectif !

Si cette perspective est intéressante, la définition est à ce stade de l'analyse insuffisante. Complétons-la avec la définition de Harris (2004) qui décrit la synergie comme impliquant :

²⁰ Ceci n'implique d'ailleurs pas que l'identité culturelle des individus est ignorée, mais l'écueil de l'essentialisme semble évité.

²¹ Il semblerait toutefois que le concept de synergie, très en vogue dans les années 1980, ait inspiré son auteure.

²² On remarquera ici que la synergie se révèle lors d'un effort n'ayant pas la synergie pour objectif.

- 1) Des adaptations et apprentissages au fur et à mesure que la situation évolue, que des solutions sont explorées, testées, etc.
- 2) Un processus dynamique.
- 3) La création de solutions intégrées qui conviennent à tout le monde et qui sont spécialement conçues pour l'environnement de l'organisation.
- 4) L'absence de compromis : la synergie aboutit sans renoncement de part et d'autre. Adler (1980) qualifie ce processus de dépassement des problèmes en créant quelque chose de nouveau englobant les points de vue de tout le monde.
- 5) La coopération de divers individus dans des actions visant une cause commune.

On se doute ici que la synergie implique un certain type de culture d'entreprise qui soit du type « inclusif », c'est-à-dire qui permette l'ouverture des objectifs, des structures, etc.²³.

1.2.2.5.1. Comment atteindre la synergie ?

Il ressort de notre étude que les étapes proposées par Yongming (1995) résument les différentes versions proposées par Adler dans l'ensemble de ses articles. Nous y ajouterons l'étape de l'identification qui est abordée par cette dernière. Rappelons toutefois que ces étapes constituent des lignes directrices; non une « *Best practice* » !

Voici « la méthodologie » proposée par Adler : d'abord, l'étape de la reconnaissance du problème, puis vient celle de la différenciation, celle de l'intégration et enfin, celles de l'implémentation et de la rétroaction.

La reconnaissance du « problème »

Phase 1 : Mise en situation et reconnaissance du problème

La reconnaissance du problème est la première étape pour avancer vers une synergie. La littérature, notamment Adler dans l'ensemble des textes sus cités, insiste sur l'importance de définir et décrire le problème, selon les différents points de vue. Notons qu'un problème n'est pas nécessairement un conflit, et ne revêt pas nécessairement une acception négative. Un problème pourrait être un objectif qui nécessiterait des solutions créatives.

²³ Il y aurait un lien à faire ici avec la notion de Zone proximale de développement telle que définie par Engeström dans la théorie de l'activité. Nous reviendrons sur cela dans notre cadre théorique.

Étape de la différenciation

Phase 2 : Connaissance de soi

Cette phase correspond au processus nécessaire à la compréhension de notre propre vision des choses, de nos propres actions, présupposés, etc. Cette phase est importante, car ce sont des représentations, souvent inconscientes, qui guident en grande partie nos actions. En les exhumant, il devient possible de les étudier, avec un esprit critique, et de les changer si nécessaire.

Phase 3 : Connaissance de l'autre

Cette phase correspond au processus par lequel est acquise la compréhension de ce qui soutient les actions des autres. Ainsi, une fois comprise la perception que l'autre aurait de la situation (sans le juger, en le laissant librement s'exprimer, en essayant de se mettre à sa place), une transformation en nous-mêmes s'opérerait nécessairement.

Étape de l'intégration :

Le processus d'intégration implique que des entités ayant des points de vue différents travaillent ensemble pour produire quelque chose de nouveau. On part du principe qu'en mettant ensemble des perspectives différentes, on peut arriver à quelque chose qu'aucune des parties n'aurait pu imaginer seule.

Phase 4 : Garder ses positions

D'ordinaire, lorsqu'il s'agit de relations interculturelles, on part du principe que le conflit ou la divergence d'opinions se résoudra par l'obtention d'un consensus, ou, tout du moins, en trouvant un point de vue qui satisfera tout le monde.

Ici, au contraire, si l'on souhaite que chacun fasse preuve d'une ouverture d'esprit suffisante pour accepter le point de vue de l'autre et lui accorder la même valeur que le nôtre, il est impératif que chacun conserve et défende son propre point de vue. En effet, la synergie cherche à tirer parti des différences pour créer quelque chose de nouveau. Si l'on tue ou tait la différence, on n'obtiendra seulement quelque chose d'« intermédiaire » qui ne conviendra probablement à personne.

Phase 5 : Transcender les oppositions

Chapitre 1 : Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature...

Rappelons qu'il ne s'agit nullement de trouver un compromis. L'objectif est de dépasser les contradictions existantes en accouchant d'une solution originale qui sera acceptable par tous.

Citons ce passage représentatif de la façon dont les conflits sont surmontés par la synergie :

« When the system embodies two distinctively different perspectives, a possibility of producing a newer, larger solution exists ».

(Yongming, 1995, p. 231)

Quand une solution "synergétique" est trouvée, elle s'insère naturellement dans les normes, valeurs et croyances des différents groupes en présence. Néanmoins, cela ne signifie pas que tout le monde accorde la même signification à cette solution transcendante, mais qu'elle convient à tout le monde.

Étape de l'implémentation et rétroaction

Phase 6 : mettre en place et réviser

Il s'agit ici de mettre en œuvre les solutions trouvées et de les évaluer par la suite pour vérifier qu'elles conviennent toujours aux différents groupes. Des ajustements seront décidés si nécessaire.

Ce processus repose sur les bases de la communication interculturelle critique et sur le paradigme « proactif ». Dès lors, cela nécessite un climat de confiance et de dialogue dans lequel chacun se sent à l'aise pour exprimer ses opinions, sans peur d'être jugé.

1.2.2.5.2. Les critiques du paradigme de la synergie culturelle

Le concept de synergie, ainsi que la manière d'y parvenir revêtent un intérêt évident. En effet, cette façon de manager la diversité culturelle s'insère véritablement dans un paradigme proactif, tout en respectant les notions de culture, de diversité et de dialogue que nous avons abordées plus haut.

Toutefois, certaines critiques méritent d'être développées. Gaggiotti (2012) en résume quelques-unes. Selon lui, si la synergie permet effectivement de récolter certains bénéfices, ces derniers ne sont pas nécessairement pertinents. Plus exactement, un des bénéfices attribués à la synergie est de limiter les conflits intergroupes. Or Gaggiotti (2012), en citant Larsson et Finkelstein (1999), affirme que d'autres recherches ont démontré que cette

Chapitre 1 : Positionnement de la synergie culturelle dans la littérature...

diminution des conflits était due à un autre phénomène, celui de la « similarité ». La synergie ne serait, en fin de compte, qu'une invention, bâtie sur la construction d'un passé commun inclusif ayant pour objectif d'encourager la reproduction de certains comportements, à l'image des mythes censés réunir tout un peuple autour de figures légendaires communes à tous.

De plus, selon DiGeorgio (2002) et Hitt *et al.* (2009), il n'existerait aucune méthode systématique démontrant que la synergie serait toujours une clé de succès.

Toutefois, la critique de Gaggiotti (2012) s'appuie, non pas sur l'observation du processus et de ses résultats, mais sur le discours. Il note que les employés parlent beaucoup de synergie, mais lui ne trouve que de la similarité et du mimétisme. Nous sommes d'accord avec lui sur ce point. Effectivement, ce n'est pas parce que les employés parlent de synergie que c'est vraiment ce dont il est question sur le terrain ! D'où l'importance de la définition proposée supra qui permet de poser ce qu'est et ce que n'est pas la synergie.

En fait, cette critique souligne plusieurs limites du concept de synergie culturelle. Il n'y a effectivement pas de méthode claire pour déterminer si effectivement une synergie donne toujours des effets positifs. De même, aucun critère ne pose véritablement les caractéristiques que doivent posséder toutes les activités s'appuyant sur les étapes proposées par Yongming (1995). Par ailleurs, aucune indication ne clarifie si la synergie est censée être présente dans l'environnement global de l'organisation, tel qu'affirmé par Gaggiotti (2012), ou si elle doit l'être dans le cadre d'une activité bien précise impliquant un groupe restreint. Enfin, les processus mis en œuvre lors de la création d'une synergie n'ont pas encore été objectivés. En somme, on ne peut l'observer que de par ses causes et ses effets, non par elle-même. Ainsi, idéalement, pour démontrer comment la synergie se construit, il faudrait étudier une activité qui comprendrait les mêmes étapes que celles proposées par Yongming (1995) tout en respectant les principes idéologiques de la synergie.

1.3. Comment objectiver les mécanismes à l'œuvre dans le processus de synergie culturelle ?

Recensons les questionnements essentiels suscités par les critiques formulées à l'encontre de la mise en œuvre d'une synergie culturelle.

La première question est de savoir où se trouve la synergie : dans l'environnement général de l'entreprise ou au sein d'une activité précise ? De plus, au-delà des étapes proposées par Yongming (1995), quels mécanismes sont (et doivent être) mis en œuvre pour que la synergie puisse se manifester lors d'une activité? Enfin, quelle forme devrait revêtir l'activité de formation pour atteindre une telle synergie?

Concernant la première question, il est peu probable de déceler la présence d'une synergie dans l'ensemble de l'organisation. Cela serait sans doute bien trop complexe à obtenir. Par contre, elle est probablement atteignable au sein de plus petits groupes travaillant sur une même problématique (les membres du groupe auraient une relation synergique entre eux, il en irait de même pour les responsables de groupes, etc.). Toutefois, cela ne concerne pas directement l'objet de notre recherche qui porte principalement sur la seconde et la troisième question. En effet, il paraît impossible de déterminer si une formation peut réellement permettre d'atteindre une synergie culturelle avec les seuls éléments théoriques directement attachés à ce concept. Certes, des critères généraux et des étapes ont été posés, mais aucun élément pertinent ne permet en l'état d'objectiver les mécanismes mis en œuvre ou les qualités que devrait posséder une telle activité pour atteindre la synergie, hormis celles associées au paradigme proactif.

Afin de combler ce manque, nous proposons de mobiliser les sciences cognitives et les sciences de l'éducation, pourvues de théories permettant, comme nous le verrons, de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'apparition et au maintien de la synergie culturelle.

Chapitre 2: Un cadre théorique emprunté aux sciences cognitives et aux sciences de l'éducation pour générer une synergie culturelle

La littérature dans le domaine des sciences de la gestion interculturelle montre l'intérêt et le potentiel de la stratégie de la synergie culturelle. Toutefois, des zones d'ombres persistent. En effet, si les étapes proposées par Yongming (1995) nous fournissent la structure générale de l'activité, elles ne nous donnent pas d'information sur les conditions nécessaires à son succès. Nous devons donc nous interroger sur les caractéristiques que doit posséder une activité de formation et les mécanismes cognitifs qu'elle doit mettre en œuvre pour avoir le potentiel de générer une synergie culturelle au sein d'un groupe²⁴.

C'est à partir de cette question que nous avons décidé de nous appuyer sur un certain nombre de concepts et théories tirés des sciences cognitives et des sciences de l'éducation. Ce choix a été guidé par plusieurs éléments. D'une part, il nous a semblé que le concept de synergie culturelle tel qu'énoncé par Adler se fonde sur les mêmes principes que ceux sur lesquels le paradigme proactif, aussi nommé « perspective de l'apprentissage » repose. Cette dernière dénomination fait donc sens pour s'appuyer sur des théories de l'apprentissage. D'autre part, notre formation en science de l'éducation nous prédisposait naturellement à étudier la synergie à travers des lunettes conceptuelles tirées de notre champ disciplinaire premier.

Ainsi, dans la première section de ce chapitre, nous aborderons la théorie historico-culturelle de Vygotsky. Celle-ci apparaît entièrement compatible avec notre définition d'une culture locale, notamment du fait que chaque culture se construit avant tout localement, par rapport à l'environnement, aux problématiques rencontrées par les groupes, etc.

Nous nous intéresserons particulièrement aux concepts qui y sont attachés : la zone proximale de développement, la médiation et l'intériorisation. Ceux-ci sont extrêmement importants, car ils donnent des indices sur certaines caractéristiques que doit posséder une activité pour pouvoir atteindre une synergie, notamment au niveau de l'organisation de l'activité en elle-même et au niveau de l'action du médiateur (Formateur, Facilitateur, etc.). Nous considérerons que les étapes proposées par Yongming (1995) impliquent l'intervention

²⁴ En partant du principe qu'un simple dialogue n'est pas suffisant.

d'un tel « personnage »; sans quoi il serait difficile de mettre en relation des personnes issues de groupes différents sans créer plus de conflits.

Par la suite, nous étudierons les mécanismes, plutôt internes (bien que souvent sociaux), que l'activité doit posséder. Ainsi, les concepts de cognition située, cognition partagée et cognition distribuée nous éclaireront sur les principes de la synergie.

Enfin, notre dernière section, plus courte, abordera la théorie de l'activité initiée par Vygotsky et améliorée par Engeström. Celle-ci intègre, met en relation et complète les autres concepts que nous aurons vus. De plus, la théorie de l'activité entre en résonance avec celle de synergie culturelle, tant et si bien que nous sommes surpris de n'avoir trouvé aucune littérature faisant le lien entre les deux.

2.1. Le paradigme historico-culturel de Vygotsky : la zone proximale de développement, les médiateurs et le concept d'intériorisation

La mise en place d'une formation vise à faire évoluer les participants du point A où ils se trouvent, vers le point B, là où nous voulons les amener. Dans notre cas, nous souhaitons mettre en place une activité qui permette aux participants de développer une zone partagée par tous, sans pour autant éliminer la diversité. Toutefois, cela ne s'opère pas toujours facilement. Il arrive en effet que les participants ne soient pas prêts, que leurs préconceptions et connaissances actuelles ne leur permettent pas de tirer parti de l'activité et que ce rapprochement ne se fasse pas. À ce propos, Yongming (1995), ne donne pas d'indices sur les caractéristiques que devrait posséder une telle activité, bien qu'il présente les étapes pour atteindre une synergie. D'où l'apport de la théorie historico-culturelle. En effet, elle permet de mieux définir les caractéristiques qu'une activité de formation efficace devrait posséder²⁵,

²⁵ La raison de la « proximité » entre la question de synergie et le paradigme historico-culturel vient sans doute, en bonne partie, du fait que Lev Vygotsky, juste après la révolution Russe, a dû faire face à une situation très proche de celle qui nous intéresse aujourd'hui. En effet, à cette période, plusieurs groupes culturels étaient en présence dans les mêmes écoles et systèmes d'éducation (A. Kozulin, 2009; Trad). Les problèmes rencontrés à cette période étaient très semblables à ceux auxquels les organisations sont confrontées aujourd'hui. Les méthodes d'enseignement n'étaient pas adaptées à la diversité et l'importance du facteur culturel dans les modes de pensée était niée. De ceci, il a tiré un certain nombre de théories et concepts, mais, surtout, il a fait le constat que la diversité culturelle ne pouvait pas être ignorée; d'où l'importance de comprendre le rôle que joue la culture dans la formation de notre structure cognitive (A. Kozulin, 2009; Trad).

notamment à travers les concepts de zone proximale de développement, d'intériorisation et de médiation.

2.1.1. *La zone proximale de développement : Positionner l'activité à la portée de tous*

Le premier concept que nous voudrions aborder ici est celui de zone proximale de développement (ZPD) créé par Lev Vygotsky dans la première moitié du vingtième siècle. La ZPD joue un rôle essentiel autant dans la capacité d'apprentissage d'une personne que dans sa capacité à mener à bien des interactions constructives avec des personnes issues de milieux différents. De cette aptitude dépend le succès ou non d'une construction de zone de rencontre, de zone de signification partagée, indispensable à l'apparition et au maintien d'une synergie culturelle.

Il existe plusieurs définitions de la Zone Proximale de Développement (ZPD). La première, la plus classique, explique qu'il **s'agit de l'espace, unique à chaque individu, présent entre la limite de ce qu'une personne peut faire sans aide et la limite de ce qu'elle peut faire avec l'aide d'une autre personne plus expérimentée** (Ann L. Brown *et al.*, 1993; De Guerrero et Villamil, 2000; Dunn et Lantolf, 1998). Cette définition est intéressante à plusieurs égards. En premier lieu, elle implique que pour qu'il y ait un apprentissage, il faut tout d'abord que l'objet (de l'apprentissage) soit à la portée de l'individu²⁶. Ainsi, la notion de distance entre en ligne de compte : pour apprendre, l'élément ne doit pas encore être connu, mais il ne doit pas apparaître non plus comme totalement étranger. Il doit se situer dans la ZPD de l'apprenant (Göncö et Cannella, 1996).

En second lieu, cette définition montre que l'apprentissage est fondamentalement social. En effet, il se fait toujours en interaction avec autrui, et ce, même si ce n'est qu'à travers un livre, un outil, une fonction mentale supérieure ou même, un simple raisonnement (puisque le langage lui-même est fondamentalement social)(Doolittle, 1997)²⁷. Pour cela, il est essentiel

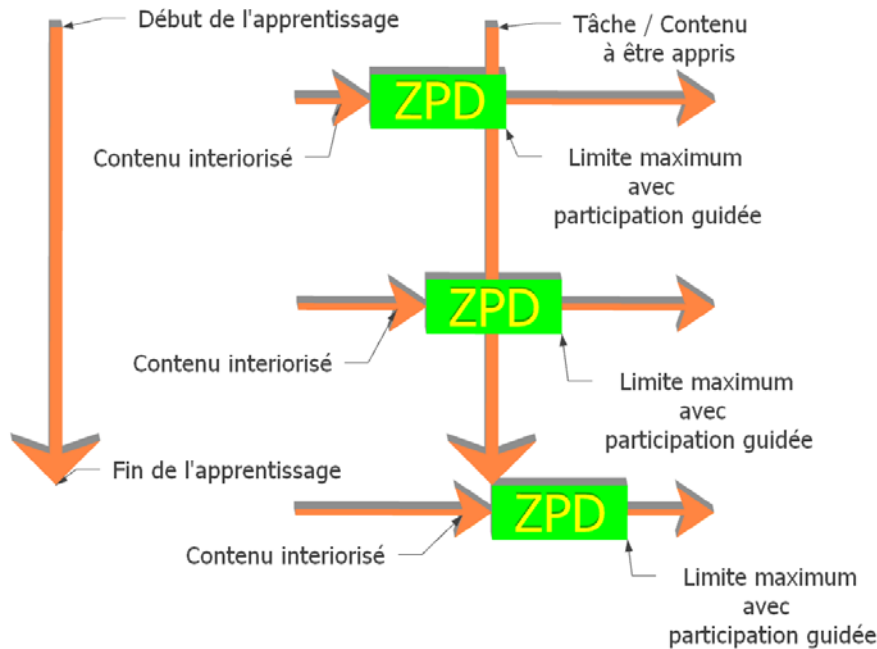
²⁶ Tant sur le plan cognitif que sur le plan culturel. En effet, une personne peut avoir la capacité cognitive de faire des mathématiques avancées, mais, si cela ne fait pas sens pour elle, si le « cadre culturel » attaché à cette nouvelle connaissance est trop éloigné du sien, elle ne pourra pas apprendre convenablement.

²⁷ Cette affirmation peut sembler étrange, surtout pour des autodidactes, mais si nous y réfléchissons, un livre a bien été écrit par quelqu'un. De même, si la contemplation de la nature nous apprend quelque chose, cet apprentissage se fait à partir de ce que notre environnement social nous a appris. Ainsi, effectivement, nous pouvons affirmer que tout apprentissage se fait en interaction, même si cette dernière est intériorisée.

que ceux qui participent à cette activité d'apprentissage, l'apprenant et la personne plus expérimentée, visent les mêmes objectifs. De même, il est tout aussi essentiel que les objectifs d'une formation soient clairement explicités et compris par tous, de la même manière²⁸.

Pour illustrer cette première définition, voici un schéma tiré de (Doolittle, 1997). Nous expliquerons plus loin les concepts d'intériorisation et de participation guidée.

Figure 2 : Première définition de la zone proximale de développement



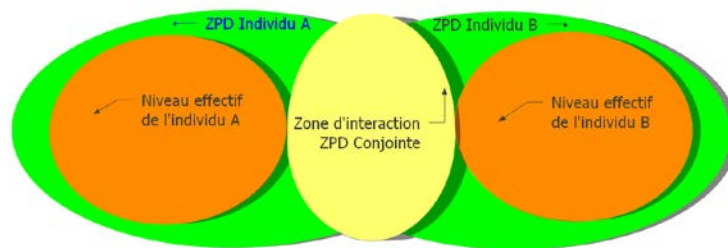
(Doolittle, 1997 p.86)

La seconde définition de la zone proximale de développement concerne une dimension plus sociale qui est tout aussi importante selon nous, **la ZPD correspond ici à une zone de négociation de sens et de construction conjointe d'une activité partagée entre les différents participants** (Mottier Lopez et Allal, 2004). Cette définition implique que, pour se comprendre, deux individus doivent se construire une zone de signification partagée ou zone de rencontre

²⁸ Par exemple, nous pouvons imaginer un professeur qui se servirait d'un cours de pâtisserie pour enseigner les proportions. Dans cette situation, l'élève peut soit comprendre que le cours de pâtisserie ne sert qu'à illustrer l'enseignement des proportions (activité signifiante) ou bien il peut passer totalement à côté du sujet en ne percevant l'activité de formation que comme une méthode pour préparer le gâteau en question. Ce genre de malentendu arrive fréquemment dans toute sorte d'activité et cela souligne l'importance de toujours rendre explicite ce que l'on cherche à enseigner.

(Saada-Robert et Balslev, 2004). La figure ci-dessous représente cette définition. Illustrons-la en prenant l'exemple des systèmes « Pidgin ». Ces systèmes de communication se construisent entre des individus ne partageant aucune langue commune, mais partageant une activité semblable (le commerce par exemple). Ce système de communication est tout d'abord très limité puis, avec le temps, il se complexifie voire, devient une langue « créole²⁹ ». Aussi pouvons-nous considérer que cela ne peut se faire, là encore, que si les différents acteurs partagent un but commun (en l'occurrence, il s'agit habituellement de conclure des échanges commerciaux profitables à tous), un intérêt à travailler ensemble, un respect pour l'autre et, bien sûr, des occasions de se rencontrer et d'interagir.

Figure 3 : Seconde définition de la zone proximale de développement



Ces deux définitions sont complémentaires. En effet, la première représente le mécanisme d'apprentissage en prenant pour exemple la relation entre un apprenant et un expert; tandis que la seconde permet de concevoir un apprentissage, un rapprochement, impliquant plusieurs personnes expertes dans leurs domaines, mais « ignorantes » dans celui des autres. C'est donc bien la fusion du mécanisme de la première définition et du « contexte » de la seconde (apprentissage réciproque entre experts) qui est implicitement le but recherché par les étapes proposées par Yongming (1995) pour attendre une synergie.

Attardons-nous désormais sur le concept de ZPD. Implicitement, la zone proximale de développement est unique à chaque individu (Vandenplas, 2006), puisqu'en partie appuyée sur le niveau de compétences actuel de chaque personne et sur ses systèmes de représentation. De plus, elle est dynamique et évolutive (Doolittle, 1997). En effet, la ZPD se déplace au fur et à mesure que l'individu se développe en acquérant de nouvelles compétences/connaissances. Par ailleurs, l'état général de l'individu constitue un facteur

²⁹ Une langue créole est à la base un pidgin qui s'est complexifié et a fini par devenir une langue maternelle pour les générations suivantes.

important. Par exemple, s'il est malade, il sera probablement moins réceptif. En outre, la nature des émotions (positives ou négatives) a également un impact. En effet, les émotions, telles que la peur, le manque de confiance, etc. jouent un grand rôle dans la capacité d'un individu à tirer parti de ses interactions pour apprendre et pour diriger l'activité (Levykh, 2008). Imaginons par exemple une activité rassemblant des individus culturellement diversifiés en vue de mettre en place des politiques de gestion et des objectifs qui soient à la fois originaux et acceptables pour tous. Le processus, même s'il n'implique pas que les individus changent leur point de vue³⁰, nécessite tout de même qu'il y ait un certain apprentissage, en collaboration avec les autres, pour pouvoir être capable de comprendre le point de vue des autres. Dans une telle situation, une personne ayant des émotions positives et une ouverture d'esprit aura sans doute plus de chances d'y parvenir qu'une autre se mettant en colère dès lors que l'on ne partage pas son opinion. Au-delà de cet exemple grossier, mais parlant, le manque de confiance et l'inquiétude sont aussi des émotions à éviter lors de telles activités, car elles réduisent la ZPD à un point tel que l'activité ne sera pas profitable pour les individus en question (Lidz, 1991). Nous pouvons faire ici le lien avec la notion de dialogue, étudiée dans notre revue de la littérature. En effet, le dialogue, tel qu'il est défini, implique un certain nombre de choses telles que le respect de l'autre, l'écoute active, etc. C'est ce genre de dialogue qu'il est nécessaire de mettre en place pour optimiser au maximum la ZPD des individus.

Par ailleurs, relevons que dans le cadre d'une activité où l'objectif est de développer une intercompréhension entre différents groupes et/ou différentes cultures en vue de provoquer un rapprochement et des transformations, chaque individu en présence développe à la fois une signification partagée par tous et un sens qui lui est propre³¹ (Saada-Robert et Balslev, 2004) comme nous pouvons le deviner dans la figure représentant notre seconde définition de la ZPD. De ce point de vue, la connaissance est ainsi le fruit à la fois d'une construction

³⁰ N'oublions pas que l'apprentissage se fait toujours par rapport à un contexte avant de pouvoir éventuellement être généralisé à d'autres. Ainsi, nous pouvons envisager que deux personnes en arrivent à avoir des conceptions communes dans le cadre de leur activité professionnelle sans pour autant changer leurs façons de voir en dehors de leur milieu professionnel.

³¹ Faire la distinction entre sens et signification est primordial. La signification est ce qui est partagé par tous. C'est la définition du dictionnaire en quelque sorte. Le sens, quant à lui, est plus large. Il inclut la signification tout en lui ajoutant toute une dimension subjective liée à l'expérience personnelle des individus. Ainsi, l'argent est de l'argent, mais il n'a pas le même sens pour un « capitaliste » et un « anticapitaliste » ...

sociale produite en interaction avec des personnes ayant des points de vue différents (Pea, 1993) et, est également le fruit d'une construction interne à partir de ce que l'on sait déjà (Kerzil, 2009). Précisons que pour que ce processus opère, l'apprentissage doit être à la portée de tous les participants.

Pour conclure, nous pouvons dire que le concept de ZPD constitue un des piliers de notre recherche. En effet, l'activité de formation, pour atteindre un certain niveau d'efficacité, doit être à la portée des participants et, doit mettre les participants à la portée les uns des autres pour qu'ils puissent avoir l'occasion de se développer vers une zone partagée.

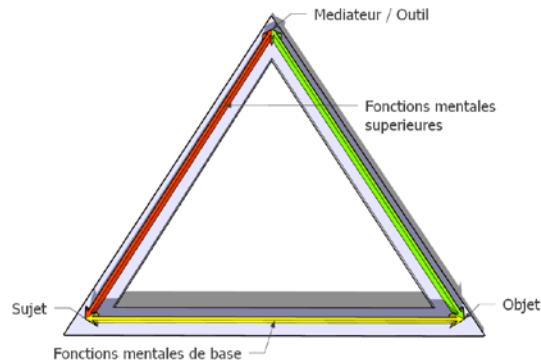
Il appert de ce qui précède les questions suivantes : 1) l'activité prévue est-elle générique ou s'adresse-t-elle à l'ensemble des participants ? 2) aborde-t-elle les problématiques concernant tous les participants (quelque chose de partagé permettant l'échange et le rapprochement) ? 3) offre-t-elle un degré de flexibilité suffisant pour que le formateur puisse s'adapter, en cours d'activité, à son public ? 4) les émotions des participants sont-elles prises en compte ?

Abordons désormais un autre concept clé du paradigme historico-culturel de Vygotsky, celui de la médiation.

2.1.2. Le rôle des médiateurs.

La médiation est liée au concept de ZPD. Lors d'une formation, l'enseignant, c'est-à-dire l'expert, joue un rôle de médiateur « humain » qui correspond à la définition que l'on se fait habituellement de ce mot. Toutefois, il en existe d'autres. Il peut s'agir d'un outil, intériorisé ou non. Mais, avant d'aborder les différents types de médiateurs, nous voudrions aborder ce qu'ils ont en commun.

Figure 4 : Système de médiation



(Engeström, 1999. p. 1)

Sur cette figure nous voyons le sujet (l'apprenant), l'objet (son objectif) et le médiateur. Pour que le sujet puisse atteindre son objet, la voie la plus courte serait de passer par la base du triangle. Cela fonctionne pour les tâches les plus simples. Par exemple, si vous voulez mémoriser un élément simple sans utiliser de méthodes particulières, vous faites appel à ce que Vygotsky appelle une fonction mentale de base, c'est-à-dire, une fonction basée sur les structures cognitives communes à l'ensemble des membres de notre espèce (Alex Kozulin et Presseisen, 1995). Toutefois, si vous voulez apprendre à faire quelque chose ou si la tâche à accomplir est relativement complexe (faire une division par exemple), vous devrez nécessairement passer par un médiateur qui, selon le cas, se trouvera être une personne prête à faire l'effort de vous apprendre comment faire quelque chose en vous simplifiant la tâche (participation guidée) (Alex Kozulin et Presseisen, 1995) ou, un outil vous permettant d'arriver à vos fins par vous-même (Daniels, 2008); par exemple une calculatrice. Dans tous les cas on peut affirmer que le médiateur se positionne entre l'individu et son environnement (Eun, 2016). Pour que son rôle soit pleinement accompli, il est important qu'il se mette à la portée de l'apprenant / utilisateur (B.-M. Barth, 2002).

2.1.2.1. Les médiateurs humains et la participation guidée

La médiation humaine, du point de vue de la théorie historico-culturelle, se rapporte généralement à l'enseignant ou à la personne, plus expérimentée, qui utilise ce qu'on appelle « l'échafaudage », la « participation guidée » ou « l'échafaudage » si l'on reprend le terme de Vandenplas (2006). Ces termes se rapportent à l'effort conscient qu'une personne met en œuvre pour en faire progresser une autre. Par exemple, un facilitateur ou un formateur lors

d'une activité de formation fait l'effort de se mettre au niveau de ses élèves et, à partir de là, tente de les faire progresser (De Guerrero et Villamil, 2000). Cette aide prend la forme d'une prise en charge des tâches ou de parties de tâches que l'apprenant ne maîtrise pas encore. Il fait en sorte que ces dernières soient acquises petit à petit, comme le montre le déplacement de la ZPD sur notre figure 2. Toutefois, cela n'est pas sa seule responsabilité. À ce propos, Bruner (2015); Wood, Bruner et Ross (1976), soulèvent six actions que doivent poser les « tuteurs » pour que l'apprentissage puisse se faire dans de bonnes conditions.

- Provoquer et retenir l'attention de l'apprenant sur la tâche, de sorte qu'il soit intéressé par ce que le « tuteur » essaie de lui apprendre.
- Réduire le degré de complexité de la tâche pour que cela soit gérable (accessible plutôt ?) : ici, le « tuteur » a un double rôle. Celui de facilitateur en divisant la tâche complexe en tâches plus simples; et celui d'organisateur, c'est-à-dire que toutes les tâches intermédiaires soient accomplies afin de réaliser la totalité de la tâche complexe.
- Le maintien de l'orientation : Cette action est liée à celle consistant à conserver l'attention. Ici, il s'agit de faire en sorte que l'apprenant continue à avancer dans la bonne direction, qu'il n'emprunte pas de voies sans issue.
- Signaler les éléments déterminants de la tâche : il s'agit de développer les capacités de généralisation / discrimination de l'apprenant. Ce faisant, il apprendra les conditions qui permettent de réaliser la tâche avec succès et/ou celles qui conduisent à un échec.
- Offrir un support pour que l'apprenant ne se décourage pas, ni abandonne : il s'agit d'encourager l'apprenant, faire en sorte qu'il apprenne de ses erreurs, qu'il se sente valorisé, etc.
- La présentation de modèle : enfin, il s'agit de donner à l'apprenant un exemple de manière de faire qui fonctionne. Ceci n'implique pas que ce soit la seule manière de faire. Toutefois, on retient que l'imitation joue un rôle important dans l'apprentissage.

Dans cette série d'actions à poser, le médiateur humain joue un rôle central, dans une perspective d'« étayage ». En effet, il gère tout le processus d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, joue un rôle plutôt passif dans la mesure où ses actions, son intérêt pour la tâche sont présentés comme des conséquences du savoir-faire de l'enseignant.

De son côté, Lidz (1991), résumé dans De Guerrero et Villamil (2000), présente douze éléments que tout processus de participation guidée devrait posséder.

- L'intentionnalité : tenter consciemment d'influencer les actions de l'apprenant. Cela implique des efforts pour amorcer et maintenir l'interaction avec l'apprenant, attirer et conserver son attention, inhiber son impulsivité et maintenir une orientation vers un objectif.
- Donner du sens : aider à la compréhension de l'apprenant en mettant en évidence ce qu'il est important de retenir ainsi que les critères permettant de discriminer et généraliser (ce qui fait qu'une pomme est une pomme et ce qui fait qu'un fruit n'est pas une pomme). Ceci est indispensable pour une réappropriation dans un autre contexte.
- La transcendance : aider l'apprenant à faire des associations avec ses expériences passées et se projeter lui-même dans l'avenir pour voir comment il pourra utiliser ce qu'il apprend.
- Voir à travers les yeux de l'apprenant : il faut essayer de voir l'activité telle qu'elle est perçue par l'apprenant, partir d'expériences appartenant à l'apprenant et s'inclure dedans, c'est-à-dire prendre une position égale à celle de l'autre.
- Le partage d'expériences : il s'agit pour le médiateur de partager sa propre expérience, d'exprimer ce qu'il pense, mais dont l'apprenant n'a pas connaissance. La volonté de construire un espace partagé est ici patente, comme dans le point précédent.
- Réguler la tâche : il s'agit de simplifier la tâche pour en faciliter l'apprentissage. De plus, le médiateur participe à induire le raisonnement permettant de résoudre le problème. Il s'agit, en quelque sorte, de la première étape de l'intériorisation, c'est-à-dire, de l'acquisition progressive du « langage externe ».
- Les louanges/encouragements : il s'agit d'encourager l'apprenant et de faire en sorte qu'il garde son estime de lui-même. Sans cela, il ne pourra pas apprendre. En effet, les émotions jouent un grand rôle au niveau de la ZPD. Si les émotions sont négatives, la ZPD sera plus petite et donc l'apprentissage se fera moins facilement.
- Le challenge : il s'agit de garder l'activité à l'intérieur de la ZPD de l'apprenant. Elle ne doit pas se situer hors de portée (sans pour autant être trop facile). La réflexion est poussée, ce qui permettra aux apprenants de se dépasser, de progresser. Pour ce faire, il conviendra de maintenir leur intérêt.

- La différenciation psychologique : le médiateur doit garder à l'esprit que la tâche est celle de l'apprenant, non la sienne. Ainsi, l'expérience doit être réellement orientée vers l'apprenant. Il convient de ne pas entrer en compétition avec lui, par exemple.
- L'observation et la flexibilité : il s'agit d'observer attentivement le comportement de l'apprenant et d'y répondre de façon adaptée. L'auteur compare cela à une danse qui doit être coordonnée entre les différents partenaires.
- L'affectivité : il est important de faire preuve d'empathie pour les apprenants et, surtout, de leur montrer qu'on est heureux d'être là pour eux, et heureux de participer à leur formation.
- Montrer les changements : il faut montrer à l'apprenant là où il s'est amélioré. Cela va l'encourager et, comme nous l'avons dit plus haut, augmenter son estime de lui-même.

Traduction libre: (De Guerrero et Villamil, 2000, p. 53)

Ces deux séries d'étapes explicitent le rôle de médiateur que prend l'enseignant, le formateur ou, tout simplement, la personne plus expérimentée, pour aider les autres à s'approprier de nouveaux outils et à accomplir une tâche complexe. Dans les étapes présentées par Lidz (1991), on devine une approche qui relève davantage de la « participation guidée », car le médiateur accompagne et encourage les apprenants. Il ne cherche pas à prendre le contrôle de l'apprentissage. Inversement, les étapes présentées par Bruner (1978, 1984, 2015); Wood, Bruner et Ross (1976) montrent que le médiateur prend le contrôle de l'apprentissage.

Dans le cadre de notre recherche, en accord avec le concept de synergie et avec le paradigme proactif, nous nous positionnons dans une perspective tirée de la pédagogie critique et de la communication interculturelle critique où, tant les participants d'une activité d'apprentissage que les enseignants/formateurs, sont placés sur un pied d'égalité. N'oublions pas que notre question porte sur l'intercompréhension, la construction d'une zone de signification partagée, etc. Avec de tels objectifs, nous ne pouvons que partir du principe que tous les participants et formateurs ont certes des compétences et connaissances différentes, mais que, qualitativement, ils sont tous égaux³².

³² Cette participation guidée se remarque d'ailleurs lors des premières étapes proposées par Yongming (1995). En effet, l'objet de la formation n'est pas amené par le facilitateur, mais bien par les participants eux-mêmes qui identifient les problématiques.

Ainsi, notre activité de formation doit-elle favoriser une médiation humaine tenant de la participation guidée et non de l'« étayage ». De plus, le médiateur, pour respecter l'esprit de la synergie culturelle et du paradigme proactif, doit être un expert de la démarche, mais ne doit pas se présenter comme un expert du contenu, car, comme nous l'avons dit, les solutions à trouver doivent l'être par les personnes concernées pour que ces solutions soient parfaitement adaptées au contexte et aux problématiques s'y déroulant.

2.1.2.2. Le lien entre les médiateurs symboliques et les fonctions mentales supérieures

Pouvons-nous affirmer qu'une fois l'apprentissage terminé, si cela est possible, l'être humain n'a plus besoin de médiateur? Nous avons dit plus haut que cela n'est pas le cas. Par définition, le médiateur est ce qui se positionne entre nous et une tâche trop complexe ou, entre nous et la réalité physique. Ainsi, conformément à ce que nous avons mis en évidence lors de notre revue de la littérature à propos de la culture, pouvons-nous affirmer que nos systèmes de représentation, construits en interactions avec notre environnement physique et social, sont des médiateurs puisqu'ils nous permettent, en se positionnant entre nous et l'extérieur, de percevoir le monde et d'interagir avec lui. Ces médiateurs, selon Vygotsky (1980), sont des outils cognitifs. Selon lui, il en existe deux types: les outils à proprement parler, qui sont externes; par exemple, un système de cartes de couleurs pour nous aider à mémoriser des éléments. Ces outils peuvent aussi avoir été intériorisés comme nous le verrons plus loin. Une fois intériorisés, ils deviennent alors des signes ou outils symboliques (Vygotsky, 1980) et, en tant que tels, ne permettent pas d'agir directement sur l'environnement, mais bien, sur nos différentes fonctions internes (Rochex, 1997). En fait, ces outils médiatisent nos fonctions internes, les transforment, les réorganisent, les mettent en rapport les unes par rapport aux autres, etc.

Donnons un exemple. Nous pouvons imaginer que les toutes premières bibliothèques n'avaient pas de système de classement tout simplement parce qu'il n'y avait pas suffisamment d'ouvrages pour que cela soit nécessaire. Toutefois, avec le temps, les écrits se sont multipliés et il est devenu ardu de trouver ce que nous cherchons sans plus d'organisation. Une personne venant d'une autre bibliothèque (plus expérimentée) nous présente un modèle de classement qui se trouve être un outil. Nous nous en servons pour classer nos livres. L'autre personne, plus expérimentée, nous montre comment faire, nous

accompagne, etc. Toutefois, un jour, nous nous rendons compte que nous n'avons plus besoin du modèle, nous l'avons intériorisé. Ainsi, sans nous y référer, ou mentalement seulement, nous savons exactement où chercher les livres et où classer les nouveaux.

Ce système intériorisé, ce « signe », transforme nos fonctions naturelles (Wertsch, 1985). D'une bibliothèque non ordonnée, on est passé à un système de classement de plus en plus complexe. L'interaction entre signe et fonctions naturelles est ce que Vygotsky (1980) appelle des fonctions cognitives supérieures. Elles sont supérieures dans le sens qu'elles ont été magnifiées (Eun, 2016) par des signes qui eux, sont des construits culturels (Rochex, 1997)³³ dont la maîtrise permet de devenir des membres à part entière de la société dans laquelle on vit (Eun, 2016).

Pourquoi cela est-il important dans notre recherche ? Comme nous l'avons dit, l'objectif d'une activité de formation est de pouvoir donner des outils qui sont utilisables en dehors de la formation en elle-même, et ce, dans des contextes différents. Plus que de donner des connaissances toutes faites ou des « recettes », elle doit viser à équiper les participants avec des outils « intériorisables » leur permettant d'agir sur eux-mêmes en premier lieu, puis sur leur environnement.

2.1.3. Le concept d'intériorisation

Ceci nous mène au concept même d'intériorisation que nous avons abordé à plusieurs reprises. Nous constatons sur la figure X, qu'au fil des étapes, la zone proximale de développement se déplace vers la droite. Ce mouvement se rapporte à l'apprentissage en lui-même. En effet, lors du processus, ce qui se trouvait hier dans notre ZDP se trouve aujourd'hui dans notre bagage d'acquis. Pour décrire la progression de l'un vers l'autre, Vygotsky, donne

³³ Il peut être difficile de voir un système de classement comme étant un système culturel. Après tout, si l'on classe par sujet, les moyens de transports sont des moyens de transports, les fruits sont des fruits, etc. Difficile de ne pas être d'accord avec ça... Mais en fait, tout le monde n'est pas nécessairement d'accord. Par exemple, en Occident, nous avons tendance à classer par similarités. Les fruits sont des fruits et tous les fruits vont ensemble. En Chine, nous avons plus tendance à classer les objets par relations. Les pommes vont avec la compote de pommes, car elle est faite avec des pommes. Les pneus vont avec les voitures parce que les deux sont reliés (Unsworth, Sears et Pexman, 2005). Si nous en revenons à la mémoire, on peut facilement imaginer qu'un Chinois et un Québécois « pure souche » n'ont probablement pas les mêmes outils et signes et qu'ils n'ont donc pas été transformés de la même manière.

l'exemple d'une mère qui enseigne quelque chose à son enfant et divise le processus en trois étapes (Jones, 2009; A. Kozulin, 2009; Trad)³⁴ :

- Le langage externe (discours social), correspond au langage de l'autre, celui de l'enseignant qui explique, par exemple.
- Le langage égocentrique (discours privé) consiste à se parler à voix basse, souvent de manière inintelligible pour les autres. Verbaliser notre raisonnement ou le processus nous aide à nous concentrer, à ne pas nous perdre.
- Le langage intérieur apparaît une fois que la connaissance ou l'outil est internalisé. Ici, la personne n'a plus besoin de compter sur ses doigts³⁵ par exemple.

C'est la raison pour laquelle Vygotsky considère que toutes les fonctions (et connaissances) apparaissent deux fois chez l'apprenant. La première, dans l'univers social externe, c'est-à-dire en interaction avec autrui et, la seconde, dans son univers social interne, c'est-à-dire en interaction avec lui-même (Wertsch, 1985). Une fois l'intériorisation accomplie, l'outil en question n'a plus besoin d'être physiquement présent (Eun, 2016). Un exemple de cela serait les règles de politesse. Nos parents nous les verbalisent, puis nous les répétons à nous-mêmes à haute voix quand nous nous rendons compte qu'il faut faire attention et, finalement, nous ne faisons qu'y penser, intérieurement. En fait, nous pourrions même rajouter une étape, celle de l'intégration complète, de l'automatisme, où ce que nous avons internalisé fonctionne en arrière-plan, de manière inconsciente.

À ce stade, posons-nous les deux questions suivantes : les connaissances et outils sont-ils intériorisés tels quels, sans transformation ? Par ailleurs, le fait d'avoir intériorisé quelque chose engendre-t-il nécessairement un changement chez l'individu ?

Répondons à la première question en mobilisant la perspective constructiviste. Pour celle-ci, si les connaissances que nous possédons déjà participent à déterminer la « position » et l'étendue de notre ZPD, elles participent aussi à déterminer de quelles façons les nouvelles connaissances et nouveaux outils seront intériorisés. Ainsi, dans cette logique, intérioriser

³⁴ En effet, selon Vygotsky, tout apprentissage se fait via l'outil langage. Ainsi, même si une personne montre à une autre comment faire quelque chose sans dire un mot, l'apprenant mettra des mots dessus : « il faut faire comme ça, puis ça, et après ça... ». Cette étape (passer par l'outil langagier) sera indispensable dans son processus d'appropriation du savoir.

³⁵ Toutefois, dans des tâches particulièrement complexes, ou sous un grand stress, il peut nous arriver de retourner au langage égocentrique.

quelque chose est un processus synallagmatique entre les connaissances anciennes et les nouvelles, une sorte de dialogue ou de négociation. D'une part nous transformons le nouveau pour qu'il se lie à l'ancien, mais, nous transformons aussi l'ancien pour qu'il évolue vers le nouveau (Legendre, 2008; Masciotra, 2007). Ainsi l'apprenant va-t-il se poser quelques questions : la nouvelle connaissance est-elle compatible avec l'ancienne ? La nouvelle connaissance est-elle meilleure que l'ancienne ? La nouvelle connaissance fait-elle sens dans mon environnement ? etc. Cet aspect est important, car il montre que, même s'il y a un rapprochement entre les individus, il n'y a pas pour autant de convergence culturelle. Apprendre ne signifie donc pas « renoncer » à ce que l'on est. Cela est en accord avec le principe de synergie culturelle.

Répondons maintenant à la seconde question : le fait d'avoir intériorisé quelque chose engendre-t-il nécessairement un changement chez l'individu ? Il convient ici de distinguer la théorie (l'idéal), de la pratique. Selon Eun (2016), la réponse est affirmative dans l'idéal, mais souvent négative dans la pratique (Eun, 2016). Dans l'idéal, les outils intériorisés transforment nos processus cognitifs (Wertsch, 1985) et interagissent avec eux, formant les « fonctions cognitives supérieures ». Cependant, selon A. Kozulin (2009; Trad) l'atteinte de cet idéal dépend beaucoup des objectifs d'enseignement et de l'environnement des apprentissages. Ainsi, cet auteur affirme-t-il que l'enseignement formel provoque souvent un type d'intériorisation de « mémorisation » sans que cela touche aux structures cognitives. Un exemple simple est celui de la mémorisation des capitales mondiales. Cela ne semble pas changer grand-chose à notre manière de réfléchir. Toutefois, d'autres exemples sont plus parlants : imaginons un enseignant montrant à ses élèves les tables de multiplication sans dire à quoi elles servent, dans un environnement où compter au-delà de 10 serait totalement inutile. Ici, un outil cognitif, censé changer la structure cognitive de l'apprenant, ne devient, en fin de compte, qu'un élément mémorisé, inutile ou presque en dehors de l'école. Cela se rapproche de ce que nous avons vu dans le chapitre précédent.

Pour que les outils soient intériorisés comme des outils symboliques et non pas juste mémorisés comme des connaissances, A. Kozulin (2009; Trad) souligne trois conditions sine qua non :

- Le processus d'apprentissage doit être délibéré plus que spontané. En effet, il est important qu'il y ait une volonté d'enseigner quelque chose. C'est cette volonté qui

permettra à l'apprenant de percevoir l'outil comme un outil et pas comme une simple information.

- Il faut clairement définir ce qui, dans l'activité d'enseignement, correspond aux outils (comment ils s'organisent entre eux par exemple) et le contenu en lui-même. Par exemple, si un enseignant fait un cours de cuisine pour enseigner les volumes, il faut bien que l'élève comprenne que c'est la méthode de conversion des volumes qui est l'outil et non la carotte.
- L'accent doit être mis sur la nature générique des outils et leurs applications. Ce point est lié au précédent. En effet, il faut que l'élève comprenne que l'outil peut être généralisé à d'autres situations dans d'autres contextes. La convention de volume, par exemple, peut aussi servir pour d'autres choses que la cuisine. Ceci est particulièrement important, car un outil est efficace s'il peut être utilisé pour répondre à des situations variées (A. Kozulin, 2009; Trad).

Il ressort donc de ce qui précède que, pour être pleinement efficiente et efficace, l'activité de formation doit permettre aux participants de s'approprier des outils qui les transforment, qu'ils seront capables d'utiliser dans d'autres contextes pour résoudre d'autres problèmes. Il ne s'agit pas simplement de mémoriser des façons de faire, mais bien d'acquérir un outil transposable ; sans quoi le processus devrait être recommencé pour faire face à chaque nouveau problème³⁶.

2.1.4. Conclusion sur l'approche historico culturelle

L'approche historico culturelle nous a permis de mettre en évidence les caractéristiques que doit posséder l'activité en elle-même pour être efficiente et efficace. Elle doit être à la portée des participants, les mettre en situation de rapprochement les uns avec les autres, impliquer un médiateur/facilitateur qui guide les participants tout au long des différentes étapes et qui favorise l'intériorisation des acquis.

Abordons à présent la question des processus cognitifs mis en œuvre afin de compléter notre analyse de la cognition sous trois aspects différents : la cognition située, la cognition partagée

³⁶ Sans cela, il faudrait reprendre l'ensemble des étapes proposées par Yongming (1995) à l'apparition de toute nouvelle difficulté.

et la cognition distribuée. Nous verrons que ces trois éléments sont indispensables à toute activité de formation visant non seulement le rapprochement des participants, mais aussi à toute activité visant le développement de la capacité à travailler ensemble et à générer des solutions originales adaptées aux milieux en question. De plus, vous ne manquerez sans doute pas de remarquer que les éléments qui suivent donnent aussi de bonnes explications des mécanismes sur lesquels repose le concept de synergie en lui-même.

2.2. Les processus cognitifs mis en œuvre lors d'une activité de formation

Après avoir abordé les trois dimensions les plus connues du paradigme historico-culturel de Vygotsky et montré leur intérêt pour les questions qui nous occupent, nous voudrions développer les aspects cognitifs qu'implique toute action de formation. Celle-ci revêt les trois composantes suivantes : la cognition située, la cognition partagée et la cognition distribuée. La première permet de comprendre que dans tout apprentissage, notre cerveau fait le lien entre ce que nous apprenons et le contexte dans lequel nous l'apprenons et que, pour cela, il est particulièrement important de faire en sorte que le contexte de l'apprentissage soit aussi proche que possible du contexte dans lequel il devra être utilisé³⁷. La deuxième composante, la cognition partagée, illustre le fait que l'opposition des points de vue peut constituer un moyen de créer une zone de signification partagée permettant ce type de cognition. Enfin, la cognition distribuée favorise la créativité et l'optimisation de l'utilisation des outils disponibles au sein du groupe, quoique leur utilisation sera propre à chaque personne.

Ces trois types de cognition sont nécessaires pour qu'une activité mène à une synergie qui persistera au-delà de l'activité en elle-même.

Développons-les tour à tour.

2.2.1. *La cognition située : l'importance des activités authentiques*

Nous avons vu dans notre revue de la littérature qu'une critique est faite à propos des formations dans le domaine de l'interculturel qui sont faites sous forme de séminaires et qui, de ce fait, manquent d'efficacité. Il y a plusieurs raisons à cela et, l'une d'elles est qu'il est

³⁷ Ce qui n'est pas simple puisqu'il faut aussi atteindre un degré de généralisation suffisant pour que l'apprenant comprenne que ce qu'il apprend peut être utilisé dans des situations différentes.

indispensable d'offrir des activités de formations authentiques, c'est-à-dire, aussi proches de la réalité des participants que possible. La raison en est simple : la cognition est située, c'est-à-dire que le contexte social, l'environnement dans lequel nous apprenons, est tout aussi important que le contenu de la formation lui-même. À ce sujet, Moro (2001) donne l'exemple, plutôt amusant à imaginer, de l'apprentissage de la natation au XIXe siècle qui se faisait en étant suspendu en l'air, et ce, pour apprendre les mouvements nécessaires avant de tenter sa chance dans l'eau. Le résultat était qu'une fois dans l'eau, les apprenants étaient incapables de reproduire les mouvements nécessaires pour nager³⁸. De même, certains jeunes, tout en ayant d'excellents résultats en mathématiques à l'école, sont parfois incapables de faire la plus simple des opérations chez eux (Mottier Lopez et Allal, 2004). Pourquoi ? Parce que tout apprentissage s'appuie sur de la « matière », mais aussi sur le contexte, tant physique que social, dans lequel il a été acquis (John Seely Brown, Collins et Duguid, 1989; Mottier Lopez et Allal, 2004).

Les formations de type séminaires, permettent d'acquérir des connaissances. Il est probable que dans une salle de séminaire, devant une feuille de papier, les participants seront capables de dire comment gérer efficacement un groupe culturellement diversifié. Toutefois, face à la réalité, il se peut qu'ils soient perdus (B.-M. Barth, 2002). Ils réaliseront que ce qu'ils ont appris ne « colle » pas forcément à la réalité, qu'il y a des variables imprévues, etc. Ainsi, il n'y a pas le choix, pour apprendre à gérer la diversité *in situ*, il faut se former dans un contexte qui soit le plus réaliste possible parce que, nous nous répétons, la connaissance doit absolument être apprise en contexte (Moro, 2001). John Seely Brown, Collins et Duguid (1989), mettent d'ailleurs en garde contre notre tendance actuelle à accumuler toujours plus de connaissances sans apprendre à les utiliser en contexte. Ainsi, les étapes proposées par Yongming (1995), pour être efficaces, doivent s'insérer dans une activité qui s'approche le plus possible du réel.

Le piège, serait sans doute de s'arrêter là, de penser qu'il suffirait de présenter des situations réelles à des apprenants pour qu'ils apprennent et comprennent ce qui se passe dans un environnement authentique. Toutefois, l'authenticité n'est pas que cela. Pour apprendre, il faut aussi agir, il faut faire de ses mains, il faut utiliser ses sens, il faut prendre des risques et,

³⁸ Dans l'armée française de l'époque, la natation s'apprenait presque exclusivement dans des livres, faute de piscine pour pratiquer.

éventuellement, se tromper. Ainsi, une activité authentique doit favoriser l'action des apprenants. Il faut absolument que tout le monde participe activement et en interaction comme cela se ferait, normalement, dans la vraie vie, mais, en participation guidée, lorsque cela est nécessaire (John Seely Brown, Collins et Duguid, 1989; Moro, 2001).

Voici un exemple plus sérieux que la natation pour nous convaincre : Masciotra (2007) aborde ce sujet en parlant d'une expérience faite avec des chatons par Held et Hein (1958). Tous deux ont élevé des chatons dans le noir pendant un certain temps. Par la suite, ils les ont mis à la lumière. La moitié des chatons pouvaient circuler librement alors que les autres avaient été placés sur de petits chariots qu'ils ne pouvaient pas contrôler. Les résultats furent les suivants : une fois ces derniers chatons libérés de leurs chariots, ils se comportaient exactement comme des chatons aveugles; c'est-à-dire que leur expérience passive ne leur avait absolument rien appris d'utilisable. Ceci démontre qu'apprendre passivement revient à se condamner à rester aveugle. Est-ce à dire que les séminaires de formations sont totalement inutiles ? Non, bien sûr. Mais il devrait toujours y avoir un aller-retour entre le concret et l'abstrait (B.-M. Barth, 2002).

Dans le cadre de notre recherche, l'outil de formation que nous présenterons respectera ces règles d'authenticité. Il sera conforme au vécu des participants, tant au niveau des problématiques que du contexte, et leur permettra de jouer un rôle actif dans l'activité. Ce moyen permet de se positionner dans la ZPD des participants (en évoquant ce à quoi ils sont quotidiennement confrontés) et garantit une intériorisation des outils cognitifs. Cela favorise une transformation plutôt que la simple acquisition de connaissances.

2.2.2. Cognitions partagées/distribuées : Source de rapprochement et d'innovation

Précédemment, nous avons parlé de ZPD et de médiateur humain en insistant particulièrement sur l'apport de ces concepts pour l'activité elle-même et pour la démarche que devait faire le formateur afin que son enseignement soit efficace. Pour aller plus loin dans notre analyse, nous voudrions à présent aborder la question de la cognition partagée et celle de la cognition distribuée. En effet, ces deux concepts sont intimement liés à ceux de médiation et de ZPD, tout en étant à la source même du paradigme proactif et de la synergie culturelle.

Dans la littérature, les termes de cognition distribuée et partagée sont souvent placés sous le même dénominateur « cognition partage ». Toutefois, il y a de très grandes différences entre les deux.

Ainsi pour Cannon-Bowers et Salas (2001); Cole (1991); Jeffrey (2009) le concept de cognition partagée se décline en quatre variantes :

- Semblable ou identique : les différents groupes ont les mêmes connaissances, croyances et attitudes. C'est sans doute ce type de cognition qui est le plus efficace dans un environnement stable n'ayant pas besoin de produire de solutions innovantes. Les membres peuvent en effet se coordonner sans avoir véritablement à communiquer puisque chacun sait très précisément ce dont les autres ont besoin. Les rôles sont d'ailleurs facilement interchangeables.
- Partagée/chevauchée : les différents groupes/individus ont des connaissances communes (souvent des connaissances générales) permettant, par exemple, d'avoir une même vision des objectifs, des moyens pour y parvenir et de la responsabilité de chacun, et ceci, tout en ayant des connaissances non partagées. Par exemple, les médecins et les infirmières ne partagent pas les mêmes connaissances spécifiques, mais ont pourtant en commun des connaissances générales suffisantes pour travailler ensemble.
- Compatible ou complémentaire : ce type de cognition ressemble beaucoup au type « partagé/chevauché » sauf qu'il n'y a plus ici de connaissances communes, mais plutôt des connaissances compatibles. Ce genre de cognition se trouve dans les équipes multidisciplinaires par exemple. Les participants ont des connaissances différentes, mais des attentes compatibles les uns vis-à-vis des autres. Cela suppose davantage de communication.
- Enfin, la cognition peut être complètement distribuée : ici, la connaissance est répartie entre tous les collaborateurs qui ne peuvent pas atteindre leurs objectifs sans l'aide des autres participants. La collaboration et surtout la communication sont indispensables.

Tableau 3 : Cognition partagée versus cognition distribuée.

	Semblable / identique	Partagée / chevauchée	Compatible / complémentaire	Complètement distribuée
--	--------------------------	----------------------------------	--	----------------------------

Cognition partagée	XX	X	(Compatible, mais différente)	--
Cognition distribuée	--	X	X	XX

Ces quatre définitions modélisent des situations extrêmes. Toute activité mobilise plus ou moins, dans la réalité, tous les types de cognition.

Toutefois, pour notre travail, dans un souci de simplicité, nous les séparerons en deux catégories : La cognition partagée qui implique tout ce qui a de commun/compatible entre les groupes et individus, et la cognition distribuée qui implique tout ce qui est unique à chaque individu/groupe, mais tout de même disponible pour l'ensemble des participants via les interactions/communications (Cole, 1991).

Tout comme en matière de synergie culturelle, il s'agit ici de capitaliser tant les points communs que les différences (Adler, 1980). En effet, la cognition partagée permet d'avoir des objectifs communs, une vision commune permettant de se coordonner, etc., tandis que la cognition distribuée permet justement de tirer parti de ce que seulement quelques personnes dans le groupe possèdent. Ici, on ne travaille pas seulement avec l'un ou l'autre, mais avec les deux. Ainsi, si l'on reprend les définitions que nous venons de donner, il semblerait qu'il faille viser une activité qui tire parti des deux types de cognition. On se positionne donc dans la cognition « partagée/chevauchée » et « compatible/complémentaire ». Ceci implique donc qu'au début de l'activité, il doit y avoir une part partagée et une part distribuée. De plus, si l'activité promeut le rapprochement entre les différents groupes, il faut aussi qu'elle encourage la diversité. Il ne s'agit pas de tomber dans l'assimilation ou la convergence culturelle. Sur ce dernier sujet, nous avons vu plus haut qu'étant donné que les connaissances se construisent à partir de ce qui existe déjà chez l'individu, le risque de la disparition de la diversité est minime. Il s'agira alors d'encourager sa visibilité. En effet, c'est cette diversité qui permet l'apprentissage, l'innovation et le rapprochement, et ce, à travers le processus de conflit cognitif.

2.2.2.1. Le conflit cognitif, un outil pour obtenir une cognition partagée?

Le terme de « conflit » a souvent une connotation négative : il faudrait l'éviter autant que possible. Dans notre imaginaire, la sécurité et un sentiment de confiance sont nettement

préférables. Toutefois, nous avons vu que tant le paradigme proactif que la stratégie de la synergie culturelle voient les conflits non pas comme des choses à éviter à tout prix, mais comme des évènements à exploiter pour tirer quelque chose de positif et de nouveau. Dans ce sens, nous pensons que la présence de conflit cognitif est indispensable à la synergie culturelle et au paradigme socioculturel. En effet, sans ce type de conflit, il ne saurait y avoir d'apprentissage possible. Par conséquent, le rapprochement et l'innovation ne seraient pas possibles non plus.

Mais, comment des conflits pourraient-ils être source de richesses ? Certes, conflit rime avec diversité de points de vue, avec interaction, échange, confrontation, argumentation, etc. La diversité apporte donc la possibilité d'innover³⁹. Nous avons abordé cela, dans notre revue de la littérature. Toutefois, cela est insuffisant. En effet, si Adler explique que la stratégie de la synergie se base tant sur les différences qui apportent la créativité que sur les ressemblances permettant une force unificatrice (et non pas assimilatrice), ce ne sont pas seulement les différences pour les différences qui sont positives, mais plutôt l'effet que ces différences, en interaction les unes avec les autres, dans un climat d'ouverture et de respect, produisent. Elles favorisent le rapprochement en transcendant ce qui nous différencie.

Les points de vue constructiviste (Piaget) et historico-culturel (Vygotsky) apportent une réponse satisfaisante pour comprendre ce qui rapproche les gens. En effet, selon Piaget (théorie de l'équilibration) et Festinger (Théorie de la dissonance cognitive), les conflits sont source de rapprochement de par leur force unificatrice qui est : l'apprentissage (Festinger, 1962; Piaget, 1977); mais encore faut-il se positionner dans le paradigme proactif.

Waxer et Morton (2012) donnent une définition intéressante de ce qu'est un conflit cognitif (ou état de confusion), en voici une traduction libre :

« Les conflits cognitifs correspondent à un état mental impliquant une contradiction entre les structures cognitives actuelles (systèmes de représentations, connaissances, valeurs, croyances, besoins et motivations) et l'expérience vécue, ou entre les structures cognitives elles-mêmes. Plus exactement, cet état apparaît quand deux structures actives, mais incompatibles, entrent en compétition pour déterminer la même réponse. Si le conflit est détecté par l'individu et perçu comme signifiant, il y a de grandes

³⁹ Nous retrouvons cette dimension du conflit dans la partie abordant la cognition distribuée.

chances que cela mène à un ajustement des structures pour inclure et donner du sens à l'expérience vécue » (Waxer et Morton, 2012. p.585).

Ainsi, apparaît un conflit cognitif quand les systèmes de représentation d'un individu ne permettent pas d'apporter une réponse efficace à une situation vécue ou qu'ils ne permettent pas d'intégrer une connaissance nouvelle ou un point de vue différent. Ceci arrive fréquemment quand une personne a une opinion différente de la nôtre (Göncö et Cannella, 1996)⁴⁰.

Selon de nombreux auteurs en sciences cognitives et en sciences de l'éducation, l'apprentissage, le vrai, celui qui s'accompagne d'une nouvelle compréhension de la situation, passe nécessairement par un conflit cognitif provoquant une restructuration (modification des outils symboliques). C'est, en quelque sorte, le déclencheur (B.-M. Barth (2002); D'Mello *et al.* (2014). Toutefois si tout apprentissage naît d'un conflit cognitif, l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Tout dépend des conditions présentes (Akpınar, Erol et Aydoğdu, 2009; Limón, 2001). Voici un tableau qui présente les différentes réactions possibles face à un point de vue divergeant.

⁴⁰ K.E. Weick (1995), souvent cité par Adler, utilise souvent le terme de « sensmaking » qui, selon lui, commence avec le chaos (conceptuel)(Karl E. Weick, Sutcliffe et Obstfeld, 2005). Le « Sensmaking » est un processus qui se produit quand il y a une différence entre ce qui est attendu et ce qui est perçu et vise à réorganiser nos systèmes de représentation pour donner du sens à ce qui est perçu à partir de ce que l'individu sait déjà (Maitlis, 2005; Starbuck et Milliken, 1988). On en revient donc au concept de conflit cognitif.

Tableau 4 : Reactions to anomalous data and degree of conceptual change

Responses to anomalous data		Degree of conceptual change		Degree of information processing
Piaget (1975)		Chinn et Brewer (1993)		Chan, Burtis et Bereiter (1997) Knowledge-Processing Activity Scale
Unadapted responses	Unawareness of contradiction	Ignore (1)	No conceptual change at all	New information is reacted to at an associative level
Adapted responses (awareness of contradiction)	Alpha	Ignore Reject Exclude Abevance	No conceptual change but awareness of contradiction	—stonewalling: ignores, excludes and denies new information and retells one's beliefs. —distortion: twists, distorts and overinterprets new information to make it fit with prior beliefs. —patching: notice surface discrepancy and patches differences by ad hoc rationalizations New information is comprehended, but its implications for one's beliefs are not considered —problem recognition: identifies conflict and new information is seen as something different to one's beliefs. —explanation-driven inquiry: identifies inconsistencies and constructs new explanations to reconcile knowledge conflict.
				Subassimilation: Direct assimilation: New information is either assimilated as if it was something already known or excluded if it does not fit with prior beliefs Surface-constructive: Implicit knowledge building: New information is treated as something problematic that needs explaining
	Beta	Reinterpret data maintaining T1	Weak restructuring	—coherence: seeks connections among pieces of information. —model comparisons: identifies conflicting hypotheses for explaining the domain in question.
		Peripheral changes to T1		
	Gamma	Accept the data and change of theory	Strong restructuring	

(1) Subjects can ignore the anomalous data being unaware of the contradiction they involve, or being aware of it, but putting the data aside. (Limón, 2001, p. 361)

Ce tableau expose les différentes réactions possibles lorsqu'une personne fait face à un point de vue ou à un événement incompatible avec ses perceptions. Par exemple, une personne peut ne pas remarquer qu'il y a une différence de points de vue, ou que ses perceptions échouent à interpréter ce qui se passe. Dans ce cas, il y a bien une rencontre de points de vue, mais une absence totale de conflit cognitif. Si nous reprenons le concept de ZPD, nous pourrions dire que l'activité (s'il s'agit d'une activité) se trouve en dehors de la zone proximale de développement du participant ou, comme on l'a dit plus haut, que le participant n'a pas conscience de ce qui est exactement attendu de lui ou n'en a pas la même compréhension. C'est d'ailleurs dans ces conditions que, dans une activité suivant les étapes proposées par Yongming (1995), le médiateur a son rôle à jouer. En effet, il ne s'agit pas pour lui, ici, d'enseigner, car il n'est pas l'expert de tous les points de vue. Non, son rôle ici, serait d'accompagner les différents acteurs à se rendre compte qu'il y a une différence de points de vue, et de les accompagner sur la voie du conflit cognitif. Nous disons « contexte de formation », mais, un gestionnaire pourrait et, devrait sans doute, prendre une telle posture de « médiateur », du moins s'il aspire à créer une synergie culturelle.

Au fur et à mesure, nous voyons différentes réactions telles que le déni, l'apprentissage de surface, etc. Évidemment, pour que le conflit cognitif soit réellement efficace, il faudrait que les nouvelles informations soient assimilées par l'individu et que cela amène à une restructuration conceptuelle. Notons cependant, encore une fois, qu'apprendre ne signifie pas rejeter ce que nous savons déjà. En effet, si nos connaissances préexistantes sont efficaces dans notre environnement familial, pourquoi les changer ? Ici, il s'agit plutôt d'acquérir des connaissances qui seront utilisables dans un contexte donné (par exemple, au travail) (Limón, 2001). C'est aussi pour cela que nous croyons que nous sommes capables de nous rapprocher des autres, tout en conservant notre singularité.

Pour qu'une divergence d'opinions et de visions mène à un conflit cognitif constructif (et positif), certains critères doivent être respectés. Limón (2001) nous en présente six, dont certains correspondent à ce que nous avons dit au sujet de la ZPD et de la participation guidée :

- Les connaissances préalables : comme nous l'avons dit, il est important que l'activité soit à la portée des participants (ZPD).
- L'intérêt et la motivation : il faut que les participants soient intéressés par l'activité, qu'ils aient le sentiment que cela va leur apporter quelque chose de signifiant.

- L'engagement cognitif : les participants doivent s'engager, faire un effort. Or il est en effet toujours plus facile de tenter d'éviter le conflit cognitif plutôt que d'accepter de changer ses perceptions...
- Les capacités de raisonnement : il est important que les participants aient la capacité de raisonnement nécessaire à l'activité. Par capacité, l'on entend le quotient intellectuel, mais pas seulement. Lorsque nous avons évoqué la ZPD, nous avons notamment relevé que la capacité d'apprentissage était très influencée (positivement ou non) par la présence d'émotions.
- L'influence des pairs : il est important que l'ensemble des participants soient dans un bon état d'esprit et soient prêts à partager leurs opinions, tout en respectant celles des autres.
- La qualité des relations entre les participants influe également : si vous détestez une personne, qu'elle ne vous respecte pas, etc. vous aurez du mal à faire l'effort de comprendre son point de vue.

Ces derniers points sont très proches de ceux abordés lors de l'étude de la ZPD et de la médiation. Toutefois, la différence tient ici à ce que ces conditions doivent provenir de l'apprenant lui-même. Dans la vie de tous les jours, il n'y a pas forcément de médiateur. Ainsi, pour obtenir une synergie durable, chaque personne, doit-elle, par elle-même, favoriser tout cela.

Il ressort donc de notre travail que, pour obtenir une synergie culturelle, l'activité de formation doit permettre la confrontation des points de vue, ce qui implique la présence d'une certaine diversité, l'apparition de l'incertitude et l'interaction nécessaire pour reconstruire, dans le contexte, de nouveaux systèmes de représentation inclusifs. En effet, la synergie implique que les conflits ne soient pas réglés par l'abandon des points de vue, mais par leur dépassement, c'est-à-dire par l'adoption d'une façon de voir, inclusive, qui conserve la diversité.

Nous venons de mettre en évidence l'importance du conflit cognitif dans la formation d'une cognition partagée. Nous pouvons deviner le rôle indispensable de la cognition distribuée dans la formation de la cognition partagée. En fait, les deux se nourrissent l'une de l'autre. En effet, les individus doivent posséder suffisamment de représentations compatibles (cognition partagée) pour pouvoir travailler ensemble et coordonner leurs efforts efficacement pour

atteindre un objectif commun lors d'une activité (cognition distribuée) (Cannon-Bowers et Salas, 2001; Hutchins, 1991; Jeffrey, 2009). Voilà pourquoi Adler insiste sur la nécessité de tirer parti tant des divergences que des convergences. C'est la relation entre les deux qui fait progresser les situations.

2.2.2.2. La cognition distribuée : le moteur de la créativité en interaction

La cognition distribuée part du principe que toute activité cognitive est partagée entre les différents acteurs qui peuvent être, soit des individus, soit des artefacts et/ou outils cognitifs (Cole et Engeström, 1993; Licoppe, 2008). Ainsi, un groupe possédant une forte diversité peut arriver à accomplir, ensemble, tout ce que l'ensemble des outils/connaissances en présence a le potentiel d'accomplir. Il n'est donc pas nécessaire que tout le monde maîtrise tous les outils. Par exemple, pour construire une maison, il faut un électricien, un charpentier, un plombier, un spécialiste des fondations, etc. Tous n'ont pas besoin de connaître le métier de l'autre, mais, parce qu'ils comprennent le langage des « plans de construction », ils peuvent travailler ensemble et accomplir ce qu'aucun d'eux ne pourrait faire seul. Dès lors, pour mettre en place des politiques efficaces de gestion de la diversité il faudra peut-être compléter son expertise avec celle de consultants experts en gestion de la diversité. Ensemble, il sera possible de trouver des solutions intéressantes et adaptées à la situation particulière. En plus du consultant, l'avis de différents groupes culturels sur la question pourrait être recueilli. Il s'agit, en somme, d'accomplir les étapes 2, 3, 4 et 5 de la stratégie de la synergie culturelle. Cela aurait pour effet d'apporter des solutions encore plus adaptées à la situation, précisément parce que les groupes concernés se seraient rapprochés.

Selon Pea (1993) l'intelligence tend à être de plus en plus distribuée au fur et à mesure que les tâches deviennent complexes. Toutefois, pour utiliser toute notre intelligence collective⁴¹, il faut laisser la place à une interaction basée sur les principes du dialogue que nous avons abordés dans notre revue de la littérature. En effet, si c'est l'interaction qui permet au principe de cognition distribuée de fonctionner (Hutchins, 1991; Pea, 1993), il faut que tout le monde se sente à l'aise pour communiquer. Il faut donc être dans un paradigme proactif.

⁴¹ Selon Pea (1993), l'intelligence est toujours créée par des interactions. Si nous avons toujours été seuls, nous n'aurions pas la moindre étincelle d'intelligence.

Plus haut, nous avons dit que la cognition distribuée pouvait tirer parti d'individus ayant des compétences/connaissances différentes des nôtres, mais, qu'elle pouvait aussi tirer parti d'outils (Nardi, 1998; Pea, 1993) nous permettant de nous libérer d'une charge cognitive et ainsi, consacrer cette capacité à autre chose. Songeons aux tableurs ou aux systèmes de classement par exemple. Ceux-ci nous paraissent indispensables. Dans une telle optique, le médiateur apparaît comme un tel outil. En effet, il facilite la tâche dans laquelle les participants de l'activité sont impliqués. Même s'il ne partage pas son expertise de la problématique, il partage celle qu'il a sur le processus (comme une calculatrice en fait).

Cet aspect « social » de la cognition permet de comprendre que la théorie de la cognition distribuée s'oppose à l'idée traditionnelle situant l'ensemble de la cognition à l'intérieur de chaque individu (Pea (1993). En effet, selon cette théorie, la cognition se déroule principalement à l'extérieur de l'individu, c'est-à-dire en interaction (Munsterberg, 1914) avec un environnement. Toutefois, du point de vue historico-culturel que nous adoptons, s'il est vrai qu'une part du processus cognitif se déroule à l'extérieur de l'individu, une bonne partie se déroule tout de même à l'intérieur de l'individu au fur et à mesure qu'il intériorise ses outils cognitifs (Cole et Engeström, 1993; Licoppe, 2008). Cette distinction n'est pas réellement importante pour notre mémoire, mais nous tenions à la spécifier.

Nous avons vu que, pour que la cognition distribuée puisse fonctionner, il faut qu'il y ait de bonnes conditions de communication. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il faille communiquer tout le temps. En effet, Hutchins (1991) met en garde ses lecteurs en affirmant que trop de communication tue la créativité. Par exemple, si tout le monde communique tout le temps ensemble, il va se produire une sorte de consensus basé sur la solution médiane, c'est-à-dire une sorte de compromis. Or, c'est justement ce que souhaitent éviter la synergie culturelle (et la théorie de l'activité. Selon Hutchins, la communication doit se produire après un moment. Il faut laisser à tous (ou en plus petits groupes) l'opportunité de réfléchir sur les solutions qu'ils pensent être les meilleures, les approfondir et les renforcer ; il faut laisser la diversité apparaître et se renforcer. Ce n'est que par la suite qu'il faut lancer le processus de communication. Ainsi, plutôt que de laisser tomber ses idées à demi construites pour se ranger du point de vue de la majorité, les participants auront une réelle occasion de partager leurs idées, défendre leurs points de vue et tenter de démontrer en quoi ils sont efficaces (Hutchins, 1991).

Si l'on s'appuie sur ce qui a été dit sur la cognition distribuée, on peut affirmer que l'activité visant à produire une synergie doit permettre à des personnes issues de groupes différents, ayant des points de vue et opinions différents, de travailler ensemble à la résolution d'un même objectif. Dans ce contexte, la notion d'intelligence collective est très importante. Toutefois, comme nous venons de le dire, il faut aussi qu'il y ait un certain contrôle de la communication pour, comme Hutchins (1991) le dit, permettre à la diversité d'apparaître et de produire des solutions originales et inclusives plutôt que de la négociation (qui n'amène pas nécessairement au meilleur résultat).

Abordons désormais la théorie de l'activité comme fondement théorique de la synergie culturelle.

2.3. La théorie de l'activité comme fondement théorique de la synergie culturelle

Cette théorie (CHAT)⁴² est issue de l'école historico-culturelle de Vygotsky et plus exactement des travaux de Luria, élève de Vygotsky (Bourguin, Derycke et Tarby, 2005), reprise et améliorée plus tard par Engeström dans ses travaux en management (Cole et Engeström, 1993; Engeström, 1999, 2006, 2011; Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999). Cette théorie se concentre particulièrement sur les pratiques, la subjectivité humaine et les conséquences réelles des actions (Engeström, 2011).

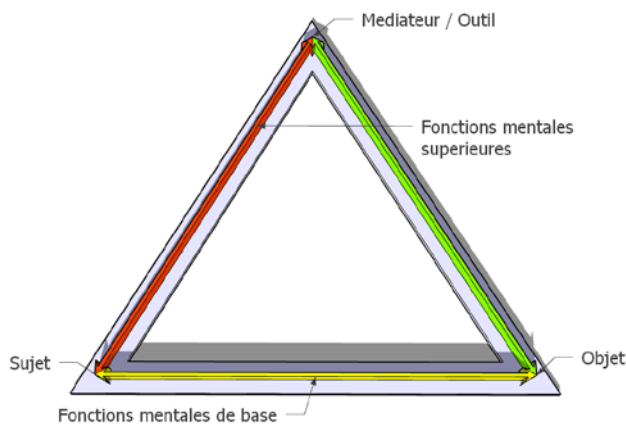
Selon elle, l'activité ne vise pas simplement à s'adapter à l'environnement, social ou physique, mais bien, conjointement, en collaboration avec les autres, en confrontant nos points de vue, à le transformer (Vandenplas, 2006). Cette théorie part donc du principe que les activités sont consciemment dirigées (Bourguin, Derycke et Tarby, 2005; Licoppe, 2008; Nardi, 1998), mais surtout qu'elles s'inscrivent toujours, en interaction, dans un contexte socialement et culturellement marqué (Legendre, 2008) et qu'il est donc impossible de l'étudier sans prendre en compte ce contexte. De ce point de vue la conscience ne peut en aucun cas être réduite à un seul individu ; elle est fondamentalement sociale. Plus exactement, cette théorie affirme que l'individu interagit tout le temps, soit avec d'autres personnes, soit avec des artefacts, médiateurs ou outils culturellement construits, qui peuvent être intériorisés, comme la parole,

⁴² Cultural-Historical Activity Theory

ou bien externalisés, comme un livre par exemple (Nardi, 1998). On voit donc clairement le lien ici avec la cognition partagée/distribuée et la médiation.

Étudions à présent comment fonctionne une activité. Sur la figure ci-dessous, la même que nous avons utilisée pour parler de la médiation, nous voyons l'illustration de la première génération de la théorie de l'activité formulée par Vygotsky et Luria. Le sujet (individu ou groupe) se donne un objet (qui lui-même amène vers une finalité). C'est ce dernier qui donne du sens à l'activité (Engeström, 2011; Licoppe, 2008).

Figure 5 : Première génération de la théorie de l'activité.



(Engeström, 1999. p. 1)

Le premier point de cette théorie qui est particulièrement intéressant pour nous (hormis le fait qu'elle intègre tous les éléments que nous avons abordés dans ce chapitre) est qu'elle part du principe que toute activité est un système qui évolue au fur et à mesure que le sujet gagne en expérience, intériorise ses outils, les transforme, voire, en invente d'autres, et ce, avec l'objectif de gagner en efficacité (Engeström, 2006)⁴³. Une activité d'aujourd'hui peut finir par être intériorisée et devenir une sorte de processus intégré (Leena, 2013). Par exemple, apprendre à lire a été une activité à un moment de notre vie, mais, aujourd'hui, la lecture n'est plus qu'un outil pour atteindre des objectifs plus complexes. Vygotsky disait à ce sujet que les humains peuvent utiliser des outils pour changer leurs conditions d'existence, mais

⁴³ Si nous revenons à nos étapes permettant d'obtenir une synergie culturelle, nous verrons que ce processus y est très présent. Nous trouvons de nouveaux outils, règles, objets ou divisions du travail, nous essayons. Si cela fonctionne, nous passons à l'étape suivante. Si cela ne fonctionne pas, nous réévaluons.

qu'en ce faisant, les outils transformaient profondément les individus en organisant leur pensée, leur vision du monde, leurs valeurs, etc. (Cole et Engeström, 1993).

Étudions à présent le schéma de la seconde génération (il y en a trois, mais nous ne toucherons pas à la dernière qui est bien trop complexe pour notre démonstration). Étant donné que la théorie de l'activité ne s'intéresse pas, à la base, à la question de la diversité (même si elle est implicite), nous avons dû changer le modèle d'Engeström (1999) en deux dimensions pour un autre en trois dimensions permettant ainsi d'avoir : Sujet et Sujet (bis), Communauté et Communauté (bis) ainsi que l'espace correspondant à la zone d'interaction et à la ZPD (que nous allons aborder plus loin).

Figure 6 : Seconde génération de la théorie de l'activité (modifiée)

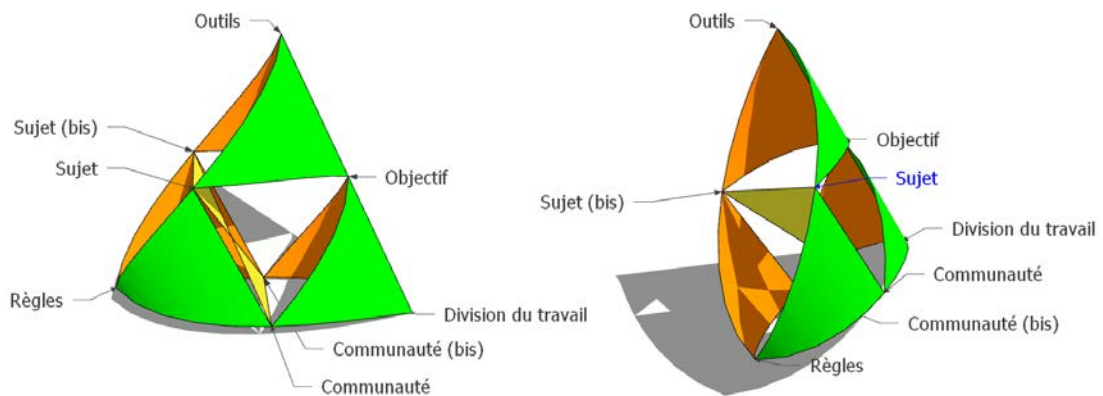


Figure adaptée à partir d'Engeström (1999, p.1)

Nous retrouvons donc sur cette figure les « Outils/Médiateurs », le « Sujet » et l'« Objectif ». Nous avons ajouté trois autres points : les règles, la communauté et la division du travail. Cette nouvelle base du triangle vise à démontrer que toute activité complexe implique différents groupes qui ont le même objet, que des règles existent tant pour régir les rapports entre les acteurs que pour régir l'activité en elle-même ou l'utilisation des outils (pensons aux règles éthiques, aux règlements d'utilisation des ressources, à l'interdiction de lire ses courriels au travail, etc.). Enfin, toute activité impliquant plusieurs acteurs nécessite une certaine division du travail (Engeström, 1999, 2006; Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999).

Ceci nous amène au second aspect de cette théorie qui est particulièrement intéressant pour nous. Si nous voulons que l'activité soit un succès, il faut qu'il y ait des tensions entre les différentes dimensions, autrement dit, des conflits cognitifs qui poussent vers la

transformation de l'activité, son développement⁴⁴ (sans tensions, pas de changements). « Dans la TA (théorie de l'activité), le développement ne peut se réaliser qu'à travers des contradictions et leur résolution » (Engeström, 2011. p.172). Toutefois, il est important que l'objet soit partagé par tout le monde, et ce, même si la finalité (après l'objet) n'est pas la même pour tous. Par exemple, si l'objet est le bien-être du patient, les finalités pourraient être une promotion pour un employé, le plaisir d'avoir aidé quelqu'un, etc. Pour cette raison, Engeström insiste sur le fait qu'il est indispensable d'ouvrir l'objet à tous les participants. L'objet doit pouvoir être négocié et c'est à cette condition que l'activité pourra donner de bons résultats (Engeström, 2011)⁴⁵. Cet auteur affirme d'ailleurs que cela se fait en « ouvrant » les ZPD, c'est-à-dire en permettant à chaque personne d'aller plus loin que ses capacités ordinaires, et ce, grâce au contact avec les autres sujets et la communauté (Engeström, 2011)⁴⁶.

Enfin, même si la théorie de l'activité ne servira pas en tant que telle pour notre analyse, elle participe à établir et à renforcer le lien entre les concepts de synergie culturelle, de paradigme historico-culturel et de paradigme proactif. À ce sujet, nous voudrions mettre ici un paragraphe très parlant du texte d'Engeström.

« [...] La théorie de l'activité est profondément ancrée dans la tradition hégélienne et c'est la raison pour laquelle les « contradictions dialectiques » ne peuvent être considérées comme un dysfonctionnement à éliminer. Les modes managériaux utilisent de façon superficielle cette notion qui, bien souvent, se trouve figée. Il est actuellement très fréquent que, dans la littérature, les contradictions soient mentionnées, et même encensées. Toutefois, ces recherches mettent généralement en évidence que les bons cadres doivent être capables de combiner différentes perspectives : non pas penser l'une ou l'autre de ces deux perspectives, mais penser les deux... Eh bien ceci n'est pas une logique dialectique, ce n'est pas une

⁴⁴ Il est particulièrement intéressant de voir que non seulement les individus doivent se développer, mais que l'activité doit faire de même, constamment.

⁴⁵ C'est aussi l'une des raisons pour lesquelles la synergie ne peut et ne doit pas être l'objet même de l'activité, mais doit se produire du fait de l'activité.

⁴⁶ Il est particulièrement important de retenir que les étapes proposées par Yongming (1995) ont pour finalité de trouver une synergie. Toutefois, l'objet de l'activité, en lui-même, reste libre puisque ce sont les participants eux-mêmes qui l'amènent. Dans une telle activité, la théorie de l'activité permet de voir rapidement où se trouvent les difficultés. Par exemple, un manque de dialogue entre le sujet et la communauté empêchera d'arriver à l'objet. De même, des outils en dehors de la ZPD des sujets/communauté empêcheront aussi d'arriver à l'objet, etc. En bref, la théorie de l'activité permet de schématiser l'ensemble de notre cadre théorique dans un système d'activité.

logique hégélienne! **L'idée hégélienne consiste à considérer que les contradictions ne peuvent être dépassées qu'en travaillant sur un troisième niveau : celui qui dépasse les deux pôles en opposition. Quelque chose comme une totalité, ouvrant de nouvelles possibilités pour un nouveau niveau de développement de la totalité, et non pas seulement une façon d'équilibrer deux éléments en opposition. Ce n'est pas un mouvement d'équilibration, ni une addition de deux termes, encore moins un compromis ou un amalgame : c'est un dépassement⁴⁷.** Et justement, ce dépassement est un travail très difficile à réaliser [...] ». (Engeström, 2011. p. 172).

Apparaît ici très clairement la concordance entre la théorie de l'activité et le concept de synergie qui partagent ce même objectif de dépassement des différences et similitudes pour aller vers quelque chose d'inclusif, plus grand que la somme des différentes parties, une synergie. En fait, mise à part leur dénomination, ces deux théories reposent sur les mêmes fondements. En outre, nous comprenons que la synergie ne doit pas être l'objet, mais bien la finalité de l'activité de formation. L'objet de l'activité concerne les problématiques vécues dans l'organisation; mais en travaillant à résoudre ces problématiques, en les dépassant, apparaît la synergie. Elle peut donc être une des conséquences positives de la résolution des problématiques.

2.4. Conclusion : quelles sont les caractéristiques qu'une activité de formation visant la synergie devrait posséder ?

Dans notre revue de la littérature, nous avons positionné le concept de synergie culturelle à l'intérieur de la littérature en management et en avons fait ressortir certains autres concepts liés, tels que la culture et le paradigme proactif. Nous avons conclu de cette revue de la littérature que si le concept de synergie était indéniablement intéressant, des zones d'ombres subsistaient, notamment pour ce qui touchait à l'activité et aux mécanismes cognitifs mis en œuvre permettant d'atteindre la synergie. En effet, nous n'avons à ce sujet qu'une série d'étapes à suivre et, via le paradigme proactif, quelques valeurs sur lesquelles repose le principe de la synergie.

⁴⁷ Une synergie?

Pour combler ce manque, nous nous sommes appuyés, dans notre cadre théorique, sur la littérature en sciences cognitives et en sciences de l'éducation. En effet, cela nous a permis de mettre en avant un certain nombre de caractéristiques que devrait posséder une activité de formation visant à atteindre une synergie. Par exemple, nous avons vu qu'il était important de tenir compte de la zone proximale de développement des participants, et ce, à deux niveaux. Le premier est relatif à leur capacité à traiter la problématique abordée et le second concerne leur capacité à comprendre et à se rapprocher des autres participants avec lesquels ils sont censés construire une synergie. Ceci implique donc un effort d'adaptation de l'activité aux participants, mais aussi un effort de sélection du public, et ce, en tenant toujours compte de l'état émotionnel des participants (tous doivent être directement concernés par la problématique et tous doivent se sentir en confiance par exemple).

Toujours dans la section relative à la théorie historico-culturelle, nous avons abordé la question des médiateurs. Nous avons vu qu'il en existait deux types. Le premier, le médiateur humain joue un rôle d'accompagnateur dans la réflexion, de facilitateur. Nous avons vu à ce sujet qu'il était important, pour rester cohérent avec le concept de synergie et le paradigme proactif, qu'il adopte une posture de « participation guidée » en partant des conceptions des participants eux-mêmes puisque ce sont ces derniers qui doivent trouver leurs propres solutions pour atteindre la synergie (solutions locales), et non celle d'un « expert ». Le second type de médiateur concerne les outils cognitifs et renvoie au concept d'intériorisation. Ici, il est important que l'activité apporte des outils qui soient perçus comme des outils transposables à d'autres situations.

Dans notre seconde grande section, nous avons abordé la question de la cognition. La cognition située insiste sur le fait que l'activité doive refléter le plus exactement possible la réalité, en évitant d'agresser qui que ce soit (ZPD-état émotif) et en permettant une réelle action de la part des participants (la parole ne suffit pas, cf l'expérience avec les chats). La cognition partagée, quant à elle, aborde le fait que dans un groupe, si l'on souhaite avoir un potentiel créatif suffisant, il est important qu'il y ait une certaine diversité (différences), mais aussi une certaine proximité (similitudes) entre les participants. Les similitudes permettant de se coordonner autour d'un même objectif, les différences favorisant la créativité. Nous avons aussi abordé ici le concept de conflit cognitif qui permet, en partant des différences, de générer des similitudes positionnées dans des zones partagées nouvelles (principe du

rapprochement réciproque). Nous avons conclu de tout cela que l'activité devait à la fois valoriser la diversité, mais aussi favoriser le rapprochement des individus (sans pour autant verser dans l'assimilation).

Résumons les apports de nos recherches jusqu'alors à travers les questions suivantes. Ces dernières devraient nous aider à répondre à notre questionnement une fois que nous aurons choisi une activité précise à étudier. Étant donné notre approche qualitative, nous mettons davantage l'accent sur la dimension descriptive plutôt que sur la validation.

1. L'outil remplit-il les critères de la cognition située ?
2. L'outil tient-il compte de la zone proximale de développement des participants ?
3. L'outil met-il en œuvre un processus de médiation de type « participation guidée » ?
4. L'outil permet-il l'apparition de conflits cognitifs ?
5. L'outil utilise-t-il la cognition partagée ?
6. L'outil utilise-t-il la cognition distribuée ?
7. Quel type de diversité est encouragé par cet outil ?
8. L'outil provoque-t-il l'intériorisation de connaissances, d'outils et de processus ?

PARTIE II :

Le théâtre forum comme activité et révélateur des
processus menant à la synergie culturelle

Chapitre 3: Une méthodologie qualitative pour explorer le théâtre forum du point de vue des praticiens

Ce chapitre sera consacré à l'explicitation de notre méthodologie de recherche. En premier lieu, nous aborderons l'étude de cas comme démarche de recherche et définirons notre propre cas, c'est-à-dire notre terrain de recherche. Par la suite, nous aborderons les différents outils de collectes de données que nous avons utilisés tout au long du processus de recherche ainsi que la question de la validité et de la fiabilité des outils et des données. Enfin, nous présenterons notre démarche d'analyse et terminerons par la question de l'éthique dans notre recherche.

3.1. L'étude de cas comme démarche de recherche

L'étude de cas est une méthode très usitée en anthropologie et de plus en plus en gestion (Ayerbe et Missonier, 2007). Nous présenterons en quoi consiste cette démarche, ses fondements philosophiques et la définition de ce qu'est un cas. Nous justifierons par la suite notre choix pour cette démarche et expliquerons les raisons qui ont guidé notre choix pour l'étude de cas multiple plutôt que simple.

3.1.1. *Les objectifs généraux de l'étude de cas*

L'étude de cas a principalement pour objectif la description d'un phénomène naturel⁴⁸ et contextualisé en répondant à des questions de type « quoi, quand et comment ? ». Il s'agit de fournir une analyse en profondeur de celui-ci (Gagnon, 2012). De ce point de vue, nous pouvons dire que notre démarche concorde avec ces objectifs. En effet, notre recherche est essentiellement descriptive, telle que définie par Deslauriers et Kérisit (1997) et elle cherche effectivement, à partir de notre cadre théorique, à répondre à un certain nombre de questions de type « quoi, quand, comment » et ce, à partir de nos propres observations⁴⁹. Toutefois, nous notons que la démarche par étude de cas est avant tout une démarche inductive, c'est-à-dire de création de théories et hypothèses à partir des observations faites,

⁴⁸ Nous entendons par « phénomène naturel » un phénomène se déroulant dans un contexte naturel et non contrôlé par le chercheur.

⁴⁹ Ainsi, l'étude de cas basé sur des observations et des interactions directes avec les acteurs permet de gagner en authenticité (Pozzebon, Rodriguez et Petrini, 2014).

plutôt que de validation de ces dernières (Gagnon, 2012). Dans notre cas, nous nous situons entre l'inductif et le déductif. En effet, si notre démarche exploratoire tient d'une démarche purement inductive, le travail que nous présentons ici tient plutôt de la vérification de nos premières hypothèses sur d'autres activités de même type, mais dans d'autres contextes (autre pays).

3.1.2. *Fondement de l'étude de cas*

Selon Hamel (1997), loin d'être une méthode de recherche à proprement parler, l'étude de cas serait plutôt une démarche impliquant un certain nombre de méthodes de recherches telles que les entrevues, l'observation, etc. De son côté, Gagnon (2012), insiste particulièrement sur les fondements philosophiques auxquels le chercheur devrait adhérer s'il décidait de travailler à partir de ces cas. Ces fondements, fondés sur une vision constructiviste, partent du principe qu'il n'existe pas de réalité unique et objective qui puisse être perçue par les individus (Gagnon, 2012). La réalité, telle que nous la voyons, ne serait en fait que le fruit de nos perceptions imparfaites interprétées à travers la vision du monde que nous avons culturellement acquise, issue de nos expériences passées, de nos valeurs, etc., et qui nous permet de faire face à la réalité objective.

Nous partons donc du principe suivant lequel la vision subjective des participants est tout aussi valable, sinon plus, que celle du chercheur (Alvaro Pires, 1997a). On peut d'ailleurs, à ce sujet, faire le rapprochement avec la notion d'« idiot culturel » de Garfinkel (1967). Cette dernière implique que les individus sont capables de penser, de donner du sens à leur contexte et de prendre les décisions qui leur semblent être les meilleures, compte tenu de la situation dans laquelle ils se trouvent⁵⁰. En bref, Garfinkel affirme que les acteurs sont compétents. Ils ne font pas qu'obéir à une sorte de « programmation » culturelle et sont donc, certainement, les plus à même de décrire et interpréter leur expérience et le pourquoi de leurs actions.

C'est précisément cette compétence que le chercheur, s'appuyant sur la démarche de l'étude de cas, vient chercher. Ainsi, à l'aide de méthodes qui ne sont pas nécessairement toutes

⁵⁰ Dans cette démarche, le contexte entourant le phénomène étudié est extrêmement important puisque c'est de lui que vient la logique de l'action elle-même. Ainsi, il serait inutile, par exemple, de faire une étude de cas tirée d'une expérience de laboratoire.

qualitatives⁵¹, le chercheur tentera-t-il de collecter la parole des acteurs et les interprétations qu'ils ont de leur vécu et de leurs actions. Ces méthodes, si nous excluons celles plus quantitatives, incluent les entrevues semi-dirigées, les recherches bibliographiques (articles de journaux, rapports, correspondances personnelles, etc.), l'observation participante ou non participante (mais soutenue par l'interprétation des acteurs en présence), l'utilisation des médias, tels que les vidéos, etc. En somme, le chercheur doit à la fois collecter de la matière et l'interpréter à l'aide des significations accordées par les personnes les plus compétentes, c'est-à-dire les acteurs eux-mêmes (Hamel, 1997). Cette importance accordée à la parole et aux interprétations des acteurs est sans doute l'un des principaux éléments qui nous a poussé à choisir la démarche de l'analyse de cas. En effet, ce sont eux qui ont non seulement acquis une connaissance théorique via un certain nombre de formations, mais aussi une expérience pratique leur permettant de réellement saisir la dynamique de cette activité, ses objectifs, ses limites, les adaptations nécessaires selon les circonstances. Ils ont aussi été imprégnés par la philosophie sous-tendant cette activité.

3.1.3. Définition d'un cas

Définissons ce que nous entendons par « cas » afin de vérifier que notre sujet de recherche et notre terrain se prêtent bien à cette démarche.

Le « cas » est la délimitation précise de ce qui constituera l'observatoire du chercheur. Il pose très clairement un certain nombre de frontières (Hamel, 1997). Par exemple, dans leur ouvrage, Miles et Huberman (2003) parlent d'un chercheur ayant choisi pour « cas » les patients ayant subi un pontage cardiaque et comme environnement, l'hôpital et la famille. Dans une telle situation, le chercheur n'ira pas interroger des individus se trouvant à l'extérieur du contexte; au travail par exemple (Miles et Huberman, 2003). Toutefois, il est important de ne pas exclure des éléments contextuels ayant un effet important sur le phénomène étudié.

Selon Miles et Huberman (2003), le concept de « cas » est assez large. Ainsi, un cas peut être, un individu, un groupe, une organisation, une communauté, un pays, ou même un rôle. Hamel

⁵¹ À ce propos, Stake (2005) donne l'exemple du médecin, pour qui le cas est son patient, et qui utilise des informations qualitatives ET quantitatives pour faire son analyse. De même, Harland (2014) affirme que dans certaines situations, il est tout à fait justifié d'utiliser des données quantitatives recueillies par formulaire par exemple.

(1997); Alvaro P. Pires (1997b), de leur côté, ajoutent que cela peut aussi être un évènement ou une situation. Enfin, Alvaro P. Pires (1997b) relève trois grandes catégories de cas qui recourent celles que nous avons déjà mentionnées : les cas centrés sur un acteur, ceux centrés sur les milieux géographiques et institutionnels et enfin ceux constituant des évènements (ou des intrigues). Nous voyons que dans toutes ces déclinaisons, un cas correspond à une photographie, à une description approfondie de la réalité (Eisenhardt et Graebner, 2007; Yin, 2013) telle qu'elle est perçue par ceux qui en font partie et dont chaque élément a été, autant que possible, recoupé par plusieurs sources, afin de garantir une certaine validité interne (Hamel, 1997).

Présentons désormais le cas que nous avons choisi.

3.2. Sélection du cas : le théâtre forum comme activité de formation

Inspiré par la pertinence des concepts de synergie, du paradigme proactif et des éléments de notre cadre théorique, l'activité de formation (le cas) que nous avons choisie d'étudier est la pratique du théâtre forum. Cette activité nous semble particulièrement intéressante. En effet, lors de notre étape exploratoire, il est apparu que le théâtre forum reprenait l'ensemble des étapes proposées par Yongming (1995), tout en ayant des objectifs similaires/compatibles avec ceux de la synergie culturelle et du paradigme proactif notamment pour ce qui est du type de diversité favorisé (Jan, 2013), de la communication, de la contribution collective à la résolution de problématiques, etc.

Présentons quelques détails sur cette pratique qui permettront de justifier notre choix.

Le théâtre forum a été créé au Brésil au cours des années 1960 par Augusto Boal⁵². Ce dernier considérait le théâtre comme un outil cathartique permettant à la société d'évoluer. En effet, cela donnait au public une occasion de sortir du « ressentir » et de la « réaction » pour aller vers le « réfléchir » et l'« action », en développant, ensemble, sur scène, des alternatives visant à renverser les « oppressions » dont ils étaient victimes (Howard, 2004).

L'on perçoit ici la différence avec le théâtre traditionnel. En effet, ici, une ou plusieurs saynètes représentant des situations problématiques sont présentées à un public. Ce dernier

⁵² A la base, le théâtre forum était une des techniques du théâtre de l'opprimé. Nous présenterons celui-ci ultérieurement.

identifie par lui-même les « moments » clés où l'un des personnages pourrait agir différemment pour améliorer la situation. Une fois cela fait, les scènes sont rejouées et le public demande au « joker », ou « facilitateur »⁵³ (en fonction des organisations) de mettre les scènes sur pause aux moments identifiés. Pour chacun d'entre eux s'engage un dialogue, habituellement médiatisé par le Joker/Facilitateur à partir duquel des alternatives sont construites et proposées par le public qui est, par la suite, invité à monter sur scène pour les mettre en pratique et voir si cela fonctionne (habituellement une seule personne à la fois) (Jan, 2013). Boal appelait ce processus, devenir « spec-acteur » : un spectateur se saisit de la possibilité de devenir acteur du changement. Au fur et à mesure des remplacements, le public voit les forces et faiblesses des différentes voix proposés et d'autres alternatives sont construites, collectivement⁵⁴.

Selon les auteurs abordant le sujet, le théâtre forum a de nombreuses vertus. Il permettrait de stimuler la réflexion et le développement (Stephen, 2004) notamment en ouvrant un espace dans lequel il est possible de mieux comprendre à la fois soi-même et l'autre (le protagoniste et l'antagoniste) (Howard, 2004) et dans lequel nul n'est jugé pour ses opinions (Heritage, 1994; Howard, 2004). À première vue, cette activité de formation semble compatible avec le concept de synergie.

Ajoutons qu'il existe, nous l'avons découvert dans notre collecte de données, au moins deux types de théâtre forum. Le premier est la version originale, créée par Boas. Elle consiste en une simple scène jouée par des acteurs professionnels ou non, après laquelle, les « spec-acteurs » peuvent prendre la place de l'opprimé pour tenter de trouver une manière de résoudre la situation⁵⁵. Le second type, le théâtre forum « amélioré », peut ajouter un certain nombre d'éléments tels que l'utilisation de plusieurs scènes permettant de mieux saisir le

⁵³ Le Joker/Facilitateur joue un rôle clé dans le processus. C'est en effet lui qui médiatise toutes les interactions. Il a le pouvoir d'arrêter l'action sur scène. De même, comme nous le verrons dans nos résultats, il fait le lien entre les opinions, pousse à la réflexion collective, etc. Notons aussi qu'il existe une distinction entre « Joker » et « Facilitateur ». Habituellement, mais ça n'est pas toujours le cas, le Joker est plutôt associé au théâtre forum de l'opprimé alors que le facilitateur est plutôt associé au théâtre forum systémique. La distinction n'est pas très claire (bien qu'elle soit importante pour nos informateurs), mais semble surtout tenir du « pouvoir » que s'accorde le Joker/Facilitateur dans le processus.

⁵⁴ Nous voyons déjà, sans rentrer dans les détails, se dessiner les étapes proposées par Yongming (1995) pour construire une synergie.

⁵⁵ En fait, même dans le théâtre forum plus « traditionnel », il y a, la plupart du temps, plusieurs saynètes. Par contre, il est effectivement proscrit de remplacer l'opprimeur.

contexte, de rendre l'action plus vraisemblable et parlante, de mieux comprendre l'évolution de la situation et d'intervenir plus tôt (le public se sentirait plus à l'aise pour intervenir alors que dans la version originale, les spectateurs seraient plus réticents à intervenir). De plus, dans la version améliorée du théâtre forum telle que présentée par cet auteur, les « spectateurs » sont invités à prendre la place tant de l'opprimé que l'opresseur. Il s'agit ici de comprendre l'ensemble des perspectives, d'accepter que l'opresseur puisse jouer ce rôle à son insu et soit donc susceptible de changer ses pratiques (Bruce, 2005). Cette différence entre les deux types de théâtre forum, découverte en cours de collecte de données, nous a poussé à opter pour une études multi-cas, nous permettant ainsi de circonscrire le type de théâtre forum convenant le mieux lors d'une formation interculturelle.

3.2.1. Présentation du « terrain »

Au niveau du terrain, des terrains plus exactement, nous devons souligner une difficulté relativement importante qui nous a poussés à opter pour des cas abordant la pratique du théâtre forum en général plutôt que la pratique du théâtre forum par une organisation bien précise. Lors de nos premières entrevues, nous avons découvert que les frontières entre les organisations pratiquant le théâtre forum (en France tout du moins) étaient loin d'être claires. En effet, la quasi-totalité des Jokers/Facilitateurs travaillent simultanément pour plusieurs organisations. Ceci rend impossible l'idée de « classer » nos informateurs par organisation (cela a constitué une réelle difficulté, car finalement, ils se connaissent tous et ont souvent déjà travaillé ensemble). Toutefois, à défaut de séparer nos données par organisation, nous les avons séparées par « courant philosophique », c'est-à-dire, d'un côté, le théâtre de l'opprimé et de l'autre, le théâtre systémique (ce dernier se rapprochant le plus du théâtre forum « amélioré »).

Cette distinction entre les deux types de théâtre présente un certain nombre d'avantages. En premier lieu, cette dichotomie respecte la vision des pratiquants des deux types de théâtre forum. En second lieu, cela permet de mieux comprendre les différences existant entre les deux courants et ainsi, de mieux répondre à notre question de recherche. Enfin, comme l'expliquent Miles et Huberman (2003) une recherche multi-cas permet d'atteindre une plus grande profondeur d'analyse. Dès lors, il sera plus aisé de cerner les conditions nécessaires à la réalisation du phénomène que nous observons, à savoir, celui de la synergie culturelle.

Pour différencier les types de théâtre forum, nous avons utilisé quelques critères, ressortis de nos observations :

- Le théâtre systémique autorise le remplacement de tous les acteurs (mais pas à la fois), tandis que la pratique du théâtre de l'opprimé déconseille généralement de remplacer l'antagoniste (l'opresseur).
- Les informateurs se disent presque tous appartenir soit à la pratique du théâtre de l'opprimé, soit à celle du théâtre systémique.
- La relation avec les organisations à visée lucrative n'est pas la même. Les pratiquants du théâtre systémique sont très actifs dans les milieux sociaux, mais aussi dans les organisations à visée économique, tandis que le théâtre de l'opprimé se concentre surtout sur les organisations sociales, sans but lucratif.

Les entrevues faites dans des organisations qui ne pouvaient pas être clairement mises dans l'une ou l'autre des catégories ont été exclues (sinon la division n'aurait plus eu aucun sens) de l'analyse finale, mais ont tout de même été utilisées pour construire le cadre théorique lors de notre étape exploratoire.

3.3. Les méthodes de collectes des données utilisées

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons un certain nombre de sources d'informations et d'outils de collectes. Nous parlerons ici plus particulièrement de l'entrevue semi-dirigée qui est notre principal outil, mais nous aborderons aussi plus rapidement la recherche documentaire et l'observation. Plusieurs raisons nous conduisent à multiplier les sources de données, malgré le fait que l'entrevue semi-dirigée soit souvent utilisée comme seule source de données (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006). Premièrement, nous manquons de connaissances préalables sur le théâtre forum et, de plus, nous aspirons à trianguler autant que possible les informations que nous obtenons à l'aide de sources différentes en vue de gagner en validité interne.

3.3.1. *L'entrevue semi-dirigée comme principale source d'informations*

Dans le cadre de notre recherche, notre principale source d'informations consiste en des entrevues semi-dirigées d'une durée d'une heure à une heure et demie. Nous avons mené onze entretiens lors de notre démarche exploratoire et quinze autres par la suite. D'après de

nombreux auteurs dont DiCicco-Bloom et Crabtree (2006), l'entrevue est l'une des méthodes de collectes de données les plus utilisées en sciences sociales. Elle a principalement pour objectif, soit d'acquérir de nouvelles connaissances, soit de démontrer, faire ressortir, proposer, etc. (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009). De même, l'entrevue est aussi utilisée dans des projets pilotes, notamment pour permettre un choix de questions et de formulations plus adéquates pour des recherches quantitatives (Qu et Dumay, 2011).

3.3.1.1. Les aspects de l'entrevue

Au-delà de la dimension technique, selon Kvale (1983), les entrevues possèdent douze aspects principaux. Sans tous les décrire ici, nous voudrions tout de même reprendre ceux qui apparaissent particulièrement importants dans le champ de notre recherche :

1) L'entrevue doit être centrée sur le monde auquel appartient l'informateur et orientée vers la compréhension du point de vue de ce dernier sur des phénomènes et événements se produisant.

Faire une entrevue semi-dirigée, c'est avant tout prendre une posture de non-expert. Le chercheur, dans son désir de mieux comprendre un phénomène, approche un certain nombre de personnes appartenant au milieu dans lequel se déroule la recherche et les perçoit comme des experts susceptibles de transmettre, par leur discours, leur compréhension individuelle de leur univers et des phénomènes qui s'y produisent (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009). Cette posture, en plus d'avoir le potentiel de générer de nouvelles théories, permet aussi d'obtenir une information plus complète, et d'atteindre une profondeur impossible à obtenir avec d'autres méthodes telles que le sondage ou l'entrevue dirigée (Baribeau et Royer, 2012; Poupart, 1997).

Dans notre recherche, nous nous sommes présenté comme un non-expert du théâtre forum (ce qui est le cas). Et surtout, nous n'avons pas pris parti pour l'un ou l'autre des types de théâtre forum (Il existe beaucoup de dissensions entre les différents courants). Cela nous a permis d'avoir une information plus profonde et surtout de ne mettre personne sur la défensive.

2) l'entrevue doit être orientée vers certains thèmes.

Compte tenu des contraintes de temps et des intérêts du chercheur, les entrevues semi-dirigées sont orientées vers certains thèmes. Elles sont constituées de questions

prédéterminées et générales portant sur des sujets bien délimités. Des questions plus spécifiques permettent d'amener l'informateur à donner le plus d'informations possible sur ces sujets⁵⁶. L'ensemble de ces questions doivent être ouvertes et éviter d'amener à des réponses à mots uniques. Toutefois, elles doivent être suffisamment précises pour qu'elles fassent appel à des expériences partagées par l'ensemble des informateurs (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006).

Notre grille de questions, présentée en annexe, a été construite en tenant compte de ces critères. Toutes n'ont d'ailleurs pas été posées à chaque fois. En effet, les deux premières questions étaient très générales pour laisser l'opportunité aux informateurs d'aborder par eux-mêmes les autres sujets de la grille. Ainsi, il ne nous restait plus qu'à orienter l'entrevue et à poser les questions pour lesquelles nous n'avions pas de réponse ou qui nécessitaient d'être approfondies.

3) L'entrevue doit être exempte de présupposés de la part du chercheur.

Comme nous l'avons déjà dit, l'un des objectifs principaux de la recherche par cas et, de l'entrevue dirigée, est de générer de nouvelles perspectives, de nouvelles théories et d'accéder à un niveau plus profond de compréhension d'un phénomène. De ce fait, au moment de l'entrevue, il est indispensable que le chercheur garde un esprit orienté vers la découverte de choses auxquelles il n'aurait pas pensé, car c'est bien là que réside son objectif. Ainsi, la grille d'interprétation du chercheur doit rester flexible. De même, le chercheur doit toujours être autocritique vis-à-vis de ses propres interprétations (Kvale, 1983). Sans cela, les biais qu'il induira dans son analyse feront que cette dernière ne pourra probablement pas atteindre ses objectifs déclarés.

Cette partie a sans doute été la plus difficile. En effet, lors de nos premières entrevues, il nous est arrivé d'enchaîner des entretiens s'inscrivant dans les différents types de théâtre forum. Or, comme nous l'avons expliqué plus avant, les tensions entre ces deux orientations sont parfois palpables. Nous avons remarqué que nous avions tendance à orienter nos questions par rapport aux critiques qui avaient été formulées dans l'entrevue précédente. Compte tenu

⁵⁶ Notons toutefois que le fait que les questions soient prédéterminées ne signifie pas que le chercheur s'interdit de changer ses questions en cours de recherche. En effet, on constate souvent que certaines questions gagneraient à être reformulées pour mieux parler aux informateurs. De même, il peut être intéressant de chercher à creuser plus en profondeur certains aspects, en fonction des informateurs.

de ce malaise, nous avons opté pour ne plus faire les entrevues portant sur différents types de théâtre forum les mêmes journées, afin de nous laisser davantage de temps de réflexion.

4) L'entretien implique un changement chez les participants et n'est donc pas reproductible.

L'un des critères de validité d'une recherche est la capacité que pourrait avoir un autre chercheur à obtenir les mêmes résultats en suivant la même démarche de recherche. Toutefois, Kvale (1983); Poupart (1997) soulignent un point important qui est lié au caractère même de l'entrevue : il s'agit d'une interaction entre deux individus. Une inter influence (Pépin, 1997) peut donc se produire et générer un changement chez l'ensemble des participants à l'interaction. Ces changements impliquent au moins deux choses. La première est que l'informateur, au fur et à mesure de l'entretien, risque de faire de nouveaux liens entre divers éléments de son univers. En effet, il arrive souvent que le chercheur pose des questions auxquelles l'informateur n'avait jamais pensé, ce qui le force à adopter une perspective différente. Dans notre recherche, par exemple, nous avons demandé aux informateurs si la pratique du théâtre forum avait changé, chez eux, leur façon de réagir à des situations conflictuelles en dehors du théâtre. Si certains d'entre eux avaient déjà réfléchi à cette question, pour d'autres, elle était totalement inédite et, cela même les a obligés à faire des liens et à changer leur perspective. Ceci est normal selon Kvale (1983); mais il en résulte le fait qu'il est finalement impossible d'obtenir deux fois les mêmes résultats, et ce, même si l'on reproduit exactement le même processus, car tant le chercheur que l'informateur auront changé.

5) L'entretien devrait être une expérience positive pour l'informateur.

Le dernier point essentiel est qu'il est important de mettre en place un environnement permettant à l'informateur de se sentir en sécurité et libre de pouvoir communiquer ce qu'il souhaite (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006). Pour ce faire, un certain nombre de dimensions importantes doivent être prises en compte : l'éthique, l'environnement et l'organisation de l'entrevue.

Sur le plan éthique, Baribeau et Royer (2012) affirment qu'il est important de garantir la confidentialité et l'anonymat de l'informateur ainsi que de bien lui communiquer les objectifs

de recherches. Sans ces précautions préalables, ils pourraient craindre que ce qu'ils disent se retourne contre eux⁵⁷.

Sur le plan de l'environnement, certains éléments sont à prendre en compte comme le lieu et le moment de l'entrevue, mais aussi, la technologie utilisée pour la collecte de données. Par ailleurs, l'entretien doit se dérouler dans un lieu où la personne se sente à l'aise et, encore une fois, en sécurité. Cela peut être chez elle, dans un endroit public, etc. L'important est qu'il n'occasionne pas de pressions sur l'informateur (Poupart, 1997). De même, s'agissant du moment de l'entrevue, la personne doit sentir qu'elle a le temps de s'exprimer (Poupart, 1997). Enfin, s'il est important d'avertir que la conversation sera enregistrée, il est tout aussi important de faire en sorte que ce dispositif passe en arrière-plan lors de l'entrevue (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006; Poupart, 1997). Avoir conscience qu'on est enregistré peut intimider.

Concernant l'organisation de l'entrevue, il est important de commencer par des questions générales. Ces questions, en plus de donner une information sur le contexte, permettent aussi au chercheur et à l'informateur d'entrer dans le rythme de l'entrevue, de se sentir confortables et d'apprendre à se « connaître » et à se faire confiance (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006). Ce n'est que par la suite que des questions plus précises seront abordées.

Dans notre cas, cette question n'a pas été vraiment problématique. Les entrevues ont principalement été faites via Skype à l'endroit et au moment où nos informateurs le souhaitaient. Avec le décalage horaire, nous avons opté pour faire certaines entrevues la nuit (chez nous) pour garantir le plus de confort possible aux informateurs. Cet outil technologique a été très intéressant d'autant plus qu'il nous a été facile de faire un enregistrement de qualité sans que cela devienne une gêne. En effet, aucun appareil supplémentaire n'était requis.

3.3.1.2. Présentation des différentes approches concernant l'entrevue

Maintenant, quelles valeurs pouvons-nous accorder au matériel collecté dans les entrevues ? Pour répondre à cette question, Qu et Dumay (2011) présentent trois postures différentes tirées du texte d'Alvesson (2003).

⁵⁷ Nous aborderons la question de l'éthique de recherche plus loin.

Tableau 5 : Posture du chercheur vis-à-vis des entrevues

Position	Interview	Interviewer	Interviewee	Accounts
Neopositivism	As a tool for collecting Data	As a capable researcher to trigger honest response.	As a truth teller	As objective data and knowledge transfer
Romanticism	As a human encounter between the interviewer and the interviewee	As an empathetic listener to explore the inner world of the interviewee	As a participant to reveal real life experience and complex social reality	As a pipeline of knowledge mirroring interior and exterior reality leading to in-depth shared understanding
Localism	As an empirical situation that can be studied	As people who are involved in the production of answers through complex interpersonal interaction	As people who are not reporting external event but producing situated accounts	As situated accounts that must be understood in their own social context

(Alvesson, 2003, p. 15).

L'étude de cas, par elle-même, révélant une posture plutôt constructiviste, tend davantage vers des perspectives « *localist* » et « *romantic* ». En effet, comme nous l'avons vu, l'intérêt d'aller rechercher la parole d'une personne appartenant à un milieu plutôt qu'un expert externe, est justement d'aller chercher la perspective de l'acteur. Cette simple affirmation rend de facto caduque la perspective néopositiviste qui croit en une vérité objective (dans ce cas, n'importe quel expert ferait l'affaire).

Dans le cadre de notre recherche, et en accord avec ce que nous avons dit auparavant, nous souhaitons plutôt prendre la perspective « *localist* ».

3.3.1.3. Sélection des informateurs pour les entrevues

Selon Miles et Huberman (2003), le cas peut être un phénomène donné qui se construit dans un contexte donné, un individu dans un contexte défini, un rôle, etc. Étant donnée la difficulté d'accès à certains participants du théâtre forum pour faire des entrevues, il nous est impossible d'avoir un échantillon représentatif de l'ensemble des participants du théâtre

forum⁵⁸. Ainsi, les personnes les plus à même de nous donner l'information dont nous avons besoin sont les Jokers/Facilitateurs⁵⁹. En effet, ce sont eux qui introduisent les scènes, interagissent avec le public, gèrent les conflits éventuels, encouragent les participants à partager leurs points de vue et à les mettre en scène, etc. En bref, ce sont eux qui médiatisent l'activité et sont donc à même de percevoir les dynamiques. De plus, dans les organisations qui nous servent de terrains de recherche, les meneurs de jeu occupent une place centrale dans toute la préparation des scènes et sont donc particulièrement bien placés pour donner l'information nécessaire à ce sujet. Ce choix est en accord avec Kuzel (1992) qui explique que dans ce type de recherche, le choix des participants est orienté plutôt que pris au hasard.

À partir de là, plutôt que de nous concentrer sur un petit nombre de meneurs de jeu associés à une seule organisation, nous avons décidé d'interviewer, comme nous l'avons dit plus haut, cinq autres meneurs de jeu, issus de plusieurs organisations, pour voir ce qui en ressortirait. Suite à la récolte de ces données, nous avons décidé de faire deux cas⁶⁰ et d'interviewer dix autres meneurs de jeu avec l'objectif d'obtenir un tableau complet des deux courants et, éventuellement, d'atteindre une certaine saturation (que nous n'avons que partiellement atteinte⁶¹).

Parmi ces meneurs de jeu, figuraient quelques professeurs universitaires et chercheurs. L'avantage de ces sources est qu'ils ont déjà réfléchi à bon nombre de questions sur le théâtre forum, sur sa diversité et sa pratique. Toutefois, nous avons aussi conscience que cela peut avoir quelques points négatifs, tels que la « saturation » du milieu au niveau de la recherche⁶².

Nous noterons aussi que le recrutement des informateurs s'est fait en trois phases. Les premiers informateurs nous ont été présentés, comme nous l'avons dit, dans le cadre d'un autre projet de recherche. Par la suite, après quelques observations, nous avons fait une recherche sur les troupes de théâtre pratiquant le théâtre forum professionnellement,

⁵⁸ Nous avons conscience qu'il s'agit d'une limite de notre recherche.

⁵⁹ Aussi nommés meneurs de jeu par certaines organisations.

⁶⁰ Selon Miles et Huberman (2003), les recherches multi cas permettent d'atteindre plus de profondeur d'analyse.

⁶¹ Il existe une très grande diversité dans le milieu. Par exemple, chaque organisation travaille avec des Jokers/Facilitateurs qui peuvent par ailleurs être des indépendants ou qui travaillent dans deux organisations en même temps. Ainsi, il est très difficile d'atteindre une saturation des données dans le cadre d'un mémoire.

⁶² Cependant, nous gardons à l'esprit qu'il est probablement difficile de faire plus « saturé de recherche » que ces « facilitateurs – professeurs – chercheurs ».

principalement en France, et avons sollicité des entrevues par Skype d'une durée d'une heure à une heure et demie. Enfin, pour la troisième phase, nous avons contacté les personnes qui nous ont été recommandées par les informateurs de la seconde phase. Notons que tous les informateurs étaient motivés pour participer et que nous n'avons pas cherché à donner suite au processus en cours avec les personnes qui ont annulé, reporté ou oublié notre rendez-vous plus de deux fois, afin d'être certain de recueillir des données dans de bonnes conditions⁶³.

3.3.2. *L'observation des activités, un autre outil de collecte de données.*

Notre second outil de collecte de données s'est appuyé sur l'observation des activités. Selon Martineau (2005), l'observation est « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent », c'est-à-dire, en situation et en contexte réel (Martineau, 2005, p. 6). Cette démarche, dont les sources les plus anciennes remontent à la Grèce antique, est essentielle à toute démarche de construction de savoirs en sciences sociales (Jaccoud et Mayer, 1997) parce qu'elle génère de nouvelles hypothèses, explications et interprétations, qu'elle permettra éventuellement de valider (Jaccoud et Mayer, 1997). Par ailleurs, l'observation permet d'avoir une image complète de la situation en plein mouvement (Mulhall, 2003).

3.3.2.1. Les positions épistémologiques.

Il existe trois positions épistémologiques sous-tendant cette démarche de collecte de données : 1) la position empirico-naturaliste, 2) la position interprétative et 3) la position constructiviste (Jaccoud et Mayer, 1997; Martineau, 2005).

La position empirico naturaliste vise à expliquer le plus objectivement possible les faits tels qu'ils sont. Pour cela, le chercheur va produire des descriptions précises des événements dont il est témoin (Martineau, 2005). Si le chercheur part d'une démarche inductive, les descriptions lui serviront à produire des hypothèses. S'il part d'une démarche déductive, elles serviront à valider des hypothèses (Jaccoud et Mayer, 1997).

La position interprétative, quant à elle, ne cherche pas à donner des explications, mais bien des interprétations. Elle ne vise pas à décrire des faits, mais plutôt à décrire et comprendre

⁶³ Six personnes se sont désistées de la sorte.

comment les acteurs perçoivent et donnent un sens à leurs actions (ou celles des autres). Par ailleurs, le chercheur tente de comprendre comment se déroulent les processus de construction de sens (Jaccoud et Mayer, 1997; Martineau, 2005). On notera que cette position est intéressante car elle rejette la notion d'objectivité. En effet, le sens est avant tout considéré comme étant le fruit d'une construction faite en interaction.

Enfin, la position constructiviste semble constituer la suite de la précédente. Une fois que l'on a compris comment les acteurs perçoivent et donnent un sens à leurs actions et aux phénomènes qui se produisent dans leur environnement, on s'intéresse à la question de savoir comment ce sens participe, toujours en interaction, à créer l'environnement social (Martineau, 2005). Cette approche permet par exemple d'étudier comment se forment les relations de pouvoir, d'oppression, etc.

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons plutôt la position constructiviste. En effet, notre question de recherche concerne le processus de construction d'un environnement synergique lors d'une activité de formation (le théâtre forum dans notre cas). Toutefois, notre recherche sera aussi fortement de type interprétatif dans la mesure où l'interprétation que l'acteur se fait de sa propre pratique est capitale pour nos travaux de recherche.

Interrogeons-nous à présent sur la posture du chercheur dans cet environnement qu'il étudie.

3.3.2.2. La posture du chercheur dans l'environnement qu'il étudie

Pour ce qui est de la position du chercheur, Gold (1958) offre une typologie intéressante qui définit quatre postures différentes : 1) le participant complet, 2) le participant observateur, 3) l'observateur participant et 4) l'observateur complet.

Le participant complet, selon Gold (1958), fait partie intégrante du groupe qu'il étudie. Il participe pleinement aux activités de ce groupe et mène souvent sa recherche de façon clandestine au sein de ce groupe. Ce rôle a principalement pour avantage de permettre une grande profondeur puisque les autres membres du groupe ne cherchent pas à cacher quoi que ce soit. Selon Gold (1958) cela a aussi comme avantage de faire en sorte d'éviter les effets que la présence d'un chercheur déclaré pourrait avoir sur le groupe. Toutefois, Laperrière (1984) souligne un point très pertinent : si un chercheur ne dit pas qu'il est chercheur, comment peut-il poser des questions sans se faire prendre ou, en tout cas, devenir suspicieux ?

Ainsi, selon cet auteur, s'il est vrai que prendre ce rôle permet de voir les acteurs agir naturellement, il ne donne pas accès à toute l'information qu'un acteur réel (pas un chercheur déguisé) possède. Malgré tout, le chercheur aura la possibilité d'entendre ce que se disent les gens entre eux et qu'ils ne diraient probablement jamais devant un « étranger ».

Le deuxième rôle que peut prendre le chercheur selon Gold (1958) est celui de participant observateur. Ce dernier est quasiment identique au précédent sauf qu'ici, tout le monde sait que l'observateur fait de la recherche. Par exemple, nous pourrions entrer dans une usine en tant qu'employé, faire le même travail que les autres, mais prendre le plus possible de notes pendant les pauses et après le travail. Ici, le chercheur a toujours accès à la compréhension du phénomène qu'il acquiert en participant lui-même aux activités. Il se peut toutefois que les autres acteurs évitent de dire certaines choses devant lui.

Le troisième rôle que peut prendre le chercheur est celui de l'observateur participant qui a été largement utilisé par Malinovski. Ici, le chercheur est intégré⁶⁴ au groupe qu'il étudie, dans le sens qu'il participe à certaines activités, il est accepté par le milieu, mais il n'en fait pas pour autant partie (Gold, 1958; Martineau, 2005). Le grand avantage de ce rôle est qu'il permet d'expérimenter les activités, prendre des notes, faire appel à un informateur et lui poser des questions sur le sens accordé à ses actions et activités. Toutefois, la grande difficulté réside ici dans le fait que tout le monde sait qu'il est chercheur. Il sera donc difficile d'être certain que les acteurs agissent naturellement en sa présence.

Enfin, le dernier rôle que peut prendre le chercheur est celui d'observateur complet. Ici, le chercheur ne fait pas partie du groupe. Idéalement, il n'interagit pas avec lui et ne participe pas aux activités. Ce rôle est sans doute le plus facile pour des chercheurs n'ayant pas le temps nécessaire pour rester sur le terrain pendant une longue période (souvent nécessaire pour les autres rôles). Toutefois, pour avoir accès à la vision des acteurs, il n'aura sans doute pas d'autre choix que d'avoir des informateurs à qui il demandera des explications sur ce dont il a été témoin, Gold (1958); (Martineau, 2005).

Dans le cadre de notre recherche et dans le contexte dans lequel se déroule le théâtre forum, l'idéal aurait été de prendre le rôle d'observateur participant. Toutefois, étant donné les publics avec lesquels travaille notre organisation locale de théâtre forum, nous n'aurions pas

⁶⁴ Précisons qu'« intégré » n'est pas synonyme d'assimilé.

pu réellement participer puisque l'objectif est justement de les faire participer eux. Pour cela, nous avons pris le rôle de l'observateur complet en prenant des notes de terrain et par la suite, en faisant nos entrevues pour compléter l'information.

3.3.2.3. Comment observer ?

Il s'agit ici de s'interroger sur les méthodes du chercheur pour observer. En premier lieu, selon (Jaccoud et Mayer, 1997), l'observateur doit avoir une idée de ce qu'il cherche à observer s'il ne veut pas se perdre. Ceci est partiellement vrai pour nous⁶⁵. Cependant, après une phase exploratoire, il convient de savoir ce que l'on cherche à observer tout en gardant l'esprit ouvert (Mulhall, 2003).

Lors de l'observation en elle-même, étant donné qu'il n'est pas possible de prendre des notes sur tout, Martineau (2005) suggère d'utiliser une grille d'observation qui aide le chercheur à se concentrer sur les points qui sont les plus pertinents pour la recherche, mais en restant souple. Angers (1992) nous en donne un exemple à adapter au besoin :

- Où sommes-nous? (Description du site)
- Qui sont les participants? (Leur nombre, leurs fonctions, leurs caractéristiques)
- Pourquoi les participants sont-ils présents ? (Description des buts et objectifs)
- Que se passe-t-il ? (Description de l'action et des gestes)
- Qu'est-ce qui se répète ? (Description de la durée, des fréquences)

En plus de ces observations, il est aussi important de rédiger un certain nombre de descriptions : une description plus théorique des événements et une description de nos impressions, nos émotions, etc. Ces deux « cahiers de notes » sont importants. Le premier permet d'avoir un suivi de notre processus de réflexion alors que le second permet de voir notre propre évolution par rapport au terrain de recherche et donc, éventuellement (c'est quand même l'objectif), d'éviter certains biais lors de l'interprétation des données, Martineau (2005). Dans le cadre de notre recherche, nous n'avions que ce type de questions comme grille d'observation.

⁶⁵ En fait, nous ne sommes pas vraiment d'accord avec cet auteur sur ce point. En effet, faire des observations sans savoir ce que l'on cherche nous semble précisément constituer un bon début pour aborder le terrain avec un esprit curieux et ouvert. Commencer l'observation avec des idées trop précises peut justement empêcher le chercheur de voir, tout simplement.

3.3.3. *La recherche documentaire*

La recherche documentaire est aussi une ressource que nous avons mobilisée, d'une part pour acquérir les connaissances de base sur le théâtre forum qui étaient nécessaires avant de débiter la seconde série d'entrevues et d'autre part, par la suite, tout au long du processus, pour compléter l'information et nous aider à déterminer quelles dimensions nous n'avions pas vues et qui mériteraient d'être approfondies.

Selon Cellard (1997), la recherche documentaire implique l'utilisation des textes écrits, bien sûr, mais aussi de tout autres documents, vidéos, bandes-son, images, etc. qui peuvent être utiles pour la recherche. De plus, selon elle, ces sources ont pour avantage de ne pas être sensibles à la présence du chercheur.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons eu accès et avons utilisé, des rapports d'interventions, des documents de formations, un « focus group » sur les apports du théâtre forum et quelques témoignages de participants recueillis dans d'autres documents. Nous avons également consulté des mémoires et des thèses. Toutefois, leur contenu était déjà trop théorisé alors que nous souhaitions partir d'un matériel aussi brut que possible.

3.4. Les critères de qualité de notre recherche

Lors de notre recherche, nous avons tenu compte d'un certain nombre de critères de qualité, souvent rattachés aux recherches qualitatives. Nous verrons certains d'entre eux, comme le critère de fiabilité, de validité, de réflexivité, etc.

3.4.1. *La fiabilité interne et externe*

Selon Laperrière (1997), le degré de fiabilité d'une recherche mesure les chances qu'aurait un autre chercheur d'arriver au même résultat que nous. La fiabilité interne est relative au traitement des données; alors que la fiabilité externe concerne la collecte de données. Toutefois, selon cet auteur, le concept même de fiabilité, de reproductibilité, va à l'encontre des postulats épistémologiques de la recherche qualitative qui affirme que les environnements évoluent, que les événements sont uniques, etc. Ainsi, comment serait-il possible d'obtenir deux fois les mêmes résultats?

La pertinence de cette limite explique que nous ne nous attarderons pas beaucoup sur la question de la fiabilité. Relevons cependant que les données collectées lors de la recherche seront conservées conformément aux conditions fixées par notre certificat d'éthique. En effet, selon Gagnon (2012), l'un des moyens de démontrer la fiabilité de nos interprétations est de conserver les données pour éventuellement permettre à un autre chercheur de les utiliser pour voir s'il arrive aux mêmes conclusions.

De plus, bien qu'il apparaisse impossible d'arriver plusieurs fois aux mêmes résultats⁶⁶, nous pensons qu'il est malgré tout important de donner suffisamment d'informations sur nos présupposés et sur notre démarche de recherche afin, non seulement d'être compris, mais aussi de laisser un espace pour des interprétations différentes, notamment en affichant les citations des participants dans leur contexte, respectant ainsi le critère de « *criticality* » abordé par Pozzebon, Rodriguez et Petrini (2014).

3.4.2. *La validité interne et externe des outils et données*

Zelditch Jr (1962) affirme que pour être valide, un outil doit satisfaire deux principaux critères: la capacité de l'outil à fournir les informations nécessaires et l'efficacité de l'outil en temps et en efforts⁶⁷. S'agissant des données, Gauthier (1987); Laperrière (1997) écrivent que leur validité interne dépend de la justesse et de la pertinence des interprétations relatives aux observations empiriques et aux données collectées. Ainsi, l'outil doit-il être économique, performant et garantir la justesse des données recueillies. Ces conditions sont très exigeantes. Précisons qu'il est possible d'utiliser plusieurs outils compensant les biais les uns des autres, c'est-à-dire en triangulant.

3.4.3. *La triangulation*

Selon Denzin (1978) et Stake (2005), il est important de trianguler les données à l'aide de différents outils et différentes sources par exemple. En effet, d'une part ceci permet d'obtenir un tableau plus complet du phénomène observé en multipliant les points de vue, et d'autre

⁶⁶ Cf nos développements consacrés aux entretiens.

⁶⁷ Selon Marshall et Rossman (2014), l'éthique serait un autre critère de validité des outils de recherche qualitative.

part, ce faisant, l'on gagne en validité interne (Eisenhardt et Graebner, 2007). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de nous appuyer sur un certain nombre de sources. La méthode principale de collecte de données consistera en des entrevues semi-dirigées d'environ une heure à une heure et demie chacune. À cela, nous rajouterons un certain nombre d'observations non participantes qui nous aideront à formuler nos questions, à comprendre de quoi les Jokers/Facilitateurs parlent, à trianguler les informations et à mieux les comprendre. Enfin, nous mobiliserons la recherche documentaire (informations publiques) consistant en des rapports d'interventions, des chapitres de livres, des thèses et mémoires, etc. pour compléter notre panorama de données et recouper les autres informations (validité interne).

Enfin, pour être certain de nos données, nous proposerons un résumé commenté de quelques entrevues que nous renverrons à quelques informateurs pour valider notre compréhension. Nous les inviterons à compléter les données s'ils sentent qu'ils ont oublié quelque chose d'important ou s'ils souhaitent approfondir quelques questions.

3.4.4. L'utilisation de descripteurs : les citations d'informateurs

Un autre moyen proposé pour éviter au chercheur de s'écarter de la signification de ses données est de limiter, autant que faire se peut, les inférences en utilisant des descripteurs aussi précis que possibles (Gagnon, 2012). C'est la raison pour laquelle nous nous appuyons sur de nombreuses citations, prises telles quelles. De plus, comme nous l'avons dit plus haut, inclure les citations dans leurs contextes (c.-à-d. en incluant les paroles entourant les éléments significatifs), permet au lecteur de remettre en question les interprétations du chercheur.

3.4.5. La réflexivité

Dans notre cadre théorique, nous avons brièvement abordé le rôle que jouent nos systèmes de représentations, non seulement dans notre interprétation du monde, mais aussi, dans les éléments que nous sommes susceptibles de percevoir comme étant pertinents. Ce mécanisme agit pour tout le monde, même chez les chercheurs. Ainsi, pour qu'une recherche qualitative qui se veut interprétative et critique, puisse avoir quelque valeur que ce soit, le chercheur, prisonnier de ses propres représentations, doit faire l'effort, tant que possible, de

les rendre clairement visibles, de les expliciter pour ne pas donner de fausse impression au lecteur (Hardy, Phillips et Clegg, 2001; Pozzebon, Rodriguez et Petrini, 2014). En bref, le lecteur, pour avoir une idée de la couleur de notre terrain, doit avant tout savoir de quelles couleurs nos lunettes sont teintées. Ainsi, le critère de réflexivité ne vise-t-il pas à « contrôler » les biais du chercheur en tentant, autant que possible, de les éliminer, tel que prescrit par Miles et Huberman (2003). Puisque cela est relativement impossible, le chercheur reconnaîtra et explicitera ses biais.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait de notre mieux pour afficher nos propres biais perceptuels. Par exemple, nous avons clairement affiché que notre choix d'utiliser un certain nombre de concepts issus du champ de l'éducation se basait sur le fait que nous sommes familiers de ces théories. Selon nous, elles répondent bien à notre besoin, mais, nous sommes conscient qu'il existe d'autres avenues possibles pour traiter de la même question. De même, nos études en anthropologie influencent grandement notre vision de la culture et nous ont donné une tendance à aller vers la dimension « critique » de la réalité sociale et à promouvoir la diversité et l'égalité qualitative entre les différents points de vue.

3.5. L'analyse des données

Avant de parler de notre méthode d'analyse, nous voudrions justifier notre démarche qui se dit qualitative, mais se présente de manière plutôt déductive (alors que les deux sont généralement incompatibles). Paillé et Mucchielli (2012), dans leurs ouvrages, insistent sur le fait qu'une recherche qualitative, de par sa volonté d'ouverture, ne peut pas viser à adopter une posture de vérification de théories. Toutefois, ils expliquent aussi que cela n'empêche pas d'avoir une grille de lecture, à la condition que cette dernière reste ouverte. En bref, selon eux, il s'agit d'obtenir un équilibre qu'ils appellent l'«*équation intellectuelle du chercheur* ». De même, selon la « théorisation ancrée » proposée par Paillé (1994) (démarche profondément inductive), le processus de recherche, aussi inductif soit-il, ne nie pas le fait qu'il y ait aussi des phases deductives.

À ce propos, de même que la recherche qualitative n'est pas forcément exploratoire (Trudel, Simard et Vonarx, 2006), Anadón et Guillemette (2006) affirment aussi qu'elle n'est pas non plus exclusivement inductive dans le sens où, s'il n'y a pas nécessairement de cadre théorique prédéfini avant la recherche, il y a toutefois, presque inévitablement, des intuitions

théoriques (le simple fait de coder et catégoriser les données le démontre) et des phases de validation. Pour citer ces derniers auteurs :

« [...] Ainsi, l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence. L'utilisation de l'induction analytique et de l'abduction permet d'actualiser le travail créatif de la recherche qualitative tout en ayant recours aux connaissances existant dans le domaine auquel l'objet d'étude appartient[...] » (Anadón et Guillemette, 2006. p. 34).

Ainsi, sans rentrer dans la déduction et la « vérification » pure, ces auteurs affirment qu'il y a des étapes de validation, mais de validation « ouverte ».

Dans notre cas, notre recherche exploratoire était ouverte et nous a permis de construire notre grille de lecture, de théoriser⁶⁸ nos observations, de construire notre cadre théorique ainsi que notre problématique et notre question de recherche. De ce fait, notre travail n'a pas été de créer de nouvelles théories, mais de mettre en lien des théories existantes qui ne l'avaient jamais été. Par la suite, la démarche proposée ici a procédé par abduction⁶⁹. En effet, nos résultats finaux servent effectivement à valider notre intuition théorique de base, mais aussi et surtout à comprendre comment les points soulevés dans notre cadre théorique se présentent dans nos observations (nous gardons donc une grande ouverture par rapport à notre cadre théorique initial).

3.5.1. Présentation de nos méthodes d'analyse

Au niveau de la méthode d'analyse, nous avons procédé en plusieurs étapes. La première a été de retranscrire systématiquement nos entretiens au fur et à mesure qu'elles se déroulaient. Selon Halcomb et Davidson (2006), il est important, dans une recherche qualitative descriptive, que ce soit le chercheur lui-même qui transcrive ses entretiens pour éviter, autant que faire se peut, les erreurs, trop souvent présentes dans les transcriptions d'entretiens. (Selon Poland (1995) près de 60% des passages retranscrits par des professionnels contiennent des erreurs significatives. Le fait que ce soit le chercheur lui-

⁶⁸ Par définition le mot théorisation signifie « interpréter des données particulières ou partielles de façon à les intégrer dans une théorie de valeur générale (larousse.fr). Il ne s'agit donc pas de « créer » de nouvelles théories, mais bien de mettre en relation des observations empiriques avec des théories existantes (ou d'effectivement en créer de nouvelles).

⁶⁹ Raisonnement par lequel on restreint dès le départ le nombre des hypothèses susceptibles d'expliquer un phénomène donné (larousse.fr).

même qui les transcrive lui permet de mettre en relation les enregistrements audios avec ses propres souvenirs, ses notes de terrains, ses commentaires et impressions qu'il a eus lors de l'entrevue.

Par la suite, nous avons exporté l'ensemble de nos données sur QDA Miner, un logiciel de traitement des données qualitatives. À partir de ce dernier, nous avons commencé à coder l'ensemble de nos données à travers notre grille de lecture, tirée de notre cadre théorique lui-même construit à partir de notre étape exploratoire. C'est-à-dire que notre cadre nous a fourni des catégories dans lesquelles, en restant le plus ouvert possible, nous avons codé tous les passages expliquant la manifestation des éléments observés.

Enfin, nous avons rassemblé les données de chaque catégorie relatives aux deux types de théâtre forum pour en tirer l'essentiel (ce qui se passe et comment cela se passe) tout en revenant régulièrement aux verbatim pour être certain de ne rien perdre (le codage a tendance à faire perdre des éléments contextuels importants). Notre chapitre de présentation des résultats s'efforce de rester fidèle aux données (c'est pour cela que nous utilisons beaucoup de citations).

3.6. Questions éthiques

Comme nous l'avons vu plus haut quand nous avons parlé d'entrevue, pour toute recherche faisant appel à des êtres humains, il est important d'obtenir un certificat d'éthique garantissant que nous avons connaissance des règles et que nous avons l'intention de les suivre. Ces règles étant là, précisément, pour la protection desdits humains (les personnes observées et les personnes interviewées dans notre cas).

Pour assurer leur sécurité, nous garantissons un certain nombre de choses :

- Ni le nom des participants, ni la fonction qu'ils occupent (mise à part celle de « Joker/Facilitateur »), ni le nom de leur organisation ne seront indiqués dans notre recherche⁷⁰.

⁷⁰ Dans nos citations, pour des questions de droits d'auteurs, seul les sources écrites et publique sont identifiées par le nom de l'organisation qui les a publiées. Dans ce cas, le nom de l'organisation est indiquée à la fin de la citation, non au début.

Chapitre 3 : Une méthodologie qualitative pour explorer le théâtre forum...

- La possibilité de se retirer de la recherche et de retirer le droit d'utiliser les données collectées sur eux.
- La protection des données de recherches en ne les propageant pas et en les gardant dans un milieu sécurisé (dans notre cas, nous avons remplacé tous les noms présents dans nos entrevues et gardons les contacts dans un lieu séparé).

Avant toute collecte de données, nous avons demandé le consentement des participants. Étant donné la distance, il est difficile d'obtenir un consentement écrit. Toutefois, lors de nos premières communications par courriel, nous avons envoyé en pièce jointe le formulaire de consentement et avons invité les participants à en prendre connaissance et à le remplir s'ils le désiraient.

De plus, avant chaque entrevue, nous avons expliqué une nouvelle fois l'objectif de notre recherche, demandé si nous pouvions enregistrer l'entrevue en vue de la dactylographier et avons précisé que ni leur nom, ni leur fonction, ni le nom de leur organisation ne seraient indiqués dans notre recherche. Enfin, nous avons changé l'ensemble des noms d'organisations auxquelles ils ont pu faire référence.

Chapitre 4: Ce que disent les Jokers/Facilitateurs sur le théâtre forum

Dans ce chapitre, nous tenterons de mettre en avant ce qui, dans nos données, ressort à propos des différentes questions et dimensions que nous avons soulevées dans notre cadre théorique. Les questions que nous aborderons ici concernent notamment l'authenticité de l'activité (cognition située), la prise en compte de la ZPD tant dans la conception que dans la prestation de formation⁷¹, la médiation telle que nous l'avons abordée plus haut, la présence ou non de conflit cognitif amenant à une meilleure intercompréhension de tous les partis, l'intériorisation/intégration et, finalement, la présence ou non de cognition distribuée, notamment l'intelligence collective et la co-construction. De plus, nous essaierons de démontrer quel type de diversité est créé avec ces différents courants de théâtre forum. Rappelons que pour qu'il puisse y avoir une synergie culturelle, il faut absolument que la dynamique de diversité créée soit une diversité de type variété (Harrison et Klein, 2007).

Nous diviserons ce chapitre en deux grandes sections. La première mettra en évidence les éléments où le théâtre forum de l'opprimé et le théâtre forum systémique se rejoignent. Dans la seconde, nous présenterons les éléments où les deux types de théâtres forum divergent. Cette séparation est selon nous nécessaire. En effet, d'une part cela nous permettra de mieux respecter la parole de nos informateurs, mais, aussi, de mettre en lumière le fait que les deux types de théâtre forum ne visent pas les mêmes objectifs et ne reposent pas sur le même courant philosophique. Notons aussi que nous n'utilisons ici aucune matrice ni tableau. En effet, compte tenu de notre méthode de collecte de données, cela n'aurait eu aucun sens⁷².

⁷¹ Notons ici que « formation » n'est pas vraiment le bon terme. En effet, toutes les personnes que nous avons interviewées sont d'accord pour dire que leur rôle n'est pas de « former », mais bien de mettre en place un espace où les différents participants « se forment » les uns les autres (intelligence collective, cognition distribuée). Toutefois, à défaut de trouver un mot qui conviendrait mieux, nous gardons celui de « formation ». Ce terme se rapproche par ailleurs de celui de « transformation » qui traduit l'idée de dépassement d'une situation problématique en s'appuyant sur l'intelligence collective.

⁷² Les questions étant ajustées au fur et à mesure des entrevues, certains informateurs n'ont pas parlé de certaines choses tout simplement parce qu'on ne le leur avait pas demandé sur l'instant.

4.1. Éléments communs entre le théâtre forum systémique et le théâtre forum de l'opprimé.

Le théâtre forum systémique est né du théâtre forum de l'opprimé tel que conçu par Augusto Boal. De fait, les deux types de pratiques possèdent de nombreux points communs, notamment pour ce qui est de l'aspect technique de l'activité, de sa mécanique. Dans nos données, nous n'avons vu que très peu de différences entre les deux types de théâtre pour ce qui concerne la cognition située, la prise en compte de la zone proximale de développement et la médiation. Les différences commencent à apparaître au niveau du conflit cognitif, notamment pour ce qui a trait à la présence ou non de diversité. Cependant, pour plus de simplicité (puisque'il ne s'agit que d'un élément de cette dimension) nous avons fait le choix de la garder dans cette section.

4.1.1. *Cognition située et activité authentique*

Il ressort de nos entrevues que le théâtre forum accorde une grande importance à la cognition située (bien qu'elle ne soit pas nommément désignée). Cela se voit notamment à travers deux thèmes qui ont été abordés par tous nos informateurs : la question de la vraisemblance de l'activité et celle du rôle actif du spectateur qui devient, le temps de l'activité, un « spectateur ».

4.1.1.1. La vraisemblance de l'activité

Nos informateurs ont insisté sur l'importance de créer, lors de ces activités, des scènes de théâtre qui reflètent à la fois les situations et les problématiques auxquelles les participants sont véritablement confrontés dans leur vie.

Myriam (TO)⁷³ : [...] Donc on part toujours des histoires réelles. Parce que sinon, on trouve qu'on perd trop de temps. On en perd avec des questions qui n'en finissent pas : « est-ce que c'est possible? », etc. Alors que quand on a une histoire vraie et qu'on fait confiance dans la personne qui l'a racontée, eh bien, même si on ne sait pas tout, on sait que c'est vrai. Et donc, quand on est sur scène, on est sûrs de nous. [...]

⁷³ Nous utiliserons TO pour théâtre forum de l'opprimé et TS pour théâtre forum systémique.

Cette concordance entre la réalité et l'activité s'obtient de diverses façons. La première méthode consiste en des entrevues et des discussions avec des personnes vivant la problématique visée par l'activité. Cela permet, non seulement de cerner les problématiques, mais aussi les contextes dans lesquels les difficultés évoluent.

Sandra (TS) : [...] Ils nous ont commandé un théâtre forum sur comment favoriser l'engagement des jeunes. Et nous, on va monter nos scènes à partir de ça, on va demander aux gens qui sont sur le terrain de nous raconter des situations qui se sont passées. Et en fait, nos scènes vont être très inspirées de ce qui s'est passé sur le terrain, des situations qu'on nous a racontées [...]

Myriam (TO) : [...] Dans le cas où il n'y a pas d'atelier avec les gens, on fait une enquête. C'est-à-dire que je vais interviewer des gens qui me racontent des histoires, à partir desquelles on écrit des scènes et des spectacles. Par la suite, on leur renvoie le scénario par écrit, pour discuter avec eux, pour vérifier qu'il n'y a pas de grosse erreur de sens parce que c'est toujours une réécriture, une véritable histoire mise en scène [...].

Notons que cette méthode est souvent associée à un type d'interventions dites « sur-mesure » c'est-à-dire que les commanditaires demandent à la compagnie de théâtre de travailler sur un sujet précis et c'est à partir de ce dernier que les entrevues sont menées. Par la suite, ils font appel à des acteurs professionnels pour faire la séance de théâtre forum en elle-même.

Une autre possibilité pour garantir le caractère authentique de l'activité est de faire participer les personnes concernées par le problème à la production même de la pièce de théâtre, voire, à sa représentation sur scène. Il ne s'agit donc plus ici de collecter l'information et de la retranscrire par la suite à travers l'écriture de scènes réalistes, mais bien, lors d'ateliers préalables, de recueillir les témoignages et de les mettre en scène par les personnes concernées elles-mêmes⁷⁴.

Anya (TS) : [...] Mais, l'autre option qui a beaucoup de sens pour moi, c'est de construire avec les gens et les amener à jouer eux-mêmes. Du coup, ça prend un peu plus de temps. Mais, ça amène ces gens-là à avoir la parole, à pouvoir jouer et, ce dont je me rends compte, c'est que quand les gens parlent de leur vécu [...] leur jeu est très juste en fait. À partir du moment

⁷⁴ Notons que les personnes, à moins que l'on soit dans de l'analyse de pratique, ne jouent habituellement pas leur propre rôle.

que l'on joue ce qu'on vit, où on joue une personne qu'on côtoie dans son environnement, les mots sont très justes, la manière de jouer est très juste et donc ça fonctionne bien [...].

Myriam (TO) : [...] Alors, soit elles sont construites chez nous à partir d'ateliers avec des gens; et donc après, elles ne survivent pas à l'atelier, elles survivent une fois ou deux et puis c'est terminé; soit elles nous semblent intéressantes à garder et, à ce moment-là, on les reprend avec les comédiens [...].

Enfin, la dernière méthode⁷⁵ est d'utiliser des données qui ont déjà été recueillies par le passé lors d'autres interventions. En effet, en plusieurs années de pratique, les mêmes problématiques reviennent régulièrement, ce qui allège le processus de collecte de données.

Bruno (TS) : [...] Alors, aujourd'hui, sur les sujets sur lesquels je travaille, j'ai 40 scènes de théâtres forum sur chaque sujet qui fonctionnent vraiment bien en fonction des organisations où je vais. Aujourd'hui, j'ajuste mes scènes qui fonctionnent bien, avec lesquelles j'aime bien travailler [...].

Cédric (TO) : [...] Alors, nous, on a la chance, comme on a créé la méthode il y a longtemps, et du coup, dans les quarante dernières années, on a traité des thématiques un peu partout, dans tous les milieux et un peu dans des cas assez différents. Donc on a déjà une espèce de sauvegarde d'informations sur chaque thématique [...].

Cette concordance entre les points de vue (pas seulement les sujets) abordés dans l'activité et le groupe de participants est perçue comme indispensable. En effet, c'est cela qui permet aux participants de s'identifier avec les personnages et à partir de là, de s'impliquer dans l'activité.

Cédric (TO) : [...] Le côté identification, ça aide les gens à comprendre que c'est la même chose qu'ils vivent dans leur vie quotidienne et que du coup, si une personne au théâtre forum fait une intervention qui me parle, qui me rejoint, cette idée, je vais peut-être l'utiliser dans une vraie situation. Le fait de voir les idées des autres, ça va me dire que je peux aussi tenter quelque chose. Je sais que ça peut marcher parce que ça a fonctionné au théâtre forum dans une situation plus ou moins pareille [...].

⁷⁵ Les différentes « méthodes » ne sont pas exclusives, plusieurs peuvent être utilisées simultanément.

Toutefois, par identification, on n'entend pas que les participants se reconnaissent entièrement dans un personnage. Il ne s'agit pas, en effet, de représenter M. Untel sur scène pour qu'il se reconnaisse. Cela risquerait de le mettre mal à l'aise, il pourrait se sentir agressé. Les personnages et les situations sont donc décalés, de sorte que tout le monde se sente interpellé, que tout le monde puisse s'identifier de manière générale dans les situations/personnages, mais pas au point de se dire « c'est exactement de moi que l'on parle ».

Bruno (TS) : [...] Pour moi, c'est fondamental. C'est important de partir de faits réels et de décaler pour qu'il n'y ait pas d'identification à une scène [...].

Cependant, dans certaines pratiques du théâtre forum, par exemple en études de pratiques, ce décalage ne se fait pas, précisément parce que l'objectif est de « revivre » des situations réelles pour voir, avec les participants, comment ils gèreraient cette situation.

Bruno (TS) : [...] Ils vont amener une problématique qu'ils ont eue avec un enfant. On va la rejouer en direct. Donc on va jouer une situation réelle, qu'on ne va pas décaler, mais sous la forme du théâtre forum. On va la jouer une première fois, telle qu'elle s'est passée, et après, on va faire se succéder des remplacements pour essayer différentes façons[...].

4.1.1.2. Le rôle actif du participant

Le second point important relevé dans nos données est le rôle actif qui est donné aux participants du théâtre forum. En effet, ils ne sont pas là seulement pour voir une pièce de théâtre, ni même seulement pour commenter les différentes scènes et réfléchir sur les problématiques proposées. Ils sont présents pour devenir acteurs eux-mêmes. C'est ce qu'Augusto Boal appelait le fait de devenir « spec-acteur ».

[...] Le spectateur ne peut rester dans des valeurs intellectuelles (le respect, l'autonomie ...), mais se risque à les incarner pour en évaluer les bénéfices et les risques [...] (OCCE-Moselle, p.3).

Myriam (TO) : [...] Moi, ce que ça m'apporte, c'est qu'on sort du « faut qu'on... » et du « il n'y a qu'à... ». Quand on fait une proposition sur scène, on se met en danger. On accepte de jouer le rôle de l'opprimé, c'est-à-dire de faire corps avec l'opprimé. On prend le risque de se tromper, de faire

une proposition qui ne fonctionne pas. Donc on est en danger de la même manière [que dans la vraie vie]. Du coup, la proposition qu'on va faire, elle va avoir une réponse. Parce que, de sa chaise, on peut toujours dire « y a qu'à faire ceci, y a qu'à faire cela ». Sauf qu'on n'a rien en face. Dans la réalité, il y a toujours quelqu'un en face qui va nous rétorquer des trucs qu'on n'a pas prévus ou qui va développer une stratégie qu'on n'a pas prévue. Et donc, de venir sur scène, eh bien, il propose des choses et l'opresseur ou les oppresseurs ou le système met(tent) une barrière, l'oblige(nt) à proposer autre chose. De plus, de sa chaise, il n'y a pas d'émotions. Il n'y a pas ce jeu qui fait que des fois il y a des gens qui l'emportent, pas parce que leur stratégie est absolument inouïe, mais juste parce qu'ils y mettent le corps et les émotions. Ils y mettent toute leur personne pour remporter le morceau. Et que cette énergie qu'ils mettent là, eh bien c'est ça qui l'emporte. On n'aurait jamais eu ça en restant sur une chaise[...].

Ainsi, cette action de venir sur scène présente plusieurs avantages : celui de tester, de sortir de la réflexion pour aller vers l'action, de faire face aux imprévus, etc. En bref, être le plus proche possible d'une situation réelle. Cela permet non seulement de tester la vraisemblance d'une alternative (qui se révélerait finalement inutilisable -grâce au théâtre forum- alors que, de prime abord, elle paraissait pertinente), mais aussi, d'en tester les forces et les limites que l'on aura expérimentées soi-même.

Sandra (TS) : [...] il y a peut-être quelqu'un qui va dire: « Moi, je trouve ça insupportable ce qui se passe sur scène. Ce que je voudrais, c'est de lui crier à la gueule et lui dire que c'est insupportable ». On va lui dire: « OK, allez-y, venez. » Donc la personne monte sur scène, elle va peut-être exploser et c'est peut-être quelque chose qu'elle n'a jamais fait dans sa vie et qu'elle rêvait de faire. Donc, elle le fait sur scène et après on va dire: « OK, c'est quoi les avantages ? » Peut-être que la personne va dire qu'elle se sent mieux, qu'elle sent qu'elle se respecte dans ses valeurs, etc. Après, on lui demande c'est quoi la limite ? La limite, ce serait peut-être au niveau de la relation avec cette personne. « OK, effectivement, elle va peut-être plus avoir confiance en moi, elle va peut-être plus vouloir me parler ». Donc, on va juste venir exposer les avantages et les limites. Et vraiment, laisser le choix, la responsabilité du choix à chacun [...].

Il ne s'agit donc pas ici que de parler, d'argumenter le pour et le contre d'une proposition, mais bien de prendre le risque de monter sur scène et de vivre une expérience, dans un milieu sécurisé, et d'en tirer, avec l'aide des autres, les conclusions qui peuvent en découler.

4.1.2. *Atteindre la zone proximale de développement (ZPD)*

Différents moyens permettent de veiller à rester dans la zone proximale de développement des participants à une activité. Dans nos entretiens, nous avons noté deux grands thèmes à ce propos. Le premier concerne la production de l'activité elle-même et le second concerne la flexibilité du facilitateur en cours d'activité, c'est-à-dire l'effort qu'il fait pour que l'activité s'ajuste au niveau des participants.

4.1.2.1. Zone proximale de développement et production de l'activité

Il apparaît essentiel de se mettre au niveau des participants en leur offrant une activité ciblée leur permettant d'avancer. Pour cela, le langage et les expressions utilisés par les acteurs seront fidèles à ceux utilisés dans les situations réelles. Ce faisant, les participants comprendront ce qui se dit, et ils sauront que l'on s'adresse à eux.

Anya (TS) : [...] Après, la scène doit être adaptée au niveau du public. Il faut faire attention au vocabulaire qu'on utilise. Il faut s'adapter au public [...].

Cyndi (TO) : [...] Alors, en fait, chaque théâtre forum est ciblé. C'est-à-dire, une thématique, un théâtre forum, est écrite pour une catégorie de personnes. C'est-à-dire que, souvent, on ne mélange pas les publics. Il faut vraiment que le public soit concerné par cette problématique. Sinon, ça ne fonctionne pas [...].

Toutefois, au-delà de cela, lorsque nous avons voulu savoir si pour produire la scène ils réfléchissaient au niveau de réflexion préalablement atteint par les participants au sujet de la problématique étudiée, nos questions n'étaient pas nécessairement comprises et nous avons souvent reçu des réponses vagues comme celles-ci⁷⁶ :

Sandra (TS) : [...] En fait, je ne me projette pas dans un niveau de réflexion. Je me projette vraiment plus sur la question de si je suis bien au clair sur le contexte, si je comprends bien l'ambiance dans laquelle les personnes évoluent, en fonction de la commande et si la scène leur parle. Est-ce que c'est proche de leur quotidien et est-ce que, au maximum, chacun des

⁷⁶ Ceci est intéressant. En effet, dans une classe traditionnelle ou un séminaire, on ne travaille souvent que sur du matériel décontextualisé (même les études de cas sont décontextualisées). De ce fait, il est important que l'enseignant/formateur face en sorte que non seulement l'élève puisse apprendre la « matière » qui sera abordée avec lui, mais qu'en plus, il soit capable de recontextualiser cette dernière.

personnages peut être remplacé. Et c'est vrai que je ne me projette pas sur le niveau de réflexion [...].

Cela s'explique par le fait que, dans le théâtre forum, la dynamique est totalement différente du contexte habituel dans lequel se déroulent les formations (enseignement formel). De ce fait, la dynamique du théâtre forum enlève en grande partie le besoin de faire cette adaptation pour la simple raison que d'une part, les scènes font référence à des situations réelles comme nous l'avons vu dans la section sur la cognition située et que, d'autre part, il ne s'agit pas de faire venir de la « matière » en tant que telle, mais plutôt de réfléchir sur un sujet réel à partir des propres perceptions des participants. C'est pour cela que notre question ne faisait pas sens. En fait, hormis des règles simples comme le respect du vocabulaire, le respect des perceptions, des contextes, etc., il ne semble pas y avoir besoin de prise en compte de la ZPD lors de la conception de l'activité.

4.1.2.2. L'adaptabilité de la formation aux situations perçues par les participants

Pour ce qui est de la flexibilité de l'activité en cours de prestation, ce sont les participants eux-mêmes qui, comme dans la vie réelle, veillent à toutes les adaptations. Ils voient et travaillent en fonction de ce qu'ils sont capables de concevoir au moment où ils le voient (système de représentation). Le reste leur échappe et donc, le travail se fait sur ce qu'ils perçoivent.

Bruno : [...] Oui, vraiment. Ce qui est fondamental pour moi, c'est de partir de là où le public est. J'ai travaillé avec des enseignants en Lausanne sur les compétences relationnelles. Je pensais plutôt développer l'empathie et finalement, on était complètement dans une autre problématique. Ils ne percevaient même pas ce qu'était l'empathie. Finalement, on a travaillé sur ce qu'est un cadre rigide et ce qu'est un cadre bienveillant. On est vraiment revenus au basique en fait. Avant même de parler d'écouter un élève. Parce que, écouter un élève, ils ne m'entendaient pas si je disais ça. Et à l'inverse, j'ai déjà été estomaqué par des réflexions humanistes dans des publics de théâtre forum que j'aurais préjugés ne pas en être rendus là [...].

Nous voyons bien dans ces passages que ce n'est pas le Facilitateur qui réfléchit à ce qu'il voudrait aborder avec les participants. Bien sûr, il se fait une idée et a lui-même des « préjugés »; mais, il s'adapte toujours à ce que les personnes avec lesquelles il travaille sont capables de percevoir. C'est là le rôle du facilitateur en fait.

Sandra (TS) : [...] Je ne dirais pas que je n'ai aucun problème, mais je dirais que c'est le travail du facilitateur en fait. [Rire]. On est vraiment là pour ça. On est au service du public. Au bout d'un moment, si le public revient toujours sur le même élément, peut être que c'est moi qui dois lâcher le fait de vouloir leur faire voir le levier relationnel à telle place. Et que je dise : "OK, ça, c'est important pour eux à ce moment-là donc on va voir ça quoi » [...].

Myriam (TO) : [...] L'idée, c'est vraiment qu'il prenne les personnes où elles sont avec ce qu'elles amènent, qu'il essaie de comprendre ce qu'elles amènent et qu'il leur fasse une proposition avec ça [...].

À partir de là, le facilitateur peut réellement commencer son travail d'accompagnement.

Anya (TS) : [...] Mais, de prendre les gens là où ils en sont, et de les emmener à plus d'ouverture et de compréhension et de dialogue, de décroisonner en fait [...].

4.1.3. Les aspects de la médiation dans le théâtre forum

La médiation revêt trois aspects principaux en matière de théâtre forum : l'accompagnement, le fait de provoquer et maintenir l'attention des participants et enfin, la gestion des émotions.

Évoquons-les tour à tour.

4.1.3.1. L'accompagnement des participants par le facilitateur

L'accompagnement joue un rôle important dans le théâtre forum. Si nous n'avons pas constaté que les « facilitateurs » cherchent à simplifier la tâche en tâches plus simples (ce qui serait inutile étant donné que l'activité en elle-même s'adapte à la ZPD des participants et les fait aller plus loin), nous avons quand même recueilli beaucoup de matériel qui démontre qu'il y a un réel accompagnement des participants par le facilitateur/joker notamment par des règles, un questionnement continu, une reformulation systématique des propos, etc. Dans cette sous-section, nous aborderons donc l'accompagnement à proprement parlé, puis nous développerons quelques qualités requises pour garantir l'efficacité de cet accompagnement, notamment, l'expertise du joker/facilitateur, l'écoute active, la mise en lien des individus entre eux et avec la scène et la question de la neutralité du joker/facilitateur.

4.1.3.1.1. Accompagner le processus, la réflexion

L'accompagnement revêt deux dimensions : l'accompagnement « gestion de l'activité », pragmatique, et l'accompagnement de la réflexion, cognitif. Au niveau de la gestion de l'activité, le facilitateur doit poser un certain nombre de règles. En effet, la structure même du théâtre forum fait que sans règles, l'activité deviendrait rapidement ingérable (il faut donc quelqu'un pour réguler la parole, (même si tout le monde peut exprimer son opinion, et réguler les interventions sur scène).

Amédée (TS) : [...] Dès le moment où Boal invente le rituel du théâtre forum, il est obligé de mettre en place un cadre, des règles. Parce que quand je dis qu'on va faire théâtre forum, les gens qui ne savent pas ce que c'est, ils s'imaginent que tout le public va monter sur scène, foutre la merde, etc. Non ce n'est pas ça. Il faut qu'il y ait quelqu'un qui régule. Et ce joker, il a un pouvoir, mais, en même temps, il doit montrer une bienveillance pour les spectateurs, il doit les accompagner. Mais il a un pouvoir, un pouvoir de dire non, oui. Non, pas maintenant, tout à l'heure [...].

Cyndi (TO) : [...] Le principe de départ quand même, c'est que les règles du jeu elles sont données au public d'emblée. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de manipulation, on leur dit à quoi ils doivent s'attendre et comment ça va se passer. Donc, ces règles, une fois qu'elles sont posées, même si les gens ne sont pas d'accord, il n'y a pas d'agressivité. C'est assez rare que le public se parle de façon agressive [...].

De plus, il incarne le chef d'orchestre (*ou maître de cérémonie*), c'est-à-dire qu'il fait les présentations, il introduit les scènes, les acteurs, les personnages, etc. C'est aussi lui qui, lors de la seconde présentation des scènes, a le pouvoir d'arrêter l'action lorsqu'une personne souhaite intervenir à ce moment, etc. En bref, le joker/facilitateur fait en sorte que l'activité se déroule bien.

Amédée (TS) : [...] L'objectif du joker, il est aussi de mettre en place le débat, c'est l'animateur du débat. Mais ce n'est pas qu'un animateur. C'est ça que Boal nous a appris. Souvent on dit que c'est un animateur, mais non, ce n'est pas que ça. C'est quelqu'un qui doit avoir à cœur l'accompagnement des personnes qui sont là en tant que spectateur [...].

Au-delà de la simple activité, le rôle du facilitateur est aussi de provoquer et accompagner la réflexion. Nous avons dit plus haut qu'il reformulait les propos des participants. Si cela est effectivement pour montrer qu'ils sont écoutés et pour médiatiser leur intervention avec celle des autres participants, c'est aussi pour pousser la réflexion plus loin, pour pousser le participant à s'aventurer plus loin dans sa ZPD, si l'on peut dire.

Cyndi (TO) : [...] Eh bien, le joker, c'est lui qui est un facilitateur de parole. Il a plusieurs fonctions. [...] Il permet de faire avancer le débat, c'est-à-dire de reprendre, d'entendre les idées et de les réagencer à un moment donné, les reprendre quand on les a déjà dites, mais qu'on ne s'en rappelle plus. Il interroge le public et fait évoluer la parole, il fait rechercher et réfléchir les gens ensemble [...].

Amédée (TS) : [...] C'est lui qui doit relancer, qui doit des fois synthétiser, qui doit quelques fois dire de façon candide : « Ah, si je comprends bien, alors... » [...].

De même, le facilitateur va poser des questions sur les situations : Vous voyez quoi ? Qu'en pensez-vous? Que feriez-vous à sa place? Que ressentez-vous par rapport à ça? Ces questions visent, entre autres, à provoquer la réflexion des participants, à leur permettre d'aller plus loin dans leurs observations / interprétations et à comprendre ce qui se passe vraiment, à déterminer quels sont les enjeux.

Sandra (TS) : [...] Mais je vais venir inviter le public à se poser la question: "Et à votre avis, le père, pourquoi est-ce qu'il fait ça ? Qu'est-ce qui se passe pour lui ? » Bah peut être qu'il a eu peur pour son enfant, peut-être qu'il ne sait pas faire autrement, peu importe ce que dit le public, mais, en fait, c'est moi qui vais inviter à essayer de regarder tous les angles, c'est le rôle du facilitateur [...].

Enfin, une fois les propositions mises à l'essai, le facilitateur poursuit son rôle. Il demande à la personne ce qu'elle a ressenti en montant sur scène, si ça s'est bien passé, etc. Mais surtout, elle est invitée à réfléchir aux conséquences tant positives que négatives de sa proposition. Il s'agit ici de faire le lien entre ce qu'on fait et comment réagit l'autre en face (l'acteur). Cela donne une occasion de développer l'autoréflexivité.

Sandra (TS) : [...] et après on va dire: « OK, c'est quoi les avantages ? » Peut-être que la personne va dire qu'elle se sent mieux, qu'elle sent qu'elle se respecte dans ses valeurs, etc. Après, on lui demande c'est quoi la limite ? La limite, ce serait peut-être que : « OK, qu'est-ce qui se passe par rapport

à la relation avec cette personne ?". "OK, effectivement, elle va peut-être plus avoir confiance en moi, elle va peut-être plus vouloir me parler." Donc, on va juste venir exposer les avantages et les limites. Et vraiment, laisser le choix, la responsabilité du choix à chacun [...].

4.1.3.1.2. La place de l'expertise du facilitateur dans son accompagnement

L'accompagnement proposé par le joker/facilitateur nécessite une certaine expertise de sa part. En effet, il doit disposer de connaissances solides sur la problématique, sur les groupes touchés par cette dernière et plus encore, sur les personnes qui seront présentes lors de l'intervention (qui, en principe, sont toutes concernées par la problématique traitée).

Amédée (TS) : [...] C'est quelqu'un qui doit avoir une vision importante, un point de vue important sur le sujet, qui doit avoir élaboré sur le sujet, qui n'arrive pas comme ça en disant : « Tiens, je vais vous animer vous aller dire ce que vous voulez » [...] Mais, c'est un médiateur avant tout. Il essaie le plus possible de se dégager de ses propres points de vue, et ne fait que renvoyer les uns [les participants] vis-à-vis des autres, renvoyer à la salle systématiquement [...].

Cette expertise, comme nous l'avons vu dans la section portant sur la cognition située, se construit nettement à travers le processus de collecte de données qui précède l'activité en elle-même.

Cyndi (TO) : [...] En fait, je ne suis pas spécialiste de toutes les problématiques qui posent problème dans nos sociétés. Donc, à chaque fois, il faut que je comprenne quelle est la problématique, quel est le milieu dans lequel ça se passe, comment, quels sont les enjeux, donc voilà. Ça demande tout ce travail d'enquête et de recherche en fait et de rencontre des gens [...].

Cette contradiction apparente est particulièrement intéressante. En effet, d'un côté il est important pour eux de connaître le sujet, mais d'un autre côté, comme nous le verrons plus loin, ils doivent rester le plus neutre⁷⁷ possible et ne pas mettre leur expertise en avant.

⁷⁷ L'ensemble de nos informateurs (sauf un) utilisent le terme « neutre ». C'est pourquoi nous l'utilisons dans notre texte. Toutefois, celui qui n'utilise pas ce terme préfère celui d'impartial. En effet, le joker/facilitateur travaille pour que les situations s'améliorent. Dans ce sens, il n'est pas neutre puisqu'il ne peut pas accepter que la discussion s'en aille vers le pire (encourager la violence par

Amédée (TS) : [...] Le joker doit se faire maître ignorant. Même s'il sait plein de choses, en fait, il pense savoir des choses [...].

Cette contradiction n'en est pas une, en réalité. En effet, le rôle « d'accompagnateur » diffère de celui de « guide ». L'on suit le guide parce qu'il connaît le chemin. L'accompagnateur, lui, n'utilise sa connaissance que pour inviter à réfléchir plus en profondeur et laisse aux personnes accompagnées la possibilité de choisir leur propre voie. Il propose une ou plusieurs direction(s).

4.1.3.1.3. L'écoute active du facilitateur

Le concept d'écoute active revient souvent dans nos entrevues et semble jouer un rôle important dans la pratique du théâtre forum du point de vue du joker/facilitateur. En effet, pour accompagner les personnes au plus juste, il passe par un processus de reformulation de leurs idées, propositions, impressions, émotions, etc. Il ne se contente donc pas de faire parler les gens et de les inviter à monter sur scène pour tester leurs idées.

Bruno (TS) : [...] Et c'est le rôle du facilitateur. Ce qui est clé pour moi, c'est grâce à la reformulation, de rendre à chacun ses représentations, de les écouter profondément, de les entendre dans une écoute active et empathique avec la reformulation, de reconnaître le point de vue de chacun [...].

Cyndi (TO) : [...] Ça demande d'être capable d'entendre tout ce qui se dit, de rebondir, et de garder, de suivre un fil conducteur. Il faut toujours savoir où on en est dans les propositions, d'imaginer que ce que dit la personne en élaboration d'une proposition, est-ce que ça va faire avancer la proposition, la situation ? [...]

Cette reformulation joue plusieurs rôles. Elle permet de montrer aux participants qu'on les a bien écoutés, elle permet de vérifier que ce qu'ils veulent dire a bien été compris. Si nécessaire, ils sont ainsi invités à approfondir et préciser leurs idées. Cela permet aussi de renvoyer le discours d'un des participants à la salle et d'amorcer un débat (médiatisé par le facilitateur et la scène) et, enfin, cela permet de mieux gérer les conflits. En effet, les propos tenus seront reformulés et vidés de leur agressivité.

exemple). Toutefois, il se doit d'être impartial dans son rôle de joker/facilitateur, c'est-à-dire qu'il ne doit prendre parti pour aucune des causes.

Anya (TS) : [...] Je vais demander aux gens ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont observé. Les gens vont être amenés à dire ce qu'ils ont vu, ce que ça leur renvoie et je vais toujours reformuler les propos [...] pour dire: " est-ce que c'est bien ça ? " et là, la personne va dire oui ou non, mais en tout cas, elle a l'impression d'avoir été entendue [...].

4.1.3.1.4. Faire le lien entre les individus et les opinions

Lors d'une activité de théâtre forum, l'ensemble des participants ont la parole pour exprimer leurs idées, opinions, émotions, etc. Toutefois, c'est avant tout au facilitateur qu'ils s'adressent et non pas aux autres participants. En effet, c'est le facilitateur, en reformulant pour que tout le monde puisse entendre le point de vue qui a été exprimé, qui va demander aux autres ce qu'ils en pensent. Ainsi, le facilitateur se positionne constamment entre les participants et la scène, mais aussi entre les participants eux-mêmes⁷⁸.

Cyndi (TO) : [...] Eh bien, le joker, c'est lui qui est un facilitateur de parole. Donc c'est aussi lui qui fait le lien entre ce qui se passe sur scène et ce qui se passe dans la salle. Il est à la fois avec les comédiens et avec le public [...].

Bruno (TS) : [...] L'idée, c'est vraiment de faciliter le lien entre la scène et le public et entre le public. Et du coup, on n'anime pas quelque chose, on ne crée pas quelque chose, on ne "joke" pas quelque chose⁷⁹. Mais on est vraiment là, dans une facilitation de l'espace et dans une facilitation de l'échange [...].

Cette méthode permet, entre autres, de réduire le flot de paroles et ainsi de garder un certain contrôle sur le déroulement de l'activité. De plus, chaque proposition sera méthodiquement et pacifiquement confrontée aux opinions des autres.

Anya (TS) : [...] Je vais demander aux gens ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont observé. Les gens vont être amenés à dire ce qu'ils ont vu, ce que ça leur renvoie et je vais toujours reformuler les propos, et voilà, essayer de confronter les autres propositions, les oppositions. Je vais dire: "Oui

⁷⁸ En fait, si l'on reprenait le schéma de notre seconde définition de la ZPD, le joker/facilitateur se positionnerait au milieu de la ZPD commune aux différents participants. Son action est de conduire les différents participants vers cette zone commune.

⁷⁹ On note ici ce que nous disions plus haut dans notre brève présentation du théâtre forum quand nous parlions du terme « joker ». De nombreuses organisations pratiquant un théâtre plus systémique, rejettent le terme « joker » et ce pour des raisons que nous n'avons pas pu vérifier.

monsieur, vous pensez ça, et madame, vous pensez autrement, mais les deux existent et ont le droit d'exister" [...].

Gabrielle (TO) : [...] Mais déjà, c'est moi qui ai le micro. Je ne fais pas circuler le micro dans la salle. Donc, je reformule tout ce que les spectateurs disent, et je le fais exprès. Je refuse beaucoup le micro dans la salle, parce que le fait d'être obligé de reformuler, parce que si la personne devant m'a dit quelque chose, celui derrière n'a pas forcément entendu. Donc je reformule. En reformulant, je reprends la parole. Après quelqu'un d'autre est contre. Ce qu'il va dire je vais le reformuler. Donc ça permet déjà un peu de ralentir les objections et de gérer un peu les prises de paroles, tout ça [...].

4.1.3.1.5. « La neutralité curieuse »

C'est justement ce rôle d'intermédiaire, de médiateur, qui rend le principe de neutralité et de « maître ignorant » essentiel. En effet, s'il n'est pas neutre (impartial), il ne sera plus en mesure d'accorder un traitement égal à tous les participants, car, automatiquement, ceux qui ne partageraient pas son opinion seraient exclus ou, tout du moins, se sentiraient exclus et ne prendraient pas la parole.

Bruno (TS) : [...] Parce que si l'on est en désaccord avec le public en tant que facilitateur on va commencer à en oublier certains et en exclure certains, ce qui n'est pas le but du théâtre forum. [...] C'est être le plus neutre possible. C'est une posture que j'appelle la neutralité curieuse. C'est être le plus neutre possible et curieux du point de vue du monde de l'autre. C'est vraiment cette posture-là [...]. Il ne faut pas juger, il ne faut pas donner raison, il ne faut pas soutenir une proposition plus qu'une autre. Sinon, il exclut une partie de la salle qui ne pense pas pareil [...].

Cyndi (TO) : [...] Le défi le plus grand pour un joker ? Je ne sais pas, je pense, c'est d'être au service d'une réflexion sans donner de leçons; sans mettre sa parole comme étant la solution. C'est-à-dire en restant dans un discours ouvert sans enseigner [...] on ne dit pas qui a raison et qui a tort. On dit que toutes les propositions sont valables et peuvent être essayées! [...].

De plus, le rôle du facilitateur, encore une fois, n'est pas de savoir, mais vraiment d'accompagner les participants dans l'exploration de leur problématique et des alternatives potentielles. Ainsi, le facilitateur ne va jamais dire « vous devriez faire ceci ».

Sandra (TS) : [...] Moi, en tant que facilitatrice de théâtre forum, je ne vais pas dire à la personne qu'elle a la bonne solution parce que je ne sais pas.

L'idée, ce n'est pas de dire que moi je suis la "sachante", mais de venir explorer la posture, explorer différentes façons de faire en se basant sur l'idée, c'est vraiment basé sur le système, à l'idée que peut-être que moi, si je bouge dans ma posture, peut-être que l'autre en face va bouger [...].

4.1.3.2. Provoquer l'attention/participation et la conserver

Nous avons vu dans notre cadre théorique qu'un des rôles du médiateur en participation guidée était de provoquer et maintenir l'attention des participants. Le théâtre forum présente à cet égard quelques traits particuliers par rapport aux autres types d'activités. En effet, c'est encore une fois la proximité des situations présentées avec la réalité des gens en présence qui fait office d'élément déclencheur. L'idée est que, si l'on propose une situation qui touche directement les gens présents, alors leur attention sera naturellement captée et retenue par l'activité. Dans ce sens, l'on peut imaginer que l'effort pour attirer l'attention soit moindre par rapport à celui généré par un enseignant par exemple.

Amédée (TS) : [...] Il faut d'abord absolument que le thème traité concerne les membres de l'audience, de façon forte et presque urgente et pas seulement que le thème les « intéresse ». C'est de leur vie et de leurs souffrances qu'il s'agit. On leur donne l'occasion (qu'ils prennent à chaque fois) de venir témoigner de cette souffrance et de s'apercevoir que les autres vivent la même chose [...].

Marlène (TS) : [...] En proposant une scène qui va interpeler les gens, les déranger assez pour qu'ils aient envie d'intervenir. On pose d'abord des questions puis progressivement on désacralise la scène et on les invite à monter [...]

Myriam (TO) : [...] La scène, si elle est adaptée à son public, provoque la participation parce qu'elle « parle » aux gens qui sont là, les révolte. Le joker n'a plus alors qu'à formuler la question de la scène, sa problématique et questionner sur comment faire pour changer cela. Qui a une idée ? Et quand je vois que quelqu'un semble en avoir une ou avoir envie de venir, je le pousse à venir faire son idée [...].

De même, le joker/facilitateur joue un rôle important au niveau de la participation du groupe. En effet, après les avoirs provoqués, c'est lui qui va les amener, les encourager à venir monter sur scène pour tester leurs idées.

Myriam (TO) : [...] Je m'adresse à ceux qui semblent avoir envie de venir : vous avez une idée ? Que feriez-vous ? Ça vous met en colère j'ai

l'impression. Que feriez-vous ? Venez essayer. Plus il y a d'idées différentes, mieux c'est, faites la vôtre, elle apportera à nous tous, et si elle rate ce n'est pas grave : on est au théâtre, on est là pour s'entraîner ensemble [...].

Par la suite, tout au long du processus, le joker/facilitateur fait en sorte, autant que faire se peut, que le débat reste enligné avec la problématique abordée et l'objectif visé. Lorsque le sujet dévie, il s'agit de questionner le participant, l'inviter à faire le lien entre ce qu'il dit et la thématique. Attention toutefois. Il ne s'agit pas de mettre le participant dans l'embarras, mais vraiment de l'aider à reformuler son idée pour que le lien avec la thématique soit plus visible (l'évitant ainsi de partir ailleurs) et de ramener au sujet si nécessaire.

Marlène (TS) : [...] L'outil, dans sa forme, force à garder l'attention. Et ce qui se dit raisonne souvent tellement chez les gens que ceux-ci restent naturellement attentifs. De plus, si l'on peut tout accueillir, on a pour devoir de ramener au sujet qui nous intéresse et l'on invite la personne qui dévie à nous expliquer le lien ou pourquoi c'est important pour elle [...].

D'autres jokers/facilitateurs utilisent plutôt un « ordre du jour », c'est-à-dire une question simple sur comment faire quelque chose. Cela pourrait être, par exemple : « Comment faire en sorte que la production puisse travailler de concert avec le département de la comptabilité? » Cette question de départ permet de toujours ramener les différentes interventions à la thématique de base.

Amédée (TS) : [...] Dans la méthode du théâtre institutionnel (ce qu'on ne faisait pas chez Boal), systématiquement, une séance se met en place (comme dans n'importe quelle assemblée citoyenne) avec un ordre du jour. Cet ordre du jour s'exprime sous forme de « comment faire pour...? ». C'est la problématique de chaque scène, qui est écrite sur un paperboard et sur laquelle le joker doit s'appuyer en renvoyant à l'audience le fait que parfois on est hors sujet. Par exemple, la problématique est : « comment faire pour sensibiliser mes voisins au civisme ? » et l'intervention se focalise sur les relations hommes / femmes. C'est certainement lié, mais le rôle du joker est de signaler qu'on s'éloigne du sujet ce qui nous entraîne à débattre d'un autre thème. Mais c'est finalement l'audience qui choisit [...].

Attention encore, ramener les participants à la thématique de base ne signifie pas qu'ils n'ont pas de liberté d'expression, mais que cela doit se faire autour d'un thème précis.

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

4.1.3.3. La gestion des émotions

Une part importante du rôle de joker/facilitateur lors d'une séance de théâtre forum est de veiller à ce que tout le monde se sente bien. Les personnes ne doivent pas se sentir explicitement visées par les scènes. Elles doivent se sentir en confiance et, enfin, elles doivent se sentir valorisées pour leur participation et leurs idées. Sans cela, la ZPD serait trop restreinte et l'intérêt pour l'activité serait amoindri.

4.1.3.3.1. Ne viser personne

C'est durant la préparation de l'activité elle-même qu'il convient de porter une attention particulière au fait de ne viser personne directement. Nous avons vu, en effet, que les situations proposées dans les scènes sont tirées de situations réelles. Dans de telles circonstances, les jokers/facilitateurs, qui participent souvent à la création des scènes, si ce n'est pas eux qui sont responsables de leur production, veillent à ce que les scènes soient toujours décalées par rapport aux événements réels pour que personne ne puisse se reconnaître explicitement dans un personnage/situation.

Un des moyens utilisés pour faire ce décalage est de changer les noms, modifier les situations, pour que les gens se sentent interpellés, que cela résonne en (eux, corresponde à ce qu'ils vivent en général, mais, que de manière précise, personne ne puisse se sentir directement agressé.

Sandra (TS) : [...] Mais on va suffisamment les décaler pour que personne ne se reconnaisse et que personne ne se sente visé. Quand je dis ça, c'est que par exemple, on ne va jamais reprendre un prénom et on va jamais choisir quelque chose qui a "hyper traumatisé" les gens du collège, on ne va pas reprendre exactement la même situation. C'est par respect [...].

Cédric (TO) : [...] Évidemment, on va les présenter différemment pour que les gens ne se sentent pas visés et que les gens ne puissent pas se dire "oui, je me souviens, ça s'est passé il y a un mois et c'était mon collègue de bureau...". Là, c'est juste une scène qui va présenter un problème qui va leur dire: " ça ne se trouve pas chez vous" et qui va les faire réagir en fait. Chaque saynète est conçue pour piquer un peu les gens. C'est-à-dire de les faire réagir d'une façon directe [...].

Cette distanciation, au-delà d'éviter aux gens de se sentir attaqués, vise aussi une saine gestion des émotions. Par exemple, dans le cas où les acteurs sont eux-mêmes impliqués dans

cette problématique (acteurs non professionnels tirés de la communauté où se déroule l'activité), ce décalage (en plus d'échanger les rôles) permet d'éviter de déclencher des émotions trop fortes.

Anya (TS) : [...] La personne qui jouait l'étudiante était une encadrante et puis les doctorants jouent des enseignants ou des chercheurs. Il faut décaler. C'est primordial, sinon c'est assez casse-gueule. Ça peut être très violent de jouer sur scène quelque chose qu'ils vivent en vrai. C'est la règle d'or [...].

Attention, les émotions sont légitimées et valorisées dans le théâtre forum, elles ne sont pas rejetées. Toutefois, il est important qu'elles puissent être évoquées de manière constructive et non destructive.

Marlène (TS) : [...] On les accueille le plus possible. On permet surtout à la personne d'exprimer ce qui se passe pour elle et on vérifie que cette personne pourra venir chercher du soutien après l'atelier ou le théâtre forum [...].

4.1.3.3.2. Mettre en confiance, en sécurité

Le second point qui revient souvent, c'est la mise en confiance du public. Pour la garantir, le joker/facilitateur doit faire en sorte que les participants se sentent en sécurité, tant au niveau de l'environnement physique, qu'au niveau psychologique, notamment en conduisant l'activité dans un local qui convient, mais aussi, en faisant une certaine gestion du public pour éviter tout débordement, notamment quand certains désaccords apparaissent.

Sandra (TS) : [...] Quelque chose de très important, c'est de créer un espace qui soit sécurisé et d'offrir un cadre qui soit sécurisé. Il y a donc vraiment cet aspect de médiation, mais aussi de "tenir le public". D'offrir l'espace dans lequel chacun se sente sécurisé pour à la fois exprimer son point de vue sans se sentir jugé et à la fois sentir que ça ne va pas partir en vrille [...].

Myriam (TO) : [...] Ils mettent en place les choses pour que les gens se sentent à l'aise, qu'ils sentent qu'ils ne sont pas jugés, qu'ils ont la liberté de faire [...].

Cette gestion du public se fait de diverses manières. Par exemple, nous l'avons abordé plus haut, le facilitateur va sans cesse reformuler les propos qui sont tenus. Ainsi, s'ils étaient à la base violents envers une personne, la reformulation, sans pour autant éliminer le désaccord,

permet de désamorcer un conflit non constructif. De plus, une autre méthode est intéressante à soulever. Il s'agit des activités qui se déroulent avant le théâtre forum en lui-même.

Amédée (TS) : [...] Il faut les faire rentrer dans un climat de confiance et de convivialité, que seuls les jeux préparatoires ou d'échauffement ou de brise-glace peuvent créer. Et surtout que le joker joue avec eux. C'est le joker qu'il est nécessaire d'intégrer au groupe plus que l'inverse [...].

Un exemple que nous avons pu voir dans l'une de nos observations à Montréal consistait en un jeu où chaque personne se présentait à une autre personne du public (jamais deux fois la même personne) et, à chaque nouvelle poignée de mains, il se présentait comme étant la dernière personne qu'il avait rencontrée. Ainsi, chaque personne changeait de nom à chaque rencontre. Cette activité très simple permet de se rapprocher des autres, de croiser leur regard, de ne plus les voir comme des étrangers, mais comme une personne qui est ici pour parler de la même problématique qu'eux. Cette préparation permet aussi de mélanger les gens et de les mettre en confiance.

Sur scène, lors des remplacements, se sont surtout les acteurs qui jouent un « rôle » dans l'instauration du climat de sécurité, pas seulement le joker. En effet, ce sont les acteurs qui répondent aux participants qui montent sur scène et mettent « à l'épreuve de la réalité » leurs alternatives.

Cédric (TO) : [...] Un des mots clé du théâtre forum c'est la mise en confiance des gens. Tous les comédiens ont pas mal d'expérience, ils savent comment parler aux gens, ils savent rebondir sur les propositions qu'ils font [...]. Ils savent comment parler aux gens, comment les débloquer, comment les mettre en confiance [...].

Les acteurs font en sorte que, même si la situation présentée est difficile, même si elle représente de la violence, les participants se sentent tout de même en sécurité. Ce sentiment est, entre autres, mis en place par le jeu du théâtre. Tout le monde sait que les acteurs sont des acteurs, ils jouent un rôle.

Cédric (TO) : [...] Tout est ramené vers le théâtre pour avoir cette sécurité pour les gens, pour qu'ils soient à l'aise, pour qu'ils puissent dire tout ce qu'ils ont à dire d'une façon calme, didactique, ludique, d'une façon démocratique aussi sans qu'il y ait vraiment des conflits à l'extérieur [...].

4.1.3.3. L'importance de la valorisation

Enfin, nous avons aussi pu remarquer que la valorisation des participants, de leurs interventions sur scène et de leurs propositions/idées, prenait une place importante dans le théâtre forum systémique. Pour ce faire, il y a deux moyens/moments. D'abord, lors de la reformulation, le joker/facilitateur va pouvoir valoriser la personne en la remerciant, en mettant en avant les avantages de sa proposition et en l'approfondissant.

Marlène (TS) : [...] À chaque prise de position ou de parole, je valorise en remerciant directement la personne, en clarifiant les avantages de la proposition faite et en approfondissant les opinions, en vérifiant qui dans la salle est d'accord avec cette vision du monde. Je demande aussi à la personne comment elle se sent, ce que ça fait d'aller se confronter à une situation problématique, je valorise également le fait de monter sur scène et rappelle que ce n'est pas facile [...].

Myriam (TO) : [...] À la fin d'une intervention, je dis ce que l'intervention a fait bouger dans la situation, ce qui a avancé, quelle est la stratégie qui a été mise en œuvre. Je valorise toutes les interventions dans ce qu'elles amènent ou soulèvent. Le public applaudit ce qui est valorisant aussi [...].

Le second point principal/moment stratégique se situe au niveau des propositions et interventions. Par exemple, si une personne monte sur scène pour tester une hypothèse d'alternative, cela se déroulera peut-être comme elle le souhaite, mais peut-être pas. Cependant, dans tous les cas, le joker/facilitateur va, après l'intervention, commencer par soulever (en demandant au public aussi) les avantages de la stratégie qu'il a essayée de mettre en œuvre. Ce n'est qu'après avoir relevé suffisamment d'avantages que les limites seront abordées.

Bruno (TS) : [...] Du coup, de parler des avantages en premier, ça vient vraiment valoriser; peu importe le remplacement qu'on a eu. Parce que parfois, on a des remplacements, ils vont dire que c'est pire que la scène initiale. Alors qu'en fait, il y a toujours quelque chose de différent. Il faut valoriser. Et après, on demande les limites. On ne vient pas stigmatiser, mais on vient juste montrer que tout n'est pas parfait, et du coup, ça permet de voir ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné [...].

4.1.4. *Le conflit cognitif*

Lors de nos entrevues avec des jokers/facilitateurs, nous avons eu accès à nombre d'informations sur la question des conflits cognitifs⁸⁰. Ces informations revêtent trois aspects : 1) la présence de diversité parmi les participants, 2) la prise de conscience de points de vue différents et de problématiques jusque-là invisibles et 3) la confrontation desdits points de vue.

4.1.4.1. La présence d'une diversité

On note une différence significative concernant la présence ou non d'une diversité, entre les deux types de théâtre forum. Nous traiterons d'abord de comment le théâtre forum systémique perçoit l'importance de la diversité, puis nous exposerons le point de vue du théâtre de l'opprimé sur cette question.

Théâtre forum systémique et diversité

La diversité est un élément important pour le théâtre forum systémique. Plus la diversité est présente, plus il est possible d'interagir avec des points de vue différents portant sur la même problématique. Toutefois, si ces divergences de points de vue permettent d'échanger, et apportent une grande richesse, elles peuvent constituer une difficulté dans la mesure où il y aurait de nombreux participants. Ainsi, selon nos informateurs, il serait préférable d'être en présence d'une réelle diversité, mais dans des groupes plus petits, pour que tout le monde puisse s'exprimer.

Bruno (TS) : [...] Alors, plus un public de théâtre forum est grand et plus il y a une diversité dans le public. C'est plus amusant, mais ça risque d'être un peu chaud. Mais c'est aussi là qu'il y a le plus de chance d'avoir de l'intégration. Si effectivement je vais travailler avec des militants écologistes, j'en ai 30 dans la salle et ils sont tous OK pour dire exactement la même chose. On ne vient pas échanger nos représentations, on ne vient pas prendre conscience d'une représentation et on ne vient pas travailler sur nos représentations [...].

Ce qui est important, par contre, c'est que les acteurs (les groupes auxquels ils appartiennent) soient aussi présents dans la salle. En effet, dans le théâtre systémique, l'idée est que toute

⁸⁰ En fait, c'est à partir des interviews que la notion de conflit cognitif a fait surface.

problématique est causée par l'ensemble des acteurs et que ce sont tous les acteurs en cause qui doivent travailler à améliorer la situation.

Anya (TS) : [...] Comme je travaille beaucoup sur des théâtres forum impliquant différents acteurs, je veille à ce que les acteurs qui sont représentés sur scène soient aussi présents dans la salle [...].

Toutefois, en fonction des problématiques traitées, avant de mettre les groupes qui sont en difficulté ensemble, il peut être nécessaire de faire des activités préalables et séparément. Ces activités permettent à chacun des groupes de donner leur vision des choses sans avoir peur des réactions de l'autre groupe. Par la suite, une séance de théâtre forum rassemblant les deux groupes pourra être faite. La moitié des scènes aura été faite par un groupe et la seconde moitié par l'autre groupe.

Amédée (TS) : [...] Sinon, moi, ça m'est arrivé de mettre en place un théâtre forum avec des jeunes et des policiers d'un même quartier. Mais, très important, on ne peut pas commencer à dire : « le groupe de jeunes, là, qui se plaint d'être victime de la police, on va vous mettre en situation avec un théâtre forum tout de suite avec les policiers ». Ce que je demande à chaque fois, et c'est là que c'est compliqué parce qu'il n'y a jamais les budgets pour le faire, ou très rarement. Je demande à faire des ateliers en amont avec ce que j'appelle des groupes protagonistes. Un atelier avec les policiers, qui peut être court ou long, dépendamment des moyens financiers pour qu'on puisse bien écouter ce que les policiers ont à dire de leurs relations avec les jeunes, de leur point de vue. Un atelier avec les jeunes pour qu'on puisse bien écouter les protagonistes, c'est-à-dire les récriminations qu'ont les jeunes vis-à-vis des policiers. Et, ensuite, à la fin, mettre en place un théâtre forum où ces deux populations sont réunies à condition qu'elles comprennent qu'on est là pour aller dans la compréhension réciproque et pas pour faire le procès des uns et des autres [...].

En bref, il s'agit de mettre en place un espace de parole dans lequel tout le monde puisse s'exprimer librement, sans que la situation devienne trop explosive. Une fois que le discours des différents groupes protagonistes a été mis en « rôle », il devient externe aux participants qui ressentent par là-même moins d'inquiétude face à l'autre groupe qui, lui-même, sent qu'il fait face à un rôle et non à un individu en particulier.

Théâtre forum de l'opprimé et diversité

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

L'appréhension de la diversité lors des séances de théâtre forum de l'opprimé est plus complexe. En effet, il existe deux positions opposées sur cette question. Certains voient la diversité comme quelque chose de positif et d'enrichissant, tandis que d'autres tentent, autant que faire se peut, de l'éviter. Nous verrons que les deux approches ont leur logique.

Toutefois, avant de parler de la séance de théâtre forum en elle-même, il convient de souligner que des ateliers peuvent être menés avant le théâtre forum (qu'ils encouragent la diversité ou non) notamment pour créer les scènes. Dans ces ateliers, la diversité est la bienvenue, précisément parce qu'elle permet d'apporter un large spectre de points de vue. Cela renforcera le caractère réaliste des scènes, tant au niveau du contexte qu'au niveau de la psychologie des personnages.

Myriam (TO) : [...] Dans les mêmes ateliers, on mélange. Nous, on aime beaucoup la diversité. Ça nous oblige à nous déplacer, à bouger nos regards sur les choses, à comprendre des trucs qu'on n'a jamais compris, à choper des regards sur le monde, la vie et les enjeux sociaux qui ne sont pas les nôtres et essayer de les intégrer ou de les comprendre au moins. Donc ça nous fait bouger. Ça donne aussi un spectacle où il y a des visions différentes et où on a intégré des parties qu'on n'aurait jamais intégrées parce que quand on est classe moyenne supérieure [...] on ne vit pas la même chose que quelqu'un qui est dans la galère totale. On ne voit pas le monde pareil, on ne voit pas la justice pareille on ne voit rien pareil [...].

Ensuite, pour le théâtre forum en lui-même, il y a trois cas de figure. Le premier voit la diversité comme non souhaitable (mais souvent inévitable), sans exception ou presque. Dans cette logique, les scènes sont préparées pour un type de public en particulier. Par exemple, une scène abordant la relation professeurs – élèves, ne sera pas construite de la même manière si elle est destinée aux professeurs ou aux élèves. La composition des groupes ciblera donc un seul rôle : tantôt des élèves et tantôt des enseignants, par exemple.

Cédric (TO) : [...] Ça en fait, nous on conseille qu'il y a un public plutôt homogène. Pourquoi ? Quand on va faire l'enquête, on va concevoir les saynètes pour le public qui va être présent. Si dans la problématique, l'enjeu c'est que ce sont les ados qui ont des problèmes avec les parents ou avec les profs, et que c'est le point de vue de l'ado, c'est de l'ado qu'on va parler, c'est ses difficultés (d'après lui), donc on va concevoir la scène pour que lui se sente identifié par ça et qu'il puisse apprendre à parler aux parents ou aux profs ou peu importe. Donc la scène est vraiment conçue pour ce public-là [...].

Hormis cette position tranchée, la décision de savoir si la diversité est souhaitable dépend de la problématique traitée. Reprenons l'exemple de la relation entre professeurs et élèves. On ne peut pas vraiment dire qu'il y ait une relation d'oppression entre le groupe des professeurs et celui des élèves. De ce fait, selon ces informateurs, il est tout à fait souhaitable qu'il y ait des professeurs et des élèves dans le même groupe de participants.

Gabrielle (TO) : [...] Si je parle d'une relation entre le professeur et les élèves, je pense que je peux créer un scénario où les deux peuvent se retrouver et ça permet vraiment d'échanger. Si je fais les uns d'un côté et les autres de l'autre côté, je pense que ça serait un peu dommage. Moi je ferais plutôt quelque chose où ils peuvent se retrouver. Après, ça dépend aussi de la thématique [...].

Toutefois, si la problématique est relative à des scènes de violence conjugale où l'on cherche à savoir ce que la personne du couple qui est violentée pourrait faire pour stopper/changer la situation, nos informateurs sont tous d'accord pour dire qu'effectivement, dans une telle situation, il vaudrait mieux n'avoir que des femmes ou que des hommes dans les groupes, mais ne pas mélanger les deux. La raison avancée est qu'il est nécessaire d'« empêcher l'opresseur (dans le public) de nuire » au processus⁸¹.

Myriam (TO) : [...] Si on parle des violences conjugales, on hésite toujours à savoir s'il faut qu'il y ait dans la salle des hommes et des femmes ou s'il faut qu'il y ait dans la scène, des femmes. Parce que les femmes sont les opprimées et, en l'occurrence, la gent masculine fait partie des dominants et donc, compliquent parfois les choses, même si parfois elle est solidaire. C'est toujours très partagé donc c'est toujours une question pour nous [...].

Sur cette même problématique, s'ils (les jokers) souhaitent avoir un public plus diversifié, ils peuvent toujours monter la scène en faisant en sorte que les deux protagonistes/antagonistes ne puissent pas être remplacés. Dans un tel cas de figure, les participants vont plutôt travailler ensemble, sur ce qu'ils pourraient faire pour changer/améliorer la situation, en tant que spectateurs de la situation (l'entourage du couple par exemple). Ils remplaceront donc les acteurs jouant l'entourage du couple.

⁸¹ Notez que les personnes qui n'ont pas vécu cette situation, qui ne sont pas directement concernées, peuvent aussi nuire à l'activité en proposant des alternatives infaisables pour des personnes prises dans cette problématique.

Gabrielle (TO) : [...] Donc dans la partie sur la violence conjugale, on a beaucoup travaillé sur l'entourage. C'est-à-dire, qu'on a des scènes du couple où on voit la spirale de la violence et les petites scènes sont entrecoupées par des scènes où on voit l'entourage et la réaction de l'entourage. Les amis, les voisins, les parents, au bureau, etc. Dans la partie forum, je ne fais pas du tout intervenir les gens dans les scènes où le couple est seul. Parce qu'on ne peut pas... Je peux les faire intervenir que s'il y a des femmes concernées dans le public. Mais si j'ai un tout public, et donc forcément des gens qui n'ont jamais vécu ça et qui ont des choses à dire ...[...].

4.1.4.2. Éveiller la conscience de la situation

Ce contact avec des points de vue variés dans une séance de théâtre forum permet aux participants d'accéder à certaines prises de conscience : prise de conscience des problématiques en cours et prise de conscience de la diversité des points de vue. En effet, dans la vie de tous les jours, nous faisons souvent face à des situations qui ne nous paraissent pas problématiques, ou tout du moins, que l'on n'avait pas envisagées sous cet angle de vue. Le théâtre forum, par sa forme, en permettant une prise de distance par rapport à l'action, va permettre aux « spec-acteurs » de voir des situations et de réaliser quelles sont les problématiques...

[...]Utilisé en dispositif de sensibilisation, en analyse de pratiques professionnelles dans le cadre d'une formation-action, ou au cours d'un évènement, le théâtre forum, tel que nous le pratiquons est un outil efficace d'amorce de changement et de réflexions partagées, car il permet de prendre conscience des comportements, d'identifier les freins aux changements et d'expérimenter des propositions de progrès, de façon ludique, collective et constructive [...] (3Ph).

Gabrielle (TO) : [...] Donc ces alternatives, ils vont les chercher, ils vont les créer pendant la partie forum où ils vont se rendre compte déjà qu'il y a un problème, ce qui n'est pas toujours le cas. Et une fois avec cette conscience-là, ensemble ils vont chercher des propositions. Donc je pense que ça peut être très positif pour le vivre ensemble après [...].

Évidemment, il ne s'agit pas seulement de mettre en évidence les difficultés que les participants vivent eux-mêmes. L'objectif est aussi de réaliser, grâce au recul que permet le théâtre forum, les difficultés qu'ils font vivre aux autres. Cette prise de conscience permettra

de lancer la réflexion pour envisager comment les choses pourraient être améliorées, ou optimisées.

Sandra (TS) : [...] C'est que, dans une situation qui peut paraître banale, et où certaines personnes peuvent considérer qu'on est dans la douce violence par exemple, il y a des personnes qui vont dire après qu'ils ne s'étaient jamais dit que, peut-être pour l'autre en face, c'était compliqué [...].

Cyndi (TO) : [...] Eh bien parfois, on a des réactions très émotionnelles, et après, parfois, on a des gens qui disent: "C'est exactement ce que je vis, mais je ne l'avais pas analysé de cette façon", parce qu'ils sont imbriqués. Quand on est complètement dans une situation, des fois, on a du mal à s'extraire et à prendre du recul [...].

De plus, si l'on se positionne plutôt du côté du théâtre systémique, au-delà de prendre conscience des problématiques, le théâtre forum, grâce à la présence d'un groupe de « spectateurs » diversifié (c'est-à-dire que les groupes représentés sur scène sont présents dans la salle), permet aussi de voir plus loin que sa propre personne pour se rendre compte que chacun est soumis à différents systèmes de contraintes qui peuvent se traduire par des comportements qui ne plaisent pas forcément aux autres. Par exemple, si un supérieur hiérarchique met la pression sur son équipe, ce n'est pas nécessairement parce qu'il le souhaite, mais peut-être parce que ses propres supérieurs lui mettent aussi la pression ou qu'il y a des objectifs à atteindre, etc.

Anya (TS) : [...] Aider les gens à non plus seulement voir leur bout de gras, leurs problèmes à eux, mais à ouvrir les points de vue et se rendre compte que c'est un système et que chacun, à son échelle, a ses contraintes et des problèmes légitimes qui existent. C'est vraiment d'amener à une ouverture, à une vision [...], de prendre les gens là où ils en sont, et de les emmener à plus d'ouverture et de compréhension et de dialogue, de décroisonner en fait[...].

Enfin, le théâtre forum permet de mettre le doigt sur la dimension profondément subjective des comportements et de leur interprétation. En effet, la confrontation à une situation concrète fera ressortir du public un certain nombre de commentaires et d'interprétations. La diversité de ces interprétations va aider l'ensemble du groupe à réaliser qu'il y a différentes façons de percevoir un même événement. Cette connaissance permet à tous, d'une part de

relativiser leurs points de vue, mais aussi, individuellement, de peut-être sortir d'une impasse en utilisant des points de vue différents qui étaient jusque-là invisibles.

Gabrielle (TO) : [...] Ça apporte que les uns et les autres se rendent compte aussi du point de vue de l'autre quoi, parce que les propositions n'ont pas à être les mêmes [...].

[...] Le groupe permet de prendre conscience qu'un même comportement peut être interprété de diverses manières par chaque spectateur. D'une part, chacun entend et voit différentes choses, d'autre part, il les interprète en fonction de son ressenti et de son point de vue. Les interprétations multiples donnent un éclairage sur ce que chacun « voit » en fonction de ses valeurs et croyances et permettent ainsi de relativiser son propre point de vue qui semblait pourtant au départ évident et objectif [...] (Étincelle).

4.1.4.3. Confrontation des points de vue, apposition, compréhension commune

Enfin, dans un groupe diversifié (peu importe le type de théâtre forum), une fois que les problématiques et points de vue ont été soulevés, vient le moment de la « confrontation » des idées. C'est cette confrontation qui, à terme, permet aux personnes d'ouvrir le débat, le dialogue et, finalement, de mieux se comprendre, de s'ouvrir aux autres et de mieux vivre ensemble.

Gabrielle (TO) : [...] En fait, on cherche ça. Quand je vois quelqu'un dire quelque chose et que quelqu'un d'autre m'a l'air dubitatif, je le provoque. Je pense qu'un débat, c'est un débat. Ce n'est pas dire oui avec tout ce qu'on voit et être d'accord avec tout ce qu'on voit. Et à chaque intervention de spectateur, je demande au public s'il est d'accord et des fois ils sont d'accord, mais des fois il y en a qui ne sont pas d'accord et ceux qui ne sont pas d'accord, je leur donne tout de suite la parole. « Ah vous n'êtes pas d'accord, pourquoi? ». Parce que pour moi c'est un outil justement pour entamer un débat. Donc si je veux que tout le monde soit d'accord avec tout, il n'y a pas de débat [...].

Cette confrontation est importante, car, habituellement, chaque personne est « figée » dans ses représentations du monde. La prise de conscience de cette diversité de visions peut parfois amener à des réactions agressives. Par exemple, une personne peut en accuser une autre de mauvaise foi, de mensonge, etc.

[...] Lorsque la personne voit se dérouler la situation, elle lui donne sens par rapport à ses propres valeurs, elle l'interprète au travers de ses propres lunettes et de plus, lorsque cette situation est tendue, conflictuelle, elle prend parfois parti de façon radicale en cherchant un coupable. Cette première lecture d'une situation semble parfois tellement évidente que l'on a du mal à imaginer que les autres puissent ne pas partager cette vision. On peut même en devenir agressif envers ceux qui ont une autre position [...]. C'est pourquoi il est intéressant de présenter un spectacle devant des publics venant d'horizons différents, occupant des places différentes, pour que les points de vue divers puissent s'exprimer et « bousculer » ainsi le regard de chacun. La rencontre de ces différents points de vue permet à chacun d'élargir son champ de vision en passant d'une vision unique et réductrice à une vision plus complexe [...](Étincelle).

C'est avec la confrontation des points de vue qu'il est possible de réaliser que les autres raisonnements ont une logique, qu'ils s'appuient sur quelque chose et que, de ce fait, ils ont une certaine valeur. De même, c'est encore une fois avec cette confrontation qu'il est possible de construire une vision partagée. Relevons toutefois que dans le théâtre forum systémique, cette acceptation de la valeur du point de vue des autres, cette construction d'une vision partagée, ne signifient pas pour autant qu'on abandonne son propre point de vue. En effet, la finalité recherchée par cette « confrontation », n'est pas, dans ce type de théâtre, qu'il y ait un gagnant et des perdants. En fait, l'expression « apposition » des points de vue plutôt qu'« opposition » des points de vue est souvent mise en avant pour démontrer cette volonté de faire du théâtre forum systémique un environnement inclusif où toutes les visions ont une place égale.

Sandra (TS) : [...] On va vraiment inviter chacun à dire ses projections, à dire ses représentations de ce qu'il est en train de voir. L'idée, **ça va être de mettre en apposition plutôt qu'en opposition**. C'est à dire, montrer qu'il y a vraiment différentes visions du monde pour une même situation [...].

Dans une telle perspective, on ne cherche donc pas à savoir qui a raison et qui a tort. L'objectif est de montrer, en croisant les points de vue, que tout le monde a une vision différente, et que tous les points de vue se valent.

Anya (TS) : [...] Donc aujourd'hui, le théâtre forum, je l'apporte comme un support de dialogue et de réflexion collective pour, je mets beaucoup ça

en avant, pour croiser les points de vue. Pour amener les gens à essayer de se comprendre, à essayer de comprendre la vision de l'autre, se mettre à la place, et réfléchir ensemble. Voilà, pour moi c'est vraiment un support de dialogue et de réflexion. C'est comme ça que j'en parle [...].

Dans le cadre du théâtre de l'opprimé, par contre, l'objectif est de renverser les oppressions. De ce point de vue, il y a forcément un gagnant et un perdant. Les deux types de théâtre ne suivent pas la même logique.

Myriam (TO) : [...] Donc il faut qu'on comprenne le pourquoi du comment, qu'est-ce qui le pousse, c'est quoi ses enjeux à lui, comment ça fonctionne pour lui et ainsi on va pouvoir développer des pistes pour l'obliger à bouger. Sinon, on va hurler, on va se mettre en colère, on va pleurer, ou on va faire tout un tas de machins qui ne servent pas à grand-chose [...].

4.2. Éléments divergents entre le théâtre forum systémique et le théâtre forum de l'opprimé

Dans la section précédente, nous avons terminé sur la question du conflit cognitif. Nous avons notamment vu que la diversité n'était pas perçue de la même manière dans le théâtre forum systémique et dans le théâtre forum de l'opprimé. En effet, dans le théâtre forum systémique, elle est plutôt la bienvenue, puisque cette pratique part du principe que pour résoudre une problématique il est nécessaire que tous les groupes impliqués soient présents (ou représentés). Dans le théâtre forum de l'opprimé, cette diversité est souvent vue comme une difficulté. Une saynète prévue pour les jeunes ne parlera pas aux adultes et vice versa. Une activité prévue pour aider les femmes victimes de violences conjugales à s'en sortir ne bénéficiera pas de la présence d'hommes violents envers leur conjointe, etc. La présence de tous les protagonistes/antagonistes⁸² n'est pas souhaitable parce qu'il s'agit de renverser l'oppression, c'est-à-dire de s'opposer à l'autre pour le faire bouger. Sa présence nuirait au processus.

Dans les dimensions qui suivent, nous verrons que cette divergence idéologique (qui s'explique probablement par le type de problématique qui n'est pas de la même nature dans les deux types de théâtre), entraîne un effet en cascade éloignant les deux types de théâtre

⁸² En fait, le théâtre forum de l'opprimé peut aussi, dans certains cas, accueillir tous les groupes à condition que ce ne soit pas le groupe dans son ensemble qui soit oppresseur.

forum. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de répéter l'étude dans chaque dimension, et ce, pour chaque type de forum. Nous avons conscience que la lecture peut en être alourdie, mais cela nous a paru être le meilleur moyen pour rester fidèle aux mots, mais aussi à l'esprit de ce que nos informateurs nous ont confié.

4.2.1. *Cognition partagée*

4.2.1.1. Cognition partagée et théâtre systémique

Nous avons vu que la cognition partagée est simultanément le point de départ du processus et sa finalité. Lors de nos entrevues, nous avons relevé trois thèmes portant sur ce type de cognition. Il s'agit de l'existence ou non d'un problème/objectif commun (le point de départ), de la création d'une zone de rencontre et d'intégration (le processus) et de l'apparition d'une intercompréhension (un des objectifs).

4.2.1.1.1. TS : Problématique / objectifs communs

Les saynètes de théâtre forum sont construites pour aborder des problématiques communes à tous les participants présents. Par exemple, si la salle regroupe des élèves, des professeurs et des parents, il est nécessaire que la problématique abordée touche directement les trois groupes. S'il n'y avait pas cette problématique commune, l'activité en elle-même n'aurait pas vraiment de sens.

Bruno (TS) : [...] Alors, une séance classique de théâtre forum. Il va y avoir la présentation de la thématique avec l'idée qu'un théâtre forum fonctionne si le sujet concerne les gens qui sont dans la salle sinon, ça n'a pas de sens [...].

Cela ne signifie pas pour autant que les objectifs communs sont présents dès le début du processus. Par exemple, les professeurs peuvent vouloir avoir plus de champ libre lors de leurs interventions, les élèves plus de respect et les parents, encore autre chose. Cette diversité d'objectifs est tout à fait normale puisque les différents groupes ont des points de vue différents.

Amédée (TS) : [...] Ils ont évidemment des objectifs divergents parce que ce sont des points de vue différents [...].

Néanmoins, même sans objectifs communs précis, le théâtre forum rassemble quand même des gens ayant la volonté de faire avancer les choses, de mieux comprendre les différents points de vue sur une question précise et de tenter de développer une vision partagée.

Marlène (TS) : [...] Le théâtre forum met ensemble des gens qui ont envie d'aller vers les autres, envie de comprendre l'autre, envie d'avoir une conscience collective, envie de chercher des solutions ensemble. Et c'est vraiment pour moi synonyme de travail d'équipe [...].

Dans ce sens, nous pouvons effectivement dire qu'au commencement de l'activité, les participants se rejoignent non seulement autour d'une problématique commune, mais aussi autour d'objectifs généraux tels que la compréhension de l'autre, le dialogue, l'expression des points de vue, etc.

4.2.1.1.2. TS : Zone de rencontre, intégration

Le théâtre forum systémique est perçu par ses praticiens comme un outil de résolution de conflits et de rapprochement entre les différents groupes appartenant à un même système (par exemple, les parents, professeurs, élèves, etc.)

Sandra (TS) : [...] Alors pour moi, c'est un outil qui est au service de la résolution de conflits au milieu des organisations, au milieu des personnes, au milieu des systèmes, d'une façon très large, mais qui est aussi au service, pour moi, du rapprochement des individus. Et c'est aussi, pour moi, un outil qui est au service de l'évolution individuelle et collective. Je pense que si je devais le résumer d'une certaine façon, c'est comme ça que je le dirais [...].

Ce rapprochement ne s'opère pas par la « négociation ». Les parties ne renoncent pas à quelque chose qui permettrait de trouver un juste milieu vers lequel tout le monde se rejoindrait. En fait, l'objectif, que les trois quarts des informateurs ont abordé, est d'« apposer » les points de vue plutôt que de les « opposer ». Dans ce sens, il ne s'agit plus de savoir qui est dans son bon droit, mais vraiment d'accepter qu'il puisse y avoir une multitude de points de vue valides à propos d'un même problème. À partir de là, l'objectif est de trouver des alternatives inclusives, c'est-à-dire qui respectent l'ensemble des visions, et ce, sans pour autant accepter tous les comportements⁸³.

⁸³ Relevons que ceci est en parfait accord avec la synergie culturelle.

Bruno (TS) : [...] Moi ce qui m'intéresse dans cet outil, et je trouve qu'il a un pouvoir exceptionnel pour ça, c'est le travail sur l'intégration. L'intégration des différents partis. On arrête de polariser. On essaie d'intégrer ma vision et celle de l'autre pour arriver à un espace qui peut convenir à tout le monde. Avec bien sûr des comportements qui doivent être contenus et qui sont interdits par la loi et ça, c'est non négociable et en même temps, est-ce que je peux être en empathie avec quelqu'un qui commet un acte violent ? Pour moi, le théâtre systémique permet ça [...].

4.2.1.1.3. TS : L'intercompréhension

Le théâtre forum systémique est aussi un outil qui vise à atteindre la compréhension réciproque (il permet donc d'aller au-delà des seules alternatives inclusives). Pour en arriver à cette intercompréhension, deux méthodes sont employées. La première se déroule pendant les débats (médiatisés par le joker/médiateur). Lors de ces débats, tous les participants sont invités et encouragés à dire ce qu'ils pensent, dans la limite imposée par l'objet même de l'activité.

Amédée (TS) : [...] Si on veut faire une séance de théâtre forum qui va vers la compréhension réciproque, il faut laisser la parole à tout le monde. Avec un détail quand même. Et c'est là qu'on a été obligé de le faire aussi, par rapport au théâtre de l'opprimé, on ajoute toujours une question. Une question qui commence toujours par "comment faire pour...?" [...].

Le théâtre forum est donc perçu comme un support de dialogue et de réflexion collective. En effet, il est possible ici de croiser les points de vue, de voir où sont les divergences d'opinions, où ces dernières se rejoignent, etc. En bref, c'est un outil permettant d'avoir accès à la pensée des autres et ainsi, de s'en rapprocher pour mieux la comprendre.

Anyà (TS) : [...] Donc aujourd'hui, le théâtre forum, je l'apporte comme un support de dialogue et de réflexion collective pour, je mets beaucoup ça en avant, pour croiser les points de vue. Pour amener les gens à essayer de se comprendre, à essayer de comprendre la vision de l'autre, se mettre à la place, et réfléchir ensemble. Voilà, pour moi c'est vraiment un support de dialogue et de réflexion. C'est comme ça que j'en parle [...].

La seconde méthode menant à l'intercompréhension concerne les remplacements d'acteurs sur scène. En effet, les participants sont souvent encouragés à remplacer un personnage appartenant à un autre groupe que le nôtre. Par exemple, un élève peut remplacer un

professeur et un professeur, un élève. Ainsi, cela leur permet de « vivre » l'expérience de l'autre et de comprendre ses difficultés.

Anya (TS) : [...] Oui. C'est vrai. Du coup, je vais souvent inviter les enseignants à jouer les étudiants, les étudiants à jouer l'enseignant. Pour sortir de son rôle. Et ça amène aussi à mieux comprendre l'autre, à se mettre à sa place [...].

4.2.1.2. Cognition partagée et théâtre de l'opprimé

Là encore, nos entretiens ont mis à jour les trois mêmes dimensions. Cependant, nous verrons ici qu'il y a quelques divergences avec le théâtre systémique. La première découle de l'absence de diversité (dans les cas où elle est absente) et la seconde découle de la notion d'oppression qui limite les opportunités d'apprentissages grâce à l'Autre.

4.2.1.2.1. TO : Problématique / objectifs communs

Comme nous l'avons vu plus haut, les scènes de théâtre forum de l'opprimé sont construites à partir de situations réelles, vécues par un groupe et, par la suite, présentées à ce même groupe. Ainsi, peut-on effectivement affirmer que la problématique concerne l'ensemble des participants, que ce soit dans le cas où le public est diversifié, ou non.

Au niveau des objectifs, nous nous retrouvons avec deux cas de figure. Soit le groupe est homogène et il y a donc une certaine concordance entre les objectifs spécifiques et généraux; soit le groupe de participants est hétérogène et dans ce cas, du moins au début de l'activité, les objectifs spécifiques se présenteront comme différents.

Malgré tout, l'activité en elle-même est basée sur un thème précis qu'il faut suivre. Dans la mesure où les participants sont des participants libres (c'est-à-dire pas dans les écoles par exemple), l'on peut s'attendre à ce que les objectifs généraux se rejoignent quand même (améliorer la situation, trouver des solutions ensemble, etc.).

Myriam (TO) : [...] Voilà. Ça, ça, c'est la première chose. De manière à ce que l'on constitue comme une espèce d'assemblée collective qui va s'atteler à la même chose en collectif. Et donc, il restera des traces de partage d'une vision ou de quelque chose. Voilà, d'une expérience commune, mais aussi d'une vision, d'une histoire [...].

4.2.1.2.2. TO : La zone de rencontre.

Le théâtre forum, notamment dans sa partie forum, permet aux différents participants n'ayant pas le même point de vue, la même perspective (en partant donc du principe que les « spec-acteurs » sont constitués de groupes différents), d'entendre la voix des autres, d'entendre leurs propres difficultés, les raisons pour lesquelles ils font certains choix. Ils ont aussi l'occasion de voir l'image d'eux-mêmes qu'ils projettent sur les autres. Cet échange de perspectives permet de mieux comprendre l'autre, de s'équilibrer, de trouver des compromis et des solutions satisfaisant les différents groupes impliqués dans la problématique.

Cyndi (TO) : [...] Souvent, ce que j'ai remarqué, quand on a des griefs envers quelqu'un d'autre, on a ces griefs-là, mais on n'a pas la parole de l'autre. Souvent, en entendant la parole de l'autre et les difficultés auxquelles il est confronté lui-même et les enjeux qu'il a ou le pourquoi il réagit comme ça, on est capable de s'équilibrer et de s'entendre et de trouver des compromis et des solutions communes qui vont à tout le monde [...].

Toutefois, cela ne se fait pas sans « conflit » (cognitif) et questionnement des points de vue. En effet, face à la divergence d'opinions, les différents participants n'ont pas le choix de repenser à leur vision des choses, d'essayer de voir sur quoi elle repose et, éventuellement, au contact des autres, de la modifier et se rapprocher ainsi des autres et adopter, éventuellement, une vision commune.

[...] Ce faisant, le groupe se construit une vision commune de la situation et des objectifs communs. Cela se fait parfois dans une certaine conflictualité entre des points de vue qui se présentent comme antagonistes et qui doivent être requestionnés pour que le désaccord soit éclairci ou que des déplacements s'opèrent. Le groupe arrivera ainsi à construire un discours commun et à faire le choix des situations concrètes qu'il va mettre en scène pour les porter au débat public par un spectacle de théâtre-forum [...] (Brugel et Lénel, 2013)⁸⁴.

4.2.1.2.3. TO : L'intercompréhension

Le théâtre forum de l'opprimé aborde la question de l'intercompréhension (c'est-à-dire la compréhension de celui qui nous pose problème et vice versa) de plusieurs manières, en

⁸⁴ <http://www.participation-et-democratie.fr/es/dico/theatre-forum>

fonction de la problématique abordée. Habituellement, cela semble concorder avec la volonté d'installer une certaine diversité dans le public. Par exemple, dans une situation où il y aurait clairement un abus (violence conjugale d'un mari sur son épouse par exemple), probablement qu'il n'y aura ni diversité ni nécessairement d'intention de comprendre l'autre. L'objectif, dans ces cas-là, sera de mettre en place des stratégies (alternatives) pour empêcher l'« oppresseur » de nuire à nouveau.

Gabrielle (TO) : [...] Là c'est pareil, ça dépend. Ça dépend des thèmes traités aussi. Des fois on le voit parce qu'on voit le même oppresseur dans d'autres scènes, donc on voit ce qu'il dit par ailleurs, donc on voit pourquoi il est comme ça. Des fois, ça ne sert à rien de le savoir. Ça n'apporte rien. Dans la violence faite aux femmes par exemple. On est là pour voir comment moi, en tant qu'entourage je peux réagir. Je ne vais pas commencer une analyse psychologique de l'oppresseur. Je m'en fous c'est pas le problème à ce moment-là. Oui. Après, lui, c'est sûr qu'il devrait voir un psy puisqu'il y a un problème. Mais moi en tant qu'entourage, je ne vais pas commencer à résoudre les problèmes psychologiques de l'oppresseur. Je vais essayer d'aider la victime [...].

Mais, ce n'est pas toujours le cas ... Dans l'extrait qui suit, on voit clairement l'idée que pour pouvoir mettre en place des stratégies efficaces contre l'oppression il est nécessaire de comprendre pourquoi l'autre agit ainsi.

Myriam (TO) : [...] Eh bien, si on ne comprend pas pourquoi l'oppresseur agit comme ça, on est mal barré pour trouver des stratégies efficaces. Donc il faut qu'on comprenne le pourquoi du comment, qu'est-ce qui le pousse, c'est quoi ses enjeux à lui, comment ça fonctionne pour lui et ainsi on va pouvoir développer des pistes pour l'obliger à bouger. Sinon, on va hurler, on va se mettre en colère, on va pleurer, ou on va faire tout un tas de machins qui ne servent pas à grand-chose [...].

Ces informations semblent se contredire, mais, en fait, cela dépend vraiment de la problématique abordée. Effectivement, dans le cas des femmes subissant de la violence conjugale, chercher à comprendre pourquoi leur conjoint agit comme cela pourrait les renforcer dans leurs sentiments de responsabilité/culpabilité. Alors que dans d'autres

situations d'oppression, il est effectivement indispensable de comprendre l'autre pour agir avec succès ⁸⁵.

Étudions à présent comment le théâtre forum de l'opprimé met à jour le monde intérieur des différents participants. En fait, il y a différents moyens. Le premier est que l'acteur qui joue ce rôle, lui-même, après un remplacement, dit comment il se sent par rapport à l'alternative qui a été testée. Cette brève rétroaction permet, petit à petit, de comprendre pourquoi il agit comme ça. La seconde possibilité est qu'une personne prenne le rôle d'un ami, d'un collègue ou autre et demande à l'acteur pourquoi il agit comme cela.

Cyndi (TO) : [...] Oui, par exemple, si cet enseignant devient un oppresseur parce qu'au-dessus de lui il y a une oppression de la hiérarchie énorme et qu'il n'arrive pas à en parler, il pourrait y avoir un autre enseignant qui vient et qui lui dit, qui peut arriver à lui faire dire, qu'en fait il a une pression énorme qui fait qu'il agit de cette façon-là [...].

En bref, toute l'information concernant l'oppresseur passe par ce dernier qui se dévoile au fur et à mesure de l'action. Ceci n'est évidemment pas de l'improvisation puisque lors de la préparation de l'activité, les acteurs ont passé beaucoup de temps à construire leur personnage. Par la suite, ils s'en tiennent à ce rôle et réagissent par rapport à ses caractéristiques.

Myriam (TO) : [...] Quand c'est un spectacle de comédien, on a bossé assez beaucoup sur ce qui le mobilise, sur ce qui le motive, etc. pour le donner à voir aux spectateurs. C'est pour ça que je disais que c'est une vision d'une situation. C'est une analyse déjà qu'on propose. Donc, l'oppresseur, le comédien oppresseur en forum, il doit donner tout ça au spectateur. Plus les spectateurs montent s'affronter, chercher des pistes, etc., plus lui il doit fournir de la matière sur son arrière-plan, sur ses intentions [...].

On remarquera ici qu'il n'y a pas vraiment de dialogue intergroupe (personne ne va vouloir jouer l'oppresseur pour le défendre et expliquer pourquoi il agit comme cela). En effet, l'information à propos de l'oppresseur passe par l'acteur, mais, surtout, le groupe oppresseur (dans le cas où la diversité n'est pas souhaitable) n'apprend pas à comprendre les autres et à réaliser ce qu'il devrait changer (ce qui n'est pas le cas quand la diversité est acceptée dans

⁸⁵ Mais ici, on s'écarte toujours de l'« agir ensemble » sur une problématique pour aller vers l'« agir sur l'autre », ce qui n'est clairement pas dans l'esprit de la synergie culturelle.

l'activité). Ainsi, peut-on difficilement appréhender ici le concept d'intercompréhension en action. Il y a certes un apprentissage de la logique, des raisons qui poussent l'oppressé à agir ainsi, mais cela n'est qu'utilitariste dans la mesure où cette connaissance est nécessaire pour l'obliger à changer.

4.2.2. *La cognition distribuée*

Le théâtre forum systémique vise à aider les participants à prendre conscience d'une problématique et, ensemble, à apprendre à mieux comprendre les autres puis à trouver des alternatives satisfaisantes pour tout le monde. L'action de la « cognition distribuée », dans nos entrevues, se retrouve particulièrement au niveau de la production desdites alternatives et de leur validation, celles-ci servant souvent de tremplins pour d'autres propositions. Les thèmes qui ce type de cognition sont ceux de co-construction et d'intelligence collective.

4.2.2.1. Cognition distribuée et théâtre systémique

4.2.2.1.1. TS : La co-construction

Le thème de la co-construction est récurrent dans bon nombre de nos entrevues. Cette co-construction peut viser les connaissances et les savoirs⁸⁶, par exemple la connaissance de l'autre, la connaissance des institutions, de leurs dynamiques et contraintes, la connaissance de ce qu'il faut chercher pour résoudre un problème, des outils à utiliser, comment les utiliser, etc.

Amédée (TS) : [...] Ce qui est important, c'est de se mettre en situation de co-construction de la connaissance et du savoir. Et c'est important de rentrer dans ce type de culture quitte même à faire les efforts [...].

Étant donné que les interactions sont toutes médiatisées par le joker/facilitateur, cette co-construction ne se fait pas « en temps réel ».

Nous avons identifié deux processus de co-construction. Le premier procède particulièrement par incrémentation à partir de la proposition de la première personne. En effet, les personnes suivantes s'appuient souvent sur les résultats de la proposition précédente pour aller plus

⁸⁶ Nous partons du principe que les alternatives (une fois qu'elles ont été traitées par le groupe) sont le fruit de connaissances et savoirs coconstruits.

loin, ou en proposant autre chose (c'est-à-dire que l'expérience, les résultats obtenus lors des propositions, sont utilisés pour trouver d'autres propositions).

Bruno (TS) : [...] Après le premier remplacement, il y en a un autre qui va en emmener un autre, et c'est là où pour moi, il y a de la co-construction. On vient explorer différents aspects de la scène, soit aller plus loin dans une proposition [...].

Le second processus de co-construction se fait via ce que nous avons traité plus haut dans la section touchant à la médiation. Il s'agit d'un dialogue entre les différents participants, mais médiatisé par le joker/facilitateur qui veille à reformuler les propos et faire les liens avec ce qui a déjà été dit par les autres. Dans cette dynamique-là, on voit que le joker/facilitateur participe à cette co-construction par son action de structuration/restructuration des idées.

Ce dialogue médiatisé prend certes la forme d'une réflexion entre les personnes, mais cela se déroule aussi lors de la « validation » des alternatives proposées par un des participants. Cette validation, se fait à travers l'étude des forces et des limites de la proposition une fois qu'elle a été mise en scène.

Bruno (TS) : [...] C'est vraiment les questions clés. Quels sont les avantages et quelles sont les limites ? Parce que c'est vraiment l'idée qu'il n'y a pas de solutions dans la vie. Une fois que le remplacement est terminé, on demande : "OK, qu'est-ce qui a changé, quels sont les avantages par rapport à la scène précédente ?" [...]

4.2.2.1.2. TS : L'intelligence collective

Le second grand thème qui est souvent apparu lors de nos entrevues est celui d'intelligence collective. Il est étroitement lié à celui de co-construction car il en sous-tend le principe. Travailler ensemble, coconstruire, chercher ensemble de nouvelles pistes de solutions se fait en utilisant et en développant l'intelligence collective du groupe.

Bruno (TS) : [...] Pour moi, le théâtre forum, par sa nature, développe l'intelligence collective, parce qu'on va, de toute façon, chercher ensemble des pistes de solutions différentes de nos automatismes, donc, de toute façon, sur les processus de créativité, il y a une première personne qui va proposer quelque chose, qu'on l'essaie ou pas, ça permet aux autres d'avoir de nouvelles idées, de développer d'autres idées qui vont avoir un impact [...].

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

Dans cette perspective, le théâtre forum peut être perçu comme un support de dialogue et de réflexion. En effet, il permet de voir les scènes, de les mettre sur pose, d'interroger les personnages pour connaître leur vision des choses, de remplacer certains personnages pour tenter des alternatives et en voir les conséquences. L'idée est de pouvoir en discuter et tenter autre chose.

Anya (TS) : [...] Donc aujourd'hui, le théâtre forum, je l'apporte comme un support de dialogue et de réflexion collective pour, je mets beaucoup ça en avant, pour croiser les points de vue. Pour amener les gens à essayer de se comprendre, à essayer de comprendre la vision de l'autre, se mettre à la place, et réfléchir ensemble. Voilà, pour moi c'est vraiment un support de dialogue et de réflexion. C'est comme ça que j'en parle [...].

4.2.2.2. Cognition distribuée et théâtre de l'opprimé

Le théâtre de l'opprimé vise principalement à faire prendre conscience des problématiques impliquant une oppression que vivent certains groupes, pour les aider à mieux comprendre cette problématique et trouver des alternatives permettant de renverser l'oppression (attention, il ne s'agit pas de remplacer l'opresseur, mais bien de tendre vers une relation plus égalitaire). Pour trouver ces solutions, le théâtre forum de l'opprimé favorise la « cognition distribuée ». Il met à profit les connaissances, l'expérience et les idées de chacun des participants pour arriver à des solutions originales.

Cédric (TO) : [...] L'idée c'est vraiment de susciter la parole, d'avoir des échanges, et de débloquent des situations et tout ça en travaillant ensemble en fait [...].

Lors de nos entretiens, nous avons relevé la notion du « travailler ensemble », « construire ensemble », etc. Ce sont ces démarches que nous mettons sous le libellé de « co-construction ».

4.2.2.2.1. TO : La co-construction

Le processus de co-construction se fait via différents mécanismes. Nous pouvons avancer ici que cela ne se fait pas en « temps réel ». En effet, les interactions, tant avec les autres participants qu'avec la scène, sont médiatisées par le joker qui, comme nous l'avons dit plus haut, reformule les propos de chacun avant de laisser la parole à une autre personne. Nous

avons relevé trois moyens par lesquels la co-construction s'opère. Le premier de ces moyens concerne l'incrémentation des propositions. Une première personne fait une proposition, puis, au fur et à mesure que les forces et limites de chaque proposition / essai sur scène sont mises à jour, d'autres propositions sont faites.

Cyndi (TO) : [...] Eh bien, souvent, les premières solutions sont assez autoritaires, donc, il faut faire comme ça, il faut lui dire... Et, petit à petit, en se confrontant à des comédiens qui réagissent exactement à ce qu'ils ressentent, sans fausser le jeu, ça évolue dans... Il ne s'agit pas juste d'avoir raison en fait. C'est comment, ensemble, on arrive à avancer [...].

Le second moyen est le débat en lui-même. En effet, les alternatives, les propositions, avant d'être essayées, sont sujettes à débat. Ce n'est qu'à la fin du débat sur les alternatives que celles-ci sont mises en scène et testées.

Cyndi (TO) : [...] Oui, alors souvent, il y a des propositions qui sont faites, elles sont débattues, d'autres propositions sont faites puis on décide d'en retenir une qu'on vient essayer sur scène, donc la personne vient monter sur scène. Quand elle a fini, elle se rassit, on lui demande ce qu'elle a ressenti, ce qui s'est passé pour elle et ensuite, on demande au public ce qu'il a vu. Et ensemble, on essaie de décortiquer, d'analyser la situation qui vient de se produire et d'aller vers une autre proposition [...].

On voit sur ce dernier passage que le débat continue après la tentative sur scène, c'est le troisième moyen/moment par lequel la co-construction peut advenir. L'on ne cherche plus à créer une alternative, mais bien à en trouver les forces et les limites. Pour ce faire, tout le monde est invité à prendre la parole et à donner ses impressions sur ce qui s'est passé. Ensuite, le processus recommence depuis le début, par incrémentation.

Cédric (TO) : [...] On lui demande si elle est allée jusqu'au bout de son idée. Est-ce que vous avez réussi à faire ce que vous vouliez faire. Oui ? Non ? OK ? On demande au public : "Vous avez vu ce que cette personne a voulu faire ? Pensez-vous que cela a changé la situation ? Si oui, dans quel sens, est-ce que ça l'a améliorée, est-ce que ça l'a empirée, n'a rien changé ? Il y a vraiment toujours un échange avec le public [...].

Évidemment, on retrouve la notion de réflexion collective. Il ne s'agit pas seulement pour les participants de donner leur avis, mais bien de se confronter les uns aux autres et obtenir ainsi une réflexion collective.

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

Cyndi (TO) : [...] Moi, je dirais que si on veut que l'humanité accède à un respect des uns et des autres il faut apprendre à réfléchir ensemble [...].

4.2.3. Type de diversité

4.2.3.1. Type de diversité et théâtre systémique

Lors de nos entrevues, sont ressorties un certain nombre de dimensions qui nous permettent de déterminer quelle dynamique de diversité est favorisée dans le théâtre forum systémique. Nous avons abordé un certain nombre de ces dimensions/stratégies dans notre section sur la médiation (neutralité), notamment sur ce qui touche à l'importance de laisser tout le monde exprimer son point de vue et l'importance de rester impartial. ~~vis-à-vis de l'ensemble de ces derniers.~~ Ici, nous voudrions parler de trois autres stratégies qui visent particulièrement à donner un sentiment d'égalité entre les individus : la rétroaction donnée à propos des commentaires et remplacements, la liberté d'expression et l'absence de jugement de valeur.

4.2.3.1.1. TS : Rétroaction sur les commentaires et remplacements

La première stratégie mise en place par le joker/facilitateur pour que l'ensemble des participants puissent se sentir sur un pied d'égalité avec les autres est de soulever les forces et les limites pour chacun des remplacements et ce, qu'ils aient été couronnés de succès ou non.

Marlène (TS) : [...] En essayant d'équilibrer (par le nombre) les forces et les limites des propositions qui sont faites...En valorisant les gens de la même façon et en équilibrant le temps de parole [...].

Dans ce sens, on voit que la neutralité du joker est très importante, car elle renvoie à l'égalité et à l'équité.

Au niveau des commentaires en eux-mêmes il y a deux éléments. D'abord, le joker/facilitateur défend toujours le droit à l'existence (et au respect) des différents points de vue.

Anya (TS) : [...] Je vais dire: "Oui monsieur, vous pensez ça, et madame, vous pensez autrement, mais les deux existent et ont le droit d'exister" [...].

De plus, il va aussi tenter de valoriser davantage ceux qui sont intimidés et de relativiser les points de vue de ceux qui (paraissent ?) trop sûrs d'eux. L'un des moyens est de proposer à

celui qui est trop sûr de lui, au point d'intimider les autres, de monter sur scène. Faire face à une situation « réelle » peut montrer les limites de ses idées.

Étienne (TS) : [...] Reformulation des positions : monsieur a vu cela, madame pense que cela. - Valorisation de celui qui est intimidé, - Relativisation de celui qui se pense plus fort que les autres : « pour vous c'est ceci, ou cela ». - Faire monter sur scène celui qui parle fort et un peu prétentieux. Ça le calme [...].

4.2.3.1.2. TS : Le principe de la liberté d'expression

Le second point important n'est pas une stratégie, mais plutôt un principe, celui de la liberté d'expression et le devoir d'écouter l'autre. Le joker/facilitateur doit vraiment accueillir toutes les idées et points de vue avec bienveillance et respect, sans rien censurer. L'objectif est de libérer la parole, c'est-à-dire de faire en sorte que chacun se sente libre d'exprimer ce qu'il pense vraiment.

Anya (TS) : [...] Le rôle du joker c'est vraiment d'accueillir tout, de reformuler, d'apporter un climat de bienveillance, de respect pour libérer la parole pour que chacun se sente libre, se sentir légitime d'exprimer et de dire ce qu'il a envie de dire. C'est vraiment d'être dans une posture la plus ouverte possible. On va prendre tout ce qui se dit et se fait et on en fait quelque chose. On ne censure rien [...].

Le second élément faisant, selon nous, partie de la liberté d'expression, concerne le respect et l'écoute de l'autre. L'idée est vraiment ici d'affirmer que, non seulement les participants sont libres de dire ce qu'ils pensent, mais que cette liberté va de pair avec le devoir d'accorder la même chose aux autres et de tenter de les écouter.

Bruno (TS) : [...] Et la règle qui va avec, la deuxième, c'est le respect de l'autre. Puisque j'ai le droit de m'exprimer ou de ne pas m'exprimer, d'aller sur scène ou non, alors je dois respecter cela pour les autres aussi. Je le laisse parler jusqu'au bout et j'essaie de l'écouter [...].

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

4.2.3.1.3. TS : L'absence de jugement de valeur

Enfin, le troisième principe est celui de l'absence de jugement de valeur, qui en soi, implique que tout le monde se mette / soit mis sur un pied d'égalité. Ainsi, le théâtre forum systémique décourage ses participants à poser des jugements sur les opinions des autres⁸⁷.

Bruno (TS) : [...] Et après, au fur et à mesure de la séance, ils se rendent compte qu'ils ont le droit de dire ce qu'ils pensent, ils ne sont pas jugés en disant ce qu'ils pensent [...].

4.2.3.2. Type de diversité et théâtre de l'opprimé

Lors de nos entrevues, nous avons trouvé un certain nombre d'éléments permettant d'avoir une idée de la dynamique de diversité qui est promue lors des séances de théâtre forum de l'opprimé. Nous développerons ici trois points : la distribution de la parole, la liberté d'expression et le non-jugement.

4.2.3.2.1. TO : La distribution de la parole

Au niveau de la distribution de la parole, nous notons une volonté de faire en sorte que tous les participants puissent se sentir égaux. Pour ce faire, le joker va essayer de faire venir les gens qui habituellement ne prennent pas la parole. Il va éviter de laisser quelqu'un mobiliser la parole et la scène. De même, il tâche de valoriser les interventions, et ce, même si elles n'ont pas donné le résultat espéré.

Myriam (TO) : [...] Si la parole n'est pas dans la salle, mais sur scène alors on peut se sentir tous égaux dans notre droit à faire. Mais en fait dans une salle de spectacle, on n'est pas dans un monde à part, les inégalités du dehors sont là aussi alors le joker tâche de mobiliser à venir sur scène plus ceux qui ne prennent généralement pas la parole, de bien veiller à valoriser ce que leur intervention a apporté au débat. Et quand des gens demandent à venir une deuxième fois, le joker vérifie que personne d'autre ne veut venir et signifie que la priorité est à ceux qui ne sont pas encore venus [...].

Toutefois, nous insistons bien sur le fait qu'il s'agit de mettre tous les participants sur un pied d'égalité. Or, nous avons vu que dans certains cas, le théâtre forum ne rassemblait que les

⁸⁷ En fait, les participants sont encouragés à garder un esprit ouvert par rapport aux commentaires des autres. C'est aussi pour cela que les choses, tant que possible, se font sur scène puisqu'à cet endroit, ce sont des rôles qui sont joués (pas des situations de personnes réelles).

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

membres d'un seul groupe et évitait, autant que faire se peut, d'avoir les groupes « antagonistes » dans la même salle.

4.2.3.2.2. TO : La liberté d'expression

Le second point important est celui de la liberté d'expression. Dans le théâtre forum de l'opprimé, le joker doit mettre en place un environnement dans lequel tout le monde a l'occasion d'exprimer son point de vue sans être jugé.

Cédric (TO) : [...] Tout est ramené vers le théâtre pour avoir cette sécurité pour les gens, pour qu'ils soient à l'aise, pour qu'ils puissent dire tout ce qu'ils ont à dire d'une façon calme, didactique, ludique, d'une façon démocratique aussi sans qu'il y ait vraiment des conflits à l'extérieur. [...]

Toutefois, la réalité apparaît plus complexe. Par exemple, si la séance de théâtre forum place une institution comme étant l'opresseur, il peut être difficile pour un représentant de cette institution présent dans la salle (s'il a été admis dans la salle) de donner son opinion.

4.2.3.2.3. TO : L'absence de jugement de valeur

De même, le joker doit rester « neutre » (impartial) et ne pas poser de jugement sur ce que les participants peuvent dire, et ce, même si ce n'est pas facile à entendre. Le public est lui aussi invité à rester ouvert et à ne pas juger ceux qui interviennent.

Cédric (TO) : [...] On n'est pas là pour juger la situation, on n'est pas là pour juger la personne qui participe [...].

4.2.4. *L'intériorisation*

4.2.4.1. Intériorisation et théâtre systémique

Lors de nos entrevues, nous avons déterminé trois dimensions qui peuvent donner des indices sur la présence ou non d'intériorisation telle que définie dans notre cadre théorique. Il s'agit de la transformation des attitudes, de l'appropriation des alternatives et de l'appropriation des processus.

4.2.4.1.1. TS : La transformation des attitudes

La première dimension qui permet de voir si le théâtre forum provoque quelque chose qui va au-delà de l'activité elle-même est la transformation des attitudes. Celle-ci consiste en un déplacement, un changement dans la représentation que l'on se fait de l'autre.

[...] Au-delà de la technique, c'est une transformation de l'attitude intérieure, du regard sur l'autre et sur soi-même qui est progressivement amenée [..](Étincelle).

Il ne s'agit pas ici d'une transformation des comportements, mais bien du regard que l'on porte sur l'autre, l'envie de changer, etc. Cela peut se constater lors des discussions après l'activité en elle-même.

Amédée (TS) : [...] À la fin on arrête le théâtre et on fait un relevé de conclusion sur ce qu'on a appris, compris, sur ce qu'on propose et sur les envies de changements individuels et collectifs. Ce document écrit collectivement donne une certaine idée du changement des attitudes, voire à plus long terme, des comportements (voir l'article joint).

Toutefois, l'ensemble de nos entrevues se rejoignent sur le fait qu'il est très difficile, sinon impossible, en une seule séance, d'avoir une idée de l'impact réel du théâtre forum sur les attitudes. Certains disent que le travail de joker/médiateur implique un certain degré de foi ou de confiance en la capacité humaine de changer pour le mieux.

Sandra (TS) : [...] Alors, ça, c'est la grande question du théâtre forum. Par rapport à l'impact. Je pense que c'est vraiment un métier qui demande d'avoir la foi [...].

D'autres avancent aussi qu'il n'y a pas vraiment d'intérêt à mesurer l'impact du théâtre forum.

Étienne (TS) : [...] Oui, je suis persuadé que oui, mais ne peux le mesurer. Et n'ai pas envie non plus. Dans un contexte plus large que le TF, je pense que nous sommes saturés d'évaluations, d'impact, etc. [...].

Pour pallier cette difficulté, nous avons demandé à nos informateurs si la pratique du théâtre forum, pour eux-mêmes et les professionnels qu'ils connaissaient, avait apporté un changement (puisque dans ce cas-là, ils ont une perspective à long terme). La réponse est qu'effectivement, il y a une transformation qui se fait au niveau du regard porté sur l'autre.

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

Dans l'exemple ci-dessous, on voit que la personne, elle-même joker/facilitatrice, grâce à la communication non violente utilisée dans le théâtre forum, a appris à voir ses antagonistes comme des personnes ayant elles-mêmes des besoins non satisfaits. Et dans ce sens, elle ne les voit pas comme parfaitement « oppresseurs ». De même, elle ne se considère plus comme totalement « opprimée ».

Marlène (TS) : [...] Moi, aujourd'hui, ma représentation du monde, ou en tout cas l'envie que j'ai, c'est, au-delà du bien et du mal, il existe un endroit où moi j'ai envie d'aller. Si une personne en face de moi m'agresse, il y a une partie de moi qui doit se dire qu'il a de bonnes raisons de le faire. Juste pour continuer à voir cette personne-là comme quelqu'un d'humain avec... C'est aussi ça que le théâtre forum permet d'expérimenter, c'est de se dire : « En fait, l'autre, il n'est pas juste bien ou mal. S'il vient m'agresser comme ça, c'est qu'il a un de ses besoins qui n'est pas respecté et que son besoin est autant important que le mien ». Et ça, je l'ai découvert avec la communication non violente [...].

4.2.4.1.2. TS : L'appropriation des alternatives

L'idée générale du théâtre forum systémique concernant l'appropriation des alternatives est qu'il n'y a pas de solutions magiques qui seraient réutilisables à volonté. En effet, il est impossible de se retrouver face à une situation exactement identique.

Bruno (TS) : [...] Pour moi, ce n'est pas l'objectif. C'est clair que ce n'est pas l'objectif. Et du coup, je pense que ça n'a pas de sens parce que la scène qu'ils vivent dans la vie ne sera jamais la même que celle qu'on a présentée. Donc l'idée, c'est encore une fois, pas d'appliquer une proposition telle quelle, mais c'est d'avoir plus conscience de l'impact que l'on a sur le monde et sur nous-mêmes [...].

En fait, l'objectif n'est pas de trouver de telles alternatives, mais bien plutôt d'acquérir certains réflexes, certaines compétences permettant la prise de distance. Ainsi, la recherche d'alternatives en séance de théâtre forum vise-t-elle plutôt à développer ces compétences en donnant des outils, des points de vue différents qui eux, peuvent être réutilisés.

[...] Ce que le théâtre forum fait travailler : l'objectif de cette approche n'est pas de chercher la bonne solution, la recette miracle qui conviendrait à tous dans toutes les situations. Il s'agit plutôt de développer sa capacité de présence et d'évaluation dans une situation stressante : à quelle distance est-ce que je me sens bien ? Est-ce que j'arrive à entendre ce que

me dit l'autre ? Est-ce que j'arrive à respirer ? Est-ce que je me sens en danger ? Quels mots pourrais-je dire ? Les effets de ses attitudes sur les autres et sur l'histoire sont expérimentés in vivo, sans risque pour soi, pour l'autre et pour la relation puisque ceci est du jeu [...](Étincelle).

4.2.4.1.3. TS : L'appropriation des processus de réflexion

L'objectif recherché par le théâtre systémique, mis à part un changement dans les attitudes, est donc plutôt de permettre aux participants de s'approprier des compétences et une « culture ». Ainsi, les compétences « relationnelles » sont-elles mises en avant dans le théâtre forum systémique. Par exemple, écouter les autres, voir sur scène ce qui se passe dans leur vie (et la nôtre), permet de développer l'empathie qui est une « compétence » importante. De même, on voit que la prise de distances par rapport à une problématique (apprendre à agir -après réflexion- et non à réagir -sans réflexion-) sont des compétences que le théâtre forum permet d'intérioriser.

Bruno (TS) : [...] Moi, c'est ce que j'appelle des compétences relationnelles. Donc, l'empathie est une compétence relationnelle, la décentration est une compétence relationnelle, prendre du recul sur une situation et ne pas réagir, mais agir c'est une compétence relationnelle. Et je pense que les compétences relationnelles, ça s'apprend. Du coup, la première phrase que je lis, $b+a$, ça fait "ba". Aujourd'hui, je n'ai même plus conscience que je sais lire, je lis. L'empathie, c'est pareil, ça se travaille. Le théâtre forum, c'est un moment de la vie, une expérience de vie où on va pouvoir travailler cette empathie-là. Et, comme je crois qu'on transmet qui on est, si le facilitateur est dans une empathie, sans jugement, dans une écoute active, c'est-à-dire mise en lien entre les représentations, qui ne les oppose pas, mais qui les appose, eh bien il transmet à tout le public en même temps, ces compétences relationnelles [...].

Toutefois, l'impact se fait surtout sur le long terme. En effet, les compétences s'acquièrent à force de les pratiquer. Cela demande plus de temps qu'une seule séance de théâtre forum.

Anya (TS) : [...] Je pense qu'il est possible d'intérioriser, mais c'est une pratique, ce sont des processus internes. Je pense que c'est dans la pratique qu'on peut arriver à faire ça. Mais, je ne suis pas certaine qu'après une seule séance de théâtre forum on puisse directement intérioriser ce genre de mécanismes [...].

En fait, les seuls informateurs qui ont pu nous donner une idée de l'impact (intériorisation) du théâtre forum sur un groupe de participants sont ceux qui le pratiquent en analyse de la

pratique avec des groupes qu'ils suivent sur le long terme. Dans ce cas, effectivement, ils notent une progression notamment dans les pratiques, les réflexes, les façons de penser, de traiter les difficultés, etc.

Sandra (TS) : [...] Mais, de savoir combien de temps ça perdure ou quel est l'impact dans la vie des gens ça... ça reste du mystère. Et le seul endroit où je vais le savoir, où je vais avoir une possibilité de marge de manœuvre là-dessus, ce sont les équipes que je vais accompagner en analyse de pratiques avec lesquelles j'ai utilisé le théâtre forum. Donc, je ne vais pas utiliser que le théâtre forum, mais ça reste quand même mon outil de prédilection et, là, oui, je vais voir, car je vais voir entre la première fois où je les accompagne, on met en situation une scène et puis, 3 mois après, quand je les ai rencontrés déjà trois fois, qu'on a travaillé sur la relation, sur les conflits et sur les problèmes d'organisation sur la structure, etc. Eh bien je vais voir que les propositions, les trucs, il y a des automatismes en fait qui commencent à prendre. Quand je dis automatisme, c'est comme si d'un coup, le champ des possibles s'était élargi et qu'ils vont penser à aller voir là-bas alors qu'avant, ils ne pensaient pas du tout à y aller [...].

Cette notion de long terme concorde d'ailleurs avec l'idée de « culture théâtre forum », telle que l'un de nos informateurs l'a nommée. Selon lui, le fait de pratiquer le théâtre forum depuis longtemps, permet d'acquérir certains réflexes encouragés par cette pratique. Par exemple, la prise de distance, la maîtrise des émotions, etc. Dans ce sens, on pourrait effectivement dire qu'il y a une intériorisation.

Amédée (TS) : [...] Ce qui est important de comprendre, c'est que, il y a une culture théâtre forum. Ma femme, de temps en temps, vient me dire "J'ai fait forum". Qu'est-ce qu'elle a fait ? Elle a fait qu'elle est tellement imbibée de cette culture théâtre forum qu'il lui est arrivé, quelque chose, et tout d'un coup, elle a pris cette distance qu'on a au théâtre forum quand on dit : "Attends, qu'est-ce qui se passe ? J'essaie de maîtriser mon émotion". Et comme au théâtre forum, j'essaie de voir les choses se passer, et j'essaie d'intervenir, pas par la comédie, mais en me disant qu'est-ce que je peux faire pour plutôt améliorer les choses que les aggraver ? [...].

De même, quand nous avons demandé si le théâtre forum les avait transformés (eux-mêmes), certains ont admis ne jamais s'être posés la question avant de dire que oui alors que d'autres sont très clairs sur ce que cette pratique leur a apporté.

Sandra (TS) : [...] [rire] Je vais répondre très honnêtement. Pour moi, le théâtre forum, pour moi, ça a été transformant pour moi. Et ça l'est encore pour moi. Je vois que c'est, c'est un outil qui m'a fait vachement travailler sur moi et qui me fait encore beaucoup travailler sur moi. Ça m'arrive, quand je vois une situation de ma vie, je me dis: « Attends, OK, si je reprends la situation, qu'est-ce que j'aurais pu faire d'autre? ». Et en fait, je me pose automatiquement les questions que je pose au public en tant que facilitateur. J'ai ce point de vue, je sais que ça ne se passe pas pareil pour l'autre. Si moi, à ce moment-là je suis énervée, en colère, c'est sûr que je n'aurai pas vraiment d'empathie pour l'autre, ce qui est normal, mais, je commence déjà à ouvrir la fenêtre dans ma tête et quand l'émotion est passée je vais commencer à me dire : « OK, qu'est-ce qui s'est passé pour l'autre, pourquoi il a réagi comme ça, comment je pourrais faire autrement? » [...].

4.2.4.2. Intériorisation et théâtre de l'opprimé

Lors de nos entrevues, nous avons abordé l'appropriation des processus et des alternatives par les participants lors des séances de théâtre forum de l'opprimé. Trois aspects ressortent de nos données : les transformations d'attitude, l'appropriation des alternatives et l'appropriation du processus même du théâtre forum.

4.2.4.2.1. TO : La transformation des attitudes

Le fait d'entrevoir les problématiques sous un angle différent, par exemple du point de vue des opprimés, du point de vue des oppresseurs, etc., permet de se détacher, d'entendre autre chose que le discours habituel. Ainsi, cette prise de conscience qu'il existe d'autres façons de voir les choses, permet un déplacement du point de vue des participants. Dès lors, un changement d'attitude vis-à-vis des autres devient possible.

Myriam (TO) : [...] Quand le forum a apporté des pistes différentes auxquelles un spectateur n'a pas pensé avant, il se « déplace » ou quand le forum a apporté un angle de vue du problème qui n'était pas le sien, il se déplace aussi. Idem quand un spectateur découvre une problématique qu'il ne connaissait pas ou pas du point de vue de l'opprimé (, car voir les choses du point de vue de l'opprimé, cela change que de les voir du point de vue de l'oppresseur ou de l'opinion générale construite à partir du discours dominant (les chômeurs sont des fainéants, les femmes battues sont responsables de leur situation...) [...].

4.2.4.2.2. TO : L'appropriation des alternatives

L'appropriation des alternatives en tant que telle est un élément central dans le théâtre forum de l'opprimé. Dans ce sens, l'activité, et plus particulièrement le fait de monter sur scène pour essayer une alternative, est considéré comme une répétition de la vie réelle. Ainsi, une fois que cela a été produit sur la scène, et que ça a apporté plus de positif que de négatif, il est possible de le reproduire dans la réalité.

Gabrielle (TO) : [...] C'est exactement le but de la manœuvre. Augusto Boal appelait ça « la répétition générale de la vraie vie ». Et c'est vrai que si dans une pièce de théâtre, je suis monté sur scène, j'ai changé la situation ou j'ai vu quelqu'un d'autre le faire, j'ai vu, ou j'ai vécu que c'est possible. Pourquoi pas dans ma vraie vie un jour je peux faire au moins un premier pas vers ça ? Tout ça, c'est le sens même du théâtre de l'opprimé et du théâtre forum [...].

Par contre, si une première lecture pouvait faire penser que le théâtre forum permettait la création et l'apprentissage de « best practices » reproduisibles à volonté, il en ressort que ce n'est pas forcément le cas. En effet, il ne s'agit pas de trouver des solutions magiques, mais des pistes de solutions : des questionnements, des idées, des possibilités à ouvrir, etc.

Cédric (TO) : [...] On dit aux gens qu'on ne cherche pas à avoir la solution, mais des pistes pour améliorer la situation. Parce que dans la vie courante, on n'a jamais des solutions magiques qui puissent comme ça, en deux secondes, arranger les problèmes. C'est pour ça qu'on cherche des pistes pour essayer d'améliorer les situations [...].

Ainsi, il s'agit d'entamer une réflexion sur les problèmes réels (qu'ils vivent eux-mêmes) à partir de ce qu'ils auront vu et appris lors de la séance de théâtre forum. (Il ne s'agit donc pas d'enseigner des compétences, mais de donner des outils.

Cédric (TO) : [...] Tout à fait. Le théâtre forum c'est juste la porte d'entrée à cette réflexion-là. Après, chacun peut continuer, doit continuer, après ce qu'il a vu, à continuer à réfléchir sur la situation. À chaque fois qu'ils seront confrontés à cette situation-là ou à une situation semblable, ils vont se dire: « Ah oui, ça me fait penser justement à ce qui s'est passé dans le théâtre forum et du coup, je sais que je peux faire ceci », etc. [...].

4.2.4.2.3. TO : L'appropriation des processus de réflexion

Enfin, il convient d'insister sur le fait qu'une appropriation du processus « théâtre forum », son intériorisation, est possible. Nous voudrions rapporter ici un exemple plutôt amusant, tiré de l'expérience d'un collègue d'un de nos informateurs qui démontre que la pratique du théâtre forum, à long terme tout du moins, permet l'utilisation des principes du théâtre forum (distanciation, analyse, etc.) en dehors de l'activité en elle-même.

Myriam (TO) : [...] Eh bien, j'ai une anecdote rigolote à vous raconter là-dessus. Une comédienne de la compagnie était emmerdée à longueur de temps. Elle vit dans un immeuble et la famille d'à côté est une famille chinoise où les gens ne parlent pratiquement pas le français, et où le grand-père sort les enfants pour jouer sur le palier (le palier est partagé par deux appartements). Et donc les gamins hurlent sur le palier, surveillés par le grand-père qui est sur les tabourets, ils hurlent, font du patin à roulettes, tapent dans les portes... Très chiant. Donc pendant des mois, elle dit, elle sort, ce serait bien de faire silence.... Elle fait des massages en plus chez elle donc il lui faut du calme. Et ça ne marche jamais. Le monsieur sourit et puis c'est tout. Et ça dure, et ça dure. Jusqu'au jour où elle pense au théâtre forum et elle se demande quelle stratégie maligne elle pourrait utiliser. Et en fait, elle met sa tablette, elle charge un film de cul sur internet et elle met le volume à fond derrière sa porte avec le film de cul. Immédiatement, le monsieur comprend ce que c'est et rentre les enfants chez lui. Ils ont recommencé deux trois fois, deux trois fois elle a mis un film de cul. C'est fini, les gosses ne sont plus sur le palier [...].

Il est donc possible d'intérioriser cette « grille de lecture » qui est utilisée dans les séances de théâtre forum et les ateliers qui y sont reliés. Toutefois, cela prend du temps, plus qu'une seule séance.

Myriam (TO) : [...] Tu vois, si on propose un système de lecture, une grille de lecture, en fait, les gens peuvent entrer dedans facilement. Après, pour penser le monde selon la politique du théâtre de l'opprimé... Je pense que ça fonctionne, mais ça ne fonctionne pas avec seulement un spectacle. Par contre, on voit des gens avancer, prendre cette grille de lecture là en général, quand on les a longtemps en ateliers avec nous. Comme une manière de penser, d'analyser, de comprendre les enjeux, de passer ça au crible, etc. Oui. Mais il faut que ce soit long, que ce soit un peu plus long [...].

Chapitre 4 : Ce que disent les jokers/facilitateurs sur le théâtre forum...

De même, les résultats ne sont pas quantifiables. L'un de nos informateurs dit que si deux personnes sur cent changent grâce au théâtre forum, il sera déjà heureux. En fait, selon lui il est extrêmement difficile de quantifier l'impact du théâtre forum, d'une part parce que l'effet se fait sentir à plus long terme et, d'autre part, parce que cela s'inscrit souvent dans le cadre d'autres activités, évènements, etc. Selon lui, seuls le long terme et, idéalement, l'utilisation de divers outils et espaces de réflexions permettront d'apporter des évolutions (un réel apprentissage, intériorisé, qui mène à des automatismes par exemple).

Cyndi (TO) : [...] Pour moi, ce n'est pas une solution magique et ce n'est pas quantifiable à court terme. Je pense que c'est à force de proposer des espaces de réflexions et de discussions et de mélange de réflexions et de guide vers la réflexion que les mentalités puissent évoluer ou changer, mais c'est un travail de fourmi [...].

Chapitre 5: Le théâtre forum remplit-il les critères nécessaires pour atteindre une synergie ?

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en avant tout ce qui, dans nos données, permettait de déterminer si le théâtre forum, qui semble viser les mêmes objectifs que ceux de la synergie, mettait en œuvre l'ensemble des mécanismes nécessaires à la construction et au maintien d'une synergie culturelle. Rappelons que nous partons du principe qu'une concordance entre le théâtre forum et le concept de synergie culturelle, au niveau des mécanismes mis en avant dans notre cadre théorique, implique une validation tant de l'activité, que du cadre théorique. La validation de ce dernier aurait pour corolaire la validation d'un certain nombre de critères qui devraient se retrouver dans tout autre type d'activité (c'est-à-dire, qui ne serait pas du théâtre forum) visant l'obtention d'une synergie. Le présent chapitre permettra donc de revenir sur chacune des dimensions retenues pour mettre en avant les conclusions que nous avons tirées de nos données.

5.1. Cognition située et activité authentique dans le théâtre forum

Le premier point que nous avons abordé dans nos résultats concerne la question de la cognition située et plus particulièrement, celle de l'authenticité de l'activité. Nous avons vu dans notre cadre théorique que l'un des critères fondamentaux pour qu'une activité de formations puisse donner des résultats intéressants était que cette formation respecte quelques règles concernant la « cognition située ». En quelques mots, l'activité doit être authentique quant à son contexte physique et dynamique (relations de pouvoir par exemple) (John Seely Brown, Collins et Duguid, 1989; Moro, 2001; Mottier Lopez et Allal, 2004), elle doit être authentique quant aux sujets abordés (les participants doivent pouvoir se reconnaître dans les problématiques proposées) (Lidz, 1991) et elle doit permettre aux participants de jouer un rôle actif semblable à celui qu'ils joueraient en dehors de l'activité de formation (B.-M. Barth, 2002; John Seely Brown, Collins et Duguid, 1989; Moro, 2001).

Dans nos entrevues, et ce pour les deux types de théâtre forum que nous avons étudiés, nous avons constaté cette réelle volonté de « coller », autant que faire se peut, à la réalité des participants (tout en évitant de viser explicitement qui que ce soit). Cette concordance avec la réalité se fait lors de trois « moments » principaux.

Le premier « moment » est celui de la conception même des scènes. Nous avons vu que, durant ce processus, ceux qui vivent les problématiques jouent un rôle important en partageant leurs expériences, leurs interprétations et les informations contextuelles nécessaires à la compréhension du problème. De plus, à certaines occasions, via des ateliers par exemple, ils peuvent avoir la possibilité de construire eux-mêmes les saynètes qui seront présentées par la suite.

Le deuxième « moment » opère lors de la représentation. Cela s'explique par le caractère typique de cette activité. Le fait qu'elle revête la forme du théâtre, et non celle d'un rapport écrit ou encore d'une étude de cas par exemple, permet aux participants d'avoir la réelle impression d'être les témoins de la scène. Ils savent bien sûr qu'il s'agit de théâtre, mais cela se rapproche autant que possible de la réalité; tant et si bien que leurs émotions, leurs souvenirs, leurs réflexes sont activés (conformément à la notion de cognition située).

Enfin, le troisième temps concerne celui du forum et des remplacements. Il ressort de nos données qu'il est essentiel que les participants puissent jouer un rôle actif et s'extirper, comme nous l'avons vu, du « il faut qu'on » pour aller vers l'action réfléchie. Nous notons cependant que sur un public plus important en nombre, il est impossible que tous puissent faire des remplacements. Toutefois, voir les propositions mises en action par d'autres, participe aussi à l'apprentissage.

Ces trois « moments » observés dans nos données nous permettent d'affirmer que **les deux types de théâtre forum remplissent l'ensemble des critères que nous avons retenus pour la cognition située**. Il s'agit bien d'activités authentiques, tant sur la forme que sur le fond. De plus, elles donnent l'opportunité à tous ceux qui le souhaitent, de mettre en action leurs propositions. Tout ceci ancre les apprentissages ainsi menés dans des contextes réels. Ce faisant, ils pourront être mobilisés dans d'autres contextes.

5.2. La Zone Proximale de Développement (ZPD) dans le théâtre forum

Le second point que nous avons abordé dans nos résultats concerne la prise en compte de la zone proximale de développement des participants. Pour rappel, dans notre cadre théorique, nous avons retenu deux définitions de la zone proximale de développement qui nous semblaient particulièrement importantes. Selon la première, la ZPD est unique à chaque individu et se positionne entre la limite de ce qu'une personne peut faire sans aide et la limite

de ce qu'elle peut faire avec l'aide d'une autre personne plus expérimentée (Ann L. Brown et *al.*, 1993; De Guerrero et Villamil, 2000; Dunn et Lantolf, 1998). Cette définition met donc en avant la nécessité, pour une activité de formation, d'être adaptée, tant lors de sa mise en place que de son exécution, aux participants, pour que ceux-ci puissent tirer parti de l'activité. Si cette dernière est trop « simple », ils n'apprendront rien de nouveau. À l'inverse, si la tâche est trop compliquée, elle sera hors de portée et ils n'apprendront rien non plus (Göncö et Cannella, 1996).

La seconde définition de la ZPD la présente comme correspondant à une zone de négociation de sens et de construction conjointe d'une activité partagée entre les différents participants (Mottier Lopez et Allal, 2004). Est ici mis en avant l'importance de mettre en relation des gens qui, tout en étant différents les uns des autres, ont une problématique commune et des objectifs communs/compatibles, leur permettant de construire une zone dans laquelle ils pourront se rapprocher les uns des autres (Doolittle, 1997). Le principe est ici le même que pour la première définition, si ce n'est que l'on y adjoint une dimension « sociale » à l'activité. En effet, il ne s'agit pas du seul fait que le formateur soit en relation avec un participant. Ici, le but recherché est que les participants entrent en relation les uns avec les autres et deviennent suffisamment proches les uns des autres pour construire leur ZPD commune, un espace partagé de dialogue et de construction de sens (Saada-Robert et Balslev, 2004).

Quelques éléments issus de nos données nous ont surpris. En effet, la notion de ZPD, si elle est valable pour tous les types d'apprentissages, est surtout étudiée du point de vue de l'enseignement formel, c'est-à-dire d'un environnement, la classe, dans lequel l'enseignant décide de l'activité, le plus souvent décontextualisée, qu'il utilisera pour amener les élèves d'un point A à un point B. Dans le cas du théâtre forum, la situation est radicalement différente puisque, justement, ce sont des situations réelles qui sont présentées, dans un contexte réaliste. Dans un tel contexte, les participants, comme dans la vraie vie, interprètent les saynètes par rapport à leurs propres systèmes de représentation et c'est à partir de ces interprétations que débute l'activité. Ainsi, c'est sans que le joker/facilitateur fasse un réel effort d'adaptation que l'activité se positionne naturellement dans la ZPD des participants. Cela s'explique par le fait qu'il n'y ait pas de point de départ imposé. Évidemment, cela implique qu'il n'y ait pas non plus de destination fixe (seulement, peut-être, une direction générale). Cela ne constitue pas un problème en soi puisque l'objectif n'est pas de trouver des solutions « magiques », mais bien d'avancer dans un processus de réflexion allant vers la

finalité recherchée. Ainsi, en conclusion, pouvons-nous effectivement dire que **le théâtre forum prend en compte la ZPD des participants**. Cela tient davantage à la nature de l'activité, qu'à l'effort conscient des jokers/facilitateurs (hormis le fait, justement, qu'ils utilisent des situations faisant partie de l'univers des participants et qu'ils en ont donc des interprétations).

5.3. Le rôle de la médiation dans le théâtre forum

Par la suite, nous avons abordé la question de la médiation. Nous avons vu, dans notre cadre théorique, que le processus d'apprentissage n'impliquait pas uniquement l'apprenant et son objet. La plupart de temps, il nécessite la présence d'un médiateur qui peut prendre diverses formes, du livre au professeur. Dans notre cas, nous nous sommes surtout intéressé au médiateur humain et à la participation guidée. Nous avons vu que cette dernière, pour être efficace, devait remplir un certain nombre de critères exposés par Lidz (1991).

À partir de ces critères et des éléments qui ressortent de nos résultats, nous pouvons dire que **les deux types de théâtre forum mettent en œuvre l'ensemble des « actions » mentionnées par Lidz (1991)**. Toutefois, quelques particularités, induites par la forme de cette activité, sont intéressantes à relever. Prenons comme exemple la seconde « action » de Lidz qui consiste à donner du sens à l'activité et à souligner ce qui est important. Le joker / facilitateur fait bien cela, mais toujours à partir des perceptions des participants, non des siennes. C'est le public qui tire ce qui est important des scènes. Néanmoins, il met en lumière ce qui est important dans le discours des participants, notamment lors de la reformulation (laquelle implique une écoute active). De même, pour ce qui est de la transcendance, c'est-à-dire de la capacité à faire des liens avec des expériences passées, c'est l'activité en elle-même qui la provoque, précisément parce qu'elle s'appuie sur des événements et des souvenirs réels. De ce fait, le partage d'expériences est encouragé lors des débats. Pour lancer le processus, le joker / facilitateur pose des questions types : « Cela est-il réaliste ? ». Pour ce qui est de l'expertise, nous avons effectivement vu que le joker / facilitateur était un expert de la méthode. De plus, même s'il a de bonnes connaissances sur la problématique, il s'efforce de rester le plus neutre / impartial possible⁸⁸, et ce, entre autres, pour laisser les participants trouver leurs propres solutions (ce qui est en accord avec les étapes proposées par Yongming (1995) et avec l'idée

⁸⁸ Nous dirons qu'il se doit d'être neutre quant à l'objet de l'activité, tout en étant engagé dans la finalité recherchée par l'activité.

Chapitre 5 : Le théâtre forum remplit-il les critères nécessaires...

qu'à chaque contexte correspondent des solutions uniques). Enfin, les émotions des participants sont prises en compte, notamment par la valorisation des interventions, l'encouragement, mais aussi par la mise en place d'un climat sécurisé, dans lequel les participants se sentent à l'aise pour donner leurs opinions et monter sur scène pour les tester.

Pour faciliter la compréhension, nous proposons le tableau suivant qui montre la concordance entre les « actions » proposées par Lidz (1991) et les conclusions issues de nos recherches.

Tableau 6 : Concordances entre le théâtre forum et les « actions » de Lidz (1991) pour une bonne participation guidée.

Les « actions » proposées par Lidz (1991)	Conclusions de nos recherches
L'intentionnalité	L'activité procède d'une intention, celle d'améliorer une situation. Pour y parvenir, le joker/facilitateur agit effectivement, activement et consciemment, pour garder les participants centrés sur la problématique. Pour ce faire, il reformule et tente, à voix haute, de faire des liens entre ce qui a été dit et l'action en cours. En l'absence de lien, il va requestionner le participant pour lui demander où celui-ci se trouve; ce qui aura pour effet de recentrer l'activité.
Donner du sens	L'objet de l'activité ainsi que le sens de cette dernière sont déterminés par le public lui-même.
Transcendance	Les scènes sont construites à partir d'histoires réelles. La forme de l'activité encourage le partage des expériences vécues par l'ensemble des participants. Par contre, le joker/facilitateur doit rester neutre et éviter de prendre trop de place.
Voir à travers les yeux de l'apprenant	L'activité dans son entier vise à voir les situations à partir des yeux des participants. Le joker/facilitateur, dans ce processus, garde quand même une position supérieure à celle des participants pour ce qui est de la démarche, mais garde un statut égal pour ce qui est de la réflexion.
Partage d'expériences	Cet aspect ne se retrouve pas ici. Cela s'explique par le fait que le théâtre forum n'est pas une pratique « traditionnelle » de l'enseignement et de la formation. Ici, il y a bien un partage d'expériences, mais il provient des autres participants. (Il s'agit ici de se rapprocher des perceptions des autres. Les participants sont les experts de leur point de vue.
Réguler la tâche	Il y a une certaine régulation, notamment en faisant respecter les règles, en accompagnant le processus de réflexion, etc. En cela, nous pouvons

	effectivement dire qu'il y a une certaine simplification de la tâche globale (le joker/facilitateur avance question par question).
Louange / Encouragement	Le joker/facilitateur, après chaque intervention, valorise les opinions (« elles sont toutes le droit d'exister ») et les interventions des participants, notamment en faisant un effort pour toujours trouver des forces à ce qui est proposé (tout en en soulevant les limites).
Challenge	Le challenge est très présent lors des questions posées par le joker/facilitateur qui pousse la réflexion plus loin. Il en est de même lors des remplacements. En effet, les comédiens répondent aux participants comme le ferait leur personnage dans la vie réelle. Lorsque la proposition ne convient pas, ils agissent en conséquence (forçant ainsi les participants à pousser la réflexion plus loin et à trouver d'autres alternatives).
Différenciation psychologique	Encore une fois, l'activité repose sur le principe suivant lequel tout part des participants. Le joker/facilitateur devant garder une certaine neutralité et impartialité, il n'entre jamais en compétition avec les participants, d'autant plus que s'il est expert de la démarche, il ne doit pas s'afficher comme un expert du contenu.
Observation et flexibilité	On voit clairement que le facilitateur s'adapte beaucoup au public, à leurs comportements et surtout peut-être, à leurs émotions (ne pas pousser trop loin une personne sensible) et ce, dans les limites de ce que le théâtre forum permet.
L'affectivité	La forme même de l'activité, les règles qui la régissent et la volonté d'être là pour améliorer la situation, jouent un rôle important pour favoriser le bien-être affectif des participants. L'empathie constitue sans doute l'objectif même de l'activité, en amenant les uns à comprendre les autres, à se rapprocher, à comprendre le point de vue différent des autres et à acquérir une conscience du ressenti de l'autre.
Montrer les changements	Cela s'opère par la valorisation. L'objectif n'est pas de montrer ce qui change chez l'individu, mais plutôt de montrer les changements qu'il a apportés dans la situation présentée.

Si l'on considère l'ensemble de ces éléments, nous pouvons affirmer que le théâtre forum implique bien une médiation par son processus (le déroulement de l'activité) et par la réflexion qu'il suscite, et ce, même si l'expertise mise à profit pour ce qui est de la problématique traitée ne vient pas du joker/facilitateur, mais bien des participants eux-mêmes qui, en la mettant en commun, permettent à la situation d'évoluer, voire, de se transformer.

5.4. Le conflit cognitif et le théâtre forum

Le quatrième point abordé dans nos résultats concerne celui du conflit cognitif. Celui-ci, nous l'avons vu dans notre cadre théorique, est le cœur du paradigme proactif de l'apprentissage (Davel et Ghadiri, 2008) qui voit ce type de conflit non pas comme un problème, mais comme une occasion d'apprentissage. Ce concept est aussi central dans la démarche proposée par Yongming (1995), notamment dans les phases une à quatre qui impliquent de tels conflits cognitifs.

Retenons de ce que nous avons déjà exposé que la présence de conflit cognitif (constructif) suppose un certain nombre de conditions : 1) la présence d'une diversité, c'est-à-dire de gens ayant, entre autres, des points de vue, des connaissances et des expériences différentes (Waxer et Morton, 2012), 2) un dialogue permettant à chacun d'exprimer librement son point de vue (DeTurk, 2010), 3) une prise de conscience des problématiques et des modes de pensée qui sont, dans d'autres circonstances, inconscients (Curtin, 2010), 4) une confrontation des points de vue, source d'apprentissage (Festinger, 1962; Piaget, 1977; Waxer et Morton, 2012), ainsi qu'une volonté d'ouverture pour mieux comprendre l'autre et ainsi, se diriger vers un rapprochement réciproque.

Il est indispensable que l'ensemble de ces éléments soient présents et jouent un rôle central dans l'activité de formation (d'autant qu'ils sont indispensables à la synergie culturelle et au paradigme d'apprentissage). Précisons que nous recherchons à mettre en place le dernier type de conflit cognitif proposé par Limón (2001), c'est-à-dire, celui qui mène à une réelle restructuration cognitive. Cependant, étant donné qu'il nous est impossible de suivre des participants et, encore moins sur le long terme, nous ne pouvons pas garantir la réussite de cet objectif. Nous y reviendrons dans la section portant sur l'intériorisation.

Nos données ont mis en évidence une différence entre le théâtre forum systémique et le théâtre forum de l'opprimé. Le premier garantit une diversité complète car l'ensemble des groupes impliqués dans les problématiques sont présents lors de l'activité. De même, nous avons vu que ce type de théâtre forum encourageait la confrontation de points de vue différents. De ce fait, l'ensemble des opinions est respecté. L'on cherche à apposer les opinions, plutôt qu'à les opposer. Cette dernière remarque est importante. En effet, dans le concept de synergie culturelle, l'idée est que personne ne renonce à son point de vue, et que

les divergences devraient permettre de trouver des alternatives plus inclusives via un dépassement des conflits (il ne s'agit pas d'aboutir à un compromis où tous les partis perdraient quelque chose). **Ainsi nous pouvons affirmer que le théâtre forum systémique, au niveau de la présence de conflit cognitif, remplit les besoins exposés pour construire une synergie culturelle.**

S'agissant du théâtre forum de l'opprimé, les résultats sont différents. Cela résulte principalement du fait que la diversité soit très souvent incomplète, car sélectionnée. En effet, nous avons vu que dans la pratique du théâtre forum de l'opprimé, la présence dans la salle de tous les groupes impliqués dans la problématique était découragée (voire fortement découragée). Ainsi, même si l'on peut toujours dire qu'il y a de la diversité (puisque tout le monde est différent), cette dernière n'est pas représentative de la réalité. Pour cela, même s'il y a une certaine confrontation des points de vue, ces derniers ne sont pas non plus représentatifs. Partant de là, le rapprochement entre tous les partis paraît inatteignable. Par conséquent, selon nous, **le théâtre forum de l'opprimé, dès lors qu'il exclut un certain nombre de points de vue portés par les groupes définis comme « oppresseurs », ne saurait conduire vers une synergie culturelle** telle que définie par Adler (qui implique l'inclusion de TOUS les acteurs de la problématique)⁸⁹. Cependant, nous avons pu observer que cette séparation entre les groupes n'était pas systématique. En effet, certaines problématiques rendent nécessaire l'exclusion des « oppresseurs » (les cas où la dimension affective est très présente, par exemple, la violence conjugale), mais d'autres, au contraire, nécessitent la présence de tout le monde. Toutefois, selon nous, les « oppresseurs » pourront difficilement se sentir confortables dans la salle et participer pleinement.

5.5. La cognition partagée et le théâtre forum

Pour ce qui est de la cognition partagée, nous avons vu qu'elle était, en quelque sorte, la conséquence d'un conflit cognitif se déroulant dans une zone proximale de développement commune aux diverses personnes impliquées dans une formation ou dans toute activité impliquant la cohabitation de points de vue différents. En effet, le conflit cognitif amène à

⁸⁹ La notion d'opresseur est elle aussi problématique surtout si elle fait référence à un groupe dans son ensemble. En effet, dans un tel cas, même si la diversité est accueillie, les membres de ce groupe ne manqueront pas de se sentir attaqués (ce qui contrevient à la règle du « décalage » exposée plus avant).

une restructuration cognitive qui elle-même, favorise la construction d'un espace commun entre les différents participants à une activité de formation (Festinger, 1962; Piaget, 1977; Waxer et Morton, 2012). Soulignons que la synergie, telle que définie par Adler, implique la capitalisation tant des différences que des points communs (Adler, 1983a, b, 1994). Cela implique la présence de quelque chose qui rassemble les différents participants avant même de démarrer le processus.

Cela peut par exemple consister en des objectifs communs / compatibles, une problématique commune, etc. De plus, l'activité doit aussi démontrer qu'elle amène à une meilleure intercompréhension entre les différents participants (Saada-Robert et Balslev, 2004), intercompréhension qui est, en quelque sorte, un témoin de la possibilité d'aboutir à une cognition partagée (ou compatible).

Dans nos données est encore ressortie une différence entre le théâtre forum systémique et celui de l'opprimé. En effet, le premier marque une volonté de rassembler des gens issus de groupes divers, mais touchés par des problématiques communes qui, dans une certaine mesure, les rassemblent. Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils ont les mêmes objectifs dès le début de l'activité. Comme l'a expliqué l'un de nos informateurs, si l'on démarre l'activité avec une diversité de points de vue et donc, d'intérêts, vraisemblablement, les objectifs de départ ne seront pas les mêmes pour tout le monde, hormis peut-être celui de trouver des moyens d'améliorer les choses ou tout simplement, d'avoir l'opportunité de s'exprimer. Toutefois, nous avons aussi vu qu'au cours du processus, grâce à l'interaction entre les participants, leur rapprochement et leur intercompréhension grandissante, ils parviennent à se construire un objet commun. Peut-être est-ce cette diversité de départ qui permet de créer une certaine originalité au niveau des alternatives produites pour atteindre ce résultat⁹⁰. Ceci implique donc une ouverture de l'objet de l'activité abordée par (Engeström, 2006, 2011) dans sa théorie de l'activité. La dimension partagée dès le départ se renforce grâce au processus même du théâtre forum, conduisant ainsi vers la création d'objectifs communs.

Du côté du théâtre forum de l'opprimé, la situation est différente. En effet, même s'il y a toujours une divergence de points de vue, inhérente à la présence de plusieurs individus, les objectifs de base, eux, sont beaucoup plus concordants puisque, souvent, le groupe des

⁹⁰ Il ne s'agit plus d'alternatives toutes faites venant de l'extérieur, mais bien d'alternatives « sur-mesure ».

opprimés (et de leurs défenseurs) est le seul présent dans la salle. C'est la raison pour laquelle un processus de construction d'une zone commune d'intercompréhension entre les différents partis impliqués n'apparaît pas franchement. Rappelons que l'objectif premier du théâtre forum de l'opprimé, comme le montrent nos données, reste de trouver des alternatives pour agir sur l'autre, pour lui faire changer de comportement. Certes, pour ce faire, il est nécessaire de comprendre l'« oppresseur ». Cependant, encore une fois, cette compréhension vise à le « forcer à changer » de comportement, à « renverser la situation ». Il ne s'agit donc pas d'une intercompréhension en tant que telle, l'ensemble des participants cherchant à mieux se comprendre (ce qui impliquerait tous les groupes concernés par la problématique), se rejoignant dans leur ZPD partagée pour agir, ensemble, sur la problématique traitée⁹¹. Il ne semble pas s'agir non plus d'une volonté de construire une zone de rencontre commune, telle qu'elle ressort de notre seconde définition de la ZPD. L'objet est bel et bien de forcer l'autre à bouger, tout en gardant notre position. L'évolution de la situation ne s'explique pas par le fait que « l'oppresseur » comprendrait mieux l'oppressé, mais parce que garder les mêmes comportements ne lui apporterait plus les bénéfices habituels ou provoquerait des coûts trop élevés. L'exemple le plus flagrant à ce sujet est celui dont parle Myriam.

Myriam (TO) : [...] Et ça dure, et ça dure. Jusqu'au jour où elle pense au théâtre forum et elle se demande quelle stratégie maligne elle pourrait utiliser. Et en fait, elle met sa tablette, elle charge un film de cul sur internet et elle met le volume à fond derrière sa porte. Immédiatement, le monsieur comprend ce que c'est et rentre les enfants chez lui. Ils ont recommencé deux, trois fois, deux, trois fois elle a mis un film de cul. C'est fini, les gosses ne sont plus sur le palier [...].

On voit clairement dans cet exemple que la recherche d'alternative n'ambitionne pas l'intercompréhension mais vise à trouver le moyen de forcer l'autre à changer son comportement. Visiblement, cela a fonctionné, mais le grand-père ne se sent sans doute pas plus proche de la femme qui souhaite le silence...

Une conclusion assez mitigée résulte de tout ceci. Le théâtre forum de l'opprimé, en soi, a tout à fait la capacité de tirer parti de la cognition partagée. Toutefois, celle-ci doit être

⁹¹ Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, discuter pour comprendre l'autre est inutile si cela ne part pas d'une volonté de changement et de rapprochement réciproque. Cela met en effet l'oppresseur dans le rôle du « malade » et les autres personnes dans celui du « médecin ».

partagée entre tous les acteurs impliqués dans la problématique. De plus, l'ensemble de ces derniers doivent avoir/construire des objectifs communs. Or, si un groupe est qualifié d'opresseur, cet objectif paraît difficilement atteignable. Il y a fort à parier que cette seule dénomination suffise à provoquer une attitude défensive, dans le cas où ce groupe serait présent. Dès lors, la cognition partagée semble compromise. Le théâtre forum de l'opprimé ne réunit donc pas toujours les conditions permettant d'atteindre la cognition partagée.

5.6. La cognition distribuée

Selon (Adler, 1983a) la synergie culturelle n'implique pas l'utilisation de méthodes de gestions « universelles ». Au contraire, elle part du principe que, collectivement et localement, les différents acteurs trouvent **ensemble** les solutions qui conviennent à tous les partis impliqués, quoique répondant aux besoins de chacun. En abordant la cognition partagée, nous avons vu que, pour trouver des solutions, il était important de travailler sur une problématique commune afin de construire une intercompréhension qui constituera une base de référence entre les différents groupes. Cependant, la synergie culturelle, comme nous l'avons vu dans notre revue de la littérature, met à profit non seulement ce qui rassemble, mais aussi ce qui est unique à chaque individu/groupe. Cette utilisation des différences, typique de la cognition distribuée, est très importante puisqu'elle permet de générer des solutions originales et adaptées à l'environnement unique de l'organisation. Ainsi, si l'on voit le théâtre forum comme une activité de formation visant à générer non seulement des solutions, mais aussi une synergie, il est important qu'il permette l'émergence d'une « intelligence collective » (Pea, 1993) menant à la co-construction de solutions à des problèmes partagés et à leur validation par l'ensemble du groupe. Toutefois, selon Hutchins (1991), « trop de communication tue la créativité ». Il est donc important de prendre le temps de construire son opinion avant de la confronter à celle des autres. Ainsi, le processus de co-construction nécessite une certaine indépendance des individus en début de processus, pour qu'ils puissent penser à leurs propres alternatives, avant de les utiliser durant la phase de co-construction et d'intelligence collective⁹².

⁹² On retrouvera ici nombre des phases / étapes proposées par Yongming (1995) pour conduire à une synergie culturelle.

La dynamique de la cognition distribuée résulte clairement de nos données dans les deux types de théâtre forum. En fait, cela semble être l'un des principes fondamentaux de cette activité. À la suite des représentations, les participants sont invités, tout d'abord, à déterminer les moments qui posent problème dans les saynètes, puis à trouver des solutions. Ces dernières, on l'a vu dans nos résultats, sont construites collectivement. Une personne fait une proposition, elle va sur scène pour l'essayer et c'est à partir de ce moment-là que la cognition distribuée commence. Le comédien qui lui fait face confronte sa proposition avec la réalité, puis les autres participants, médiatisés par le joker / facilitateur, donnent les forces et les limites de l'intervention. À partir de là, une autre alternative est proposée. Il semblerait donc que les alternatives soient construites par incrémentation (construites à partir des conclusions de l'alternative précédente). Cela explique qu'apparaissent dans nos données des notions telles que l'« intelligence collective », « réfléchir ensemble », la « co-construction ». L'ensemble des points de vue, expériences et connaissances sont mis à contribution pour trouver des alternatives adaptées au contexte précis dans lequel vit l'ensemble des participants. **Toutefois, nous devons encore noter ici que si la cognition distribuée est à l'œuvre dans les deux types de théâtre forum (sa forme même impliquant ce type de cognition), le fait d'exclure une partie du problème (les oppresseurs) du public (puisque l'opresseur est quand même représenté sur scène par un acteur connaissant bien la problématique du point de vue de l'opresseur) limite un peu les possibilités de solutions.**

5.7. Le type de diversité dans le théâtre forum

Nous avons vu dans notre revue de la littérature que la diversité devait aussi se comprendre à travers les relations de pouvoir existant entre les différents groupes (Alderfer, 1987). Nous avons exposé trois types de diversité fondés sur ces relations de pouvoir : la diversité de « variété », la diversité de « séparation » et la diversité de « disparité » (Harrison et Klein, 2007). Nous avons aussi vu que pour qu'il puisse y avoir une synergie culturelle, il était important d'avoir une diversité de variété plutôt que celle des deux autres types. En effet, tant le paradigme proactif (d'apprentissage) que la synergie culturelle demandent des relations plus égalitaires et ouvertes entre les différents participants (Davel et Ghadiri, 2008). Ils impliquent la présence d'un conflit constructif (cognitif). Ils recherchent une certaine capacité à innover.

Afin de déterminer si nous étions en présence d'une diversité de type « variété », nous nous sommes posé ces trois questions :

- 1) Tout le monde est-il écouté ?
- 2) Tout le monde est-il valorisé et respecté ?
- 3) Certaines personnes sont-elles avantagées par rapport à d'autres ?

Concernant le théâtre forum systémique, il ressort de nos données que la réponse à ces trois questions est positive. Nous sommes donc bien en présence d'une diversité de type « variété », indispensable à l'apparition et au maintien d'une synergie culturelle. En effet, les différents groupes en présence sont mis en position d'égalité les uns par rapport aux autres, notamment par l'écoute active de tous les points de vue par le joker / médiateur qui les reformule pour tout le monde, par la valorisation de tous les points de vue en s'arrangeant par exemple pour que tous reçoivent une rétroaction positive suffisante (c'est-à-dire que le joker / médiateur s'arrange pour trouver des forces dans toutes les propositions qui sont faites) et enfin, par la liberté d'expression et l'absence de jugement de valeur, qui démontrent que tous les points de vue sont respectés.

Concernant le théâtre forum de l'opprimé, il s'agit plutôt d'une diversité de type « séparation » et « diversité », incompatible avec l'apparition et le maintien d'une synergie culturelle. En effet, si le groupe de participants peut être uni par une même cause, une même vision, l'absence d'une partie des groupes impliqués dans la problématique et la notion d'oppression font qu'il est impossible qu'il y ait ce sentiment d'égalité entre tous les groupes concernés. Parler d'opresseur, vouloir renverser la situation, apprendre comment « forcer l'autre à bouger », met en place un climat de méfiance vis-à-vis de l'autre et risque de polariser encore plus les relations. Si ceci peut effectivement être très utile dans certaines problématiques, cela n'est pas souhaitable si l'on souhaite obtenir une synergie culturelle. Quelques citations d'informateurs travaillant avec le théâtre forum systémique à propos du théâtre forum de l'opprimé explicitent cela⁹³.

Bruno (TS) : [...] C'est quand même fort. Ils ne vont développer de l'empathie que pour des personnes que l'on juge opprimées. Ce qui est

⁹³ Notons ici qu'il s'agit d'opinions de personnes ayant pratiqué le théâtre forum de l'opprimé par le passé (sauf Bruno), mais ayant migré, pour des raisons idéologiques, vers le théâtre systémique.

déjà assez fou en fait. Ici, on enferme la victime dans des situations. Il y a un risque d'une polarisation encore plus grande et pas d'intégration [...].

Amédée (TS) : [...] Parce que dans le théâtre de l'opprimé, c'est une principale critique que je faisais à Boal et c'est une raison pour laquelle je l'ai quitté en 1990 du point de vue méthodologique, pratique, etc. C'est que je disais, la plupart du temps, notre théâtre forum, c'est un procès. On désigne un oppresseur, et on met en place un tribunal. Même si tout le monde a la parole, tout le monde a la parole pour venir remplacer la victime seulement [...].

Amédée (TS) : [...] Et si je n'en parle pas avec lui (l'oppresseur), il va rentrer dans un repli identitaire qui va dire : « Bah oui, je suis accusé donc je ne vais pas tenter de faire comprendre ma position » [...].

Marlène (TS) : [...] Mais pour moi, ça a une limite énorme, c'est, d'une certaine façon, de continuer à cloisonner les gens vers... il y a le bien le mal, il y a ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire... l'autre est l'ennemi et on est dans un système binaire [...].

5.8. L'intériorisation

Nous avons vu dans notre cadre théorique que l'intériorisation découlait de la maîtrise d'outils et de connaissances qui passent d'un état externe (carte de couleurs pour aider à mémoriser des mots par exemple) à un état interne. Lorsqu'il s'agit d'outils, ce passage nécessite une transformation des structures cognitives précédentes (Wertsch, 1985). Nous avons aussi vu que pour qu'il y ait de réelles restructurations cognitives, il fallait que les connaissances soient perçues et intégrées comme des outils pouvant être utilisés dans d'autres contextes (en dehors d'une activité de théâtre forum par exemple). L'intériorisation représente donc un apprentissage et une maîtrise des outils, preuve que l'outil de formation produit un effet à long terme.

Même s'il nous est impossible de mesurer cette dimension (cela demanderait un accès prolongé au terrain), nous avons pu voir dans nos données que le théâtre forum systémique et le théâtre forum de l'opprimé sont très proches au niveau de cette dimension. En effet, les deux visent à outiller les participants pour les aider à résoudre des situations problématiques qu'ils peuvent vivre dans leur vie de tous les jours. Toutefois, nous observons quand même quelques différences.

Chapitre 5 : Le théâtre forum remplit-il les critères nécessaires...

Au niveau du théâtre forum systémique, les jokers / facilitateurs nous parlent de changements d'attitude, et de changements dans les perceptions et comportements. Ces changements ne s'opèrent pas via l'apprentissage des alternatives telles quelles, mais bien plutôt par le mécanisme de création d'alternatives (prise de distance, questionnement sur le point de vue de l'autre, questionnement sur son propre point de vue, tentative de rapprochement, etc.). Toutefois, nos répondants insistent sur le fait que cela prend du temps, beaucoup de temps. De plus, il semblerait que, plus que l'activité de théâtre forum en elle-même, ce sont surtout les ateliers qui la précèdent qui favorisent cet apprentissage. La raison en est qu'il y a souvent moins de monde et, surtout, plus de temps.

Au niveau du théâtre forum de l'opprimé, il ressort de nos données que l'appropriation des alternatives « telles quelles » est encouragée par certains praticiens. D'autres mettent en avant le fait que ce qui est important, c'est le fait d'agrandir le champ des possibles en donnant des pistes d'actions, des outils, des grilles de lectures qui peuvent être utilisés selon les situations. De ce dernier point de vue, il n'existe pas de « best practices » et l'objectif du théâtre forum n'est pas de donner des solutions « magiques », mais d'outiller suffisamment les participants pour élargir leur champ des possibles et leur faire réaliser, tout simplement, qu'il y a toujours d'autres façons d'aborder une situation difficile. Le même constat est observable pour le théâtre forum systémique : la pratique du théâtre forum sur du long terme est recommandée et ce sont surtout les ateliers qui favorisent l'apprentissage.

CONCLUSION

Ce travail de recherche nous a permis d'apporter deux contributions : la mise en lumière des mécanismes cognitifs impliqués lors de la construction d'une synergie; la mise en relation de la pratique du théâtre forum avec le concept de synergie et avec les mécanismes cognitifs nécessaires à la construction de cette dernière. Par ailleurs, nous démontrons que le théâtre forum, sous certaines conditions, a effectivement le potentiel de générer une synergie culturelle telle que définie par Adler (Adler, 1980, 1986; Adler, 1983a, b, 1994).

Pour ce faire, nous avons tout d'abord pris le soin de situer le concept de synergie culturelle dans la littérature relative à la gestion interculturelle. C'est pourquoi nous avons en premier lieu abordé la question de la culture et celle de la diversité à travers les recherches fondées sur le concept de « culture nationale ». Nos recherches nous ont conduit à critiquer le concept de culture nationale et à mettre en valeur l'importance de tenir compte des cultures locales. De plus, nous avons aussi abordé les différents types de diversité et ce sur quoi elles reposent.

Par la suite, nous avons abordé les différents paradigmes relatifs à la diversité. Ceux-ci se positionnent entre deux extrêmes : le rejet total de la diversité d'un côté et l'intégration totale de la diversité de l'autre. Parmi ces visions de la diversité, le paradigme proactif (de l'apprentissage) est apparu le plus à même de favoriser l'intégration (et non l'assimilation) de la diversité au sein des organisations. En effet, il prône l'importance d'encourager l'intercompréhension, le dialogue, les relations égalitaires entre les différents groupes, l'ouverture à l'autre, le respect, etc.

Enfin, nous avons terminé ce premier chapitre en présentant les différentes stratégies de gestion. Certaines ne relèvent clairement pas du paradigme proactif puisqu'elles visent soit le rejet, soit l'assimilation, soit une inclusion masquant une ségrégation.

À l'inverse, la stratégie de la synergie culturelle, elle, s'avère totalement compatible avec le paradigme que nous avons choisi. Selon Harris (2004) la synergie implique:

- Des adaptations et apprentissages au fur et à mesure que la situation évolue, que des solutions sont explorées, testées, etc.
- Un processus dynamique.

Conclusion

- La création de solutions intégrées qui conviennent à tout le monde et qui sont spécialement conçues pour l'environnement de l'organisation.
- L'absence de compromis, c'est-à-dire que personne ne doit laisser tomber ou perdre quoi que ce soit pour en arriver à une synergie. Adler (1980) à ce propos parle de dépassement des problèmes. Plutôt que de chercher un compromis avec ce qui existe déjà, on cherche à dépasser le problème et à créer quelque chose de nouveau englobant les points de vue de tout le monde.
- La coopération de divers individus dans des actions visant une cause commune.

Yongming (1995), de son côté, présente un certain nombre d'étapes nécessaires pour atteindre la synergie. Toutefois, il est apparu que nous n'avions en notre possession que trop peu d'éléments expliquant les processus cognitifs mis en œuvre lors de la formation de ladite synergie puisque seule l'information sur les effets recherchés par la synergie (et ce qu'elle implique) et sur des étapes pratiques pour y arriver, ont été mises au jour. Ceci pose évidemment un problème : comment déterminer si une activité de « formation » a le potentiel de générer une synergie culturelle si nous ne savons pas quels mécanismes doivent être mis en œuvre pour y arriver?

Pour répondre à cela, nous avons exposé dans notre cadre théorique un certain nombre de concepts et théories issues des sciences de l'éducation et des sciences cognitives. Rappelons-les brièvement. La notion de zone proximale de développement insiste sur l'importance de tenir compte du « niveau » des participants lors d'une activité. De plus, la médiation insiste sur l'importance d'une part, d'acquérir des outils permettant d'interagir avec son environnement (médiateurs symboliques), et d'autre part, sur l'intérêt de bénéficier de l'entremise d'un médiateur humain qui guidera (mais ne dirigera pas) les participants durant le processus. Le concept d'intériorisation, quant à lui, permet d'appréhender ce qu'implique un apprentissage. Le conflit cognitif permet de comprendre qu'un apprentissage ne se fait pas sans conflit. Les concepts de cognition située, partagée et distribuée montrent l'importance d'avoir une certaine diversité (cognition distribuée) pour pouvoir être créatif, tout en ayant quelque chose qui rassemble les individus pour qu'ils puissent se coordonner (cognition partagée). Enfin, nous avons vu que la théorie de l'activité, tout en schématisant l'ensemble des autres concepts, permettait de comprendre que la synergie n'était pas l'objet de l'activité, lequel demeurerait la résolution de problématiques. Toutefois, le processus de

Conclusion

résolution de la problématique pouvait se révéler propice au développement de la synergie. En somme, la synergie s'atteint à travers l'activité, mais elle n'est pas l'objet de celle-ci.

Par la suite, en partant de notre cadre théorique, nous avons passé au crible les deux dimensions du théâtre forum (le théâtre forum de l'opprimé et le théâtre forum systémique). De cette étape de notre recherche, nous avons tiré comme conclusion que si le théâtre forum systémique avait effectivement le potentiel de générer une synergie culturelle, cela n'était pas forcément le cas pour le théâtre forum de l'opprimé, et ce, même si les deux pratiques sont très semblables sur le plan technique et appliquent, par exemple, l'ensemble des étapes proposées par Yongming (1995).

Du côté du théâtre systémique, nous avons tout d'abord noté une bonne concordance à la fois avec le paradigme proactif (de l'apprentissage) et avec le concept de synergie culturelle. On cherche bien ici à valoriser la diversité et à en tirer parti pour générer quelque chose d'inclusif tout en permettant aux différents acteurs de se rapprocher et de mieux se comprendre et s'accepter; et ce, en mettant en œuvre l'ensemble des mécanismes cognitifs retenus dans notre cadre théorique. Ceux-ci sont :

- La cognition située avec des activités authentiques sous forme de scènes de théâtre dans lesquelles les différents participants peuvent devenir acteurs.
- La zone proximale de développement avec des activités adaptées au public et qui s'adaptent à leurs besoins.
- Un médiateur permettant au processus de bien se dérouler, notamment en posant des règles, en faisant aller la réflexion plus loin, etc.
- La présence de conflit cognitif permettant de prendre la mesure de nos propres points de vue et de celui des autres. A partir de là, quelque chose de nouveau peut advenir.
- L'utilisation de la cognition partagée notamment en abordant des problématiques communes à tous et, en permettant de créer des systèmes de significations partagées par tous, et ce, tant par le dialogue que par l'action sur scène.
- La présence d'une cognition distribuée qui met à profit les points de vue / compétences de l'ensemble des acteurs pour construire quelque chose de communs à tous.

Conclusion

- L'intériorisation, activée par la possibilité de mettre en action les alternatives proposées.
- Et enfin, en favorisant la diversité en invitant l'ensemble des acteurs concernés à participer, et ce, sans favoriser aucun groupe.

Du côté du théâtre forum de l'opprimé, la réponse est plus compliquée, entre autres du fait que l'ensemble des personnes impliquées dans la problématique ne sont pas nécessairement présentes parmi les participants. Du fait de cette absence, il devient difficile d'avoir une connaissance de l'autre et de transcender les oppositions. De même, le concept d'oppression limite la possibilité de dialogue, tel qu'expliqué dans notre revue de la littérature, c'est-à-dire un dialogue où tout le monde se respecterait et s'accepterait malgré les différences (tout en refusant la violence par exemple). Enfin, l'absence de diversité et la prégnance du concept de l'oppression limitent la portée des mécanismes de la synergie, pourtant bien présents. Par exemple, le conflit cognitif ne peut remplir pleinement son office du fait de l'absence d'un groupe, pourtant concerné par le problème. Dès lors, un conflit cognitif positif et constructif peut difficilement émerger. De plus, la notion d'oppression, très présente, polarise les relations. Nous avons d'ailleurs souvent entendu cette remarque lors de nos entretiens : « renverser l'oppression », « forcer l'opresseur à changer ». Nous sommes ici très loin de la diversité de type « variété » que nous recherchons, car elle est nécessaire à la synergie culturelle.

Rappelons aussi, pour relativiser nos conclusions, que le théâtre forum systémique et celui de l'opprimé ne travaillent pas nécessairement sur les mêmes problématiques ni dans les mêmes contextes. Dans le cas d'une réelle oppression, « volontaire », il est certain que le théâtre de l'opprimé sera plus pertinent, car l'opresseur ne semble pas avoir l'intention de changer. Toutefois, dans un contexte où il y aurait des problèmes de compréhension, mais dans lequel tout le monde se positionnerait dans un paradigme proactif et rechercherait la synergie, alors, clairement, il conviendrait de recourir au théâtre forum systémique.

Les deux types de théâtre ont donc leur place et leur utilité, mais pas dans les mêmes contextes. Si l'objectif de l'organisation est de rassembler les gens, alors le théâtre forum systémique sera le cadre le plus pertinent.

Conclusion

6.1 Les avantages de notre approche

En premier lieu, notre approche nous a permis d'aborder le concept de synergie culturelle en nous appuyant sur une vision multidisciplinaire. En effet, les références utilisées par Adler (1980, 1986); Adler (1983a, 1983b, 1994) sont presque toutes issues des sciences de la gestion, tandis que quelques-unes touchent à l'interculturalité au Canada, à la communication interculturelle et à la psychologie sociale. Or, il nous semble qu'il y a un réel intérêt à s'inspirer des sciences cognitives, des sciences de l'éducation, voire, à s'appuyer sur les recherches en gestion qui s'appuient sur ces dernières. Par exemple, les textes abordant la théorie de l'activité (Engeström, 1999, 2006, 2011; Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999; Halverson, 2002; Licoppe, 2008; Russell, 1997) et ceux associés au paradigme socioconstructiviste manifestent clairement un lien avec le concept de synergie culturelle d'Adler. Notre approche permet donc d'établir un lien entre ces deux concepts, ce qui renforce l'assise théorique du concept de synergie. Ce faisant, nous répondons à certaines critiques pointant que la synergie ne saurait être objectivée. Nous clarifions sa nature et faisons ressortir les mécanismes qu'elle met en œuvre lors de sa construction et sans doute, lors de son maintien.

Par ailleurs, notre approche pluridisciplinaire nous a aussi permis d'établir le lien entre lesdites théories / concepts et le théâtre forum. Nous avons certes trouvé quelques articles abordant les avantages du théâtre forum dans la construction d'une meilleure intercompréhension entre différents groupes, facilitant ainsi leurs interactions, mais cela n'allait pas plus loin. Ici, nous avons eu l'occasion de donner une assise théorique différente au théâtre forum en le positionnant comme un outil permettant d'obtenir une synergie culturelle à travers un processus de résolution de problèmes (objet). Pour ce faire, nous avons montré que la démarche du théâtre forum suivait presque exactement les étapes proposées par Yongming (1995) pour construire une synergie. Nous avons cependant tenu à distinguer le théâtre forum de l'opprimé du théâtre forum systémique. En effet, ce dernier, quoique beaucoup moins célèbre que le premier, semble mieux se prêter aux actions dans les organisations qui tendent vers cette synergie. Cette distinction, même si la réalité est moins nette, est importante à faire pour les gestionnaires qui veulent utiliser ces outils (parce qu'il s'agit bien de deux outils différents avec des forces / faiblesses différentes et des objectifs différents).

Conclusion

6.2 Les limites de notre recherche

Plusieurs limites peuvent être opposées à notre recherche. A notre décharge, presque toutes découlent des limites associées à une recherche de maîtrise.

La première concerne le manque de temps. Nous n'avons pas obtenu de saturation des données. Cela s'explique par le fait que la pratique du théâtre forum soit extrêmement diversifiée⁹⁴. Nous nous sommes d'ailleurs demandé si la dichotomie retenue entre le théâtre de l'opprimé et le théâtre systémique pouvait suffire à rendre compte de cette diversité. Pour obtenir un tableau passablement complet, il nous aurait probablement fallu interviewer l'ensemble des meneurs de jeu / Jokers existants ...

La deuxième limite concerne l'accès au terrain. Au début de notre recherche, nous étions censé avoir accès à un projet complet, de la conception à la représentation. Or, finalement, l'organisation s'est désistée car l'observation aurait probablement mis les participants mal à l'aise. Il en résulte que nous n'avons pu faire que très peu d'observations alors que ces dernières étaient censées jouer un rôle central dans notre recherche, afin de bien saisir la dynamique de la synergie culturelle.

Enfin, le manque de ressources financières nous a également desservis, car il ne nous a pas permis de nous déplacer dans des villes où le théâtre forum est plus courant (en Europe par exemple). Cela aurait grandement enrichi nos recherches et observations.

Toutefois, l'objectif de cette recherche était avant tout exploratoire. Ainsi, certaines des limites présentées pourraient être dépassées dans le cadre d'une recherche plus longue, bénéficiant de moyens suffisants. À ce sujet, nous insistons sur la nécessité, dans une recherche future, d'inclure les ateliers précédents les représentations de théâtre forum. En effet, nos différents entretiens, au sujet des deux types de théâtre forum, se rejoignent sur ce point : ce sont les ateliers qui apportent le plus de changement.

⁹⁴ Beaucoup de jokers / facilitateurs travaillent pour plusieurs organisations ayant des pratiques différentes. Il est donc difficile de savoir si certaines pratiques sont portées par l'organisation ou par les jokers / facilitateurs eux-mêmes.

ANNEXES

Questionnaire d'entrevue

1. Questions de base.
 - a. Qu'est-ce pour vous que le théâtre forum?
 - b. Comment cela fonctionne-t-il ?
2. Authenticité de l'activité
 - a. Comment construisez-vous les scènes, à partir de quel matériel ?
 - b. Dans quelle mesure les situations présentées au théâtre forum reflètent-elles la réalité ?
 - c. Comment ?
3. Diversité
 - a. Lors des interventions, les participants sont-ils partis d'un même groupe ou il y a une certaine diversité ?
 - i. Est-ce que cette diversité apporte quelque chose, plus de créativité ?
 - ii. Le théâtre forum permet-il aux participants de voir les situations problématiques sous un angle différent ?
 - iii. Diriez-vous qu'il y a une co-construction et si oui, comment cela se déroule-t-il ?
 - iv. Viennent-ils tous avec les mêmes objectifs ?
4. Construction d'une zone de signification partagée.
 - a. Pensez-vous que le théâtre forum permet aux différents groupes en présence de mieux se comprendre ?
 - i. Si oui, selon vous, comment cela se produit-il ?
 - ii. Avez-vous des exemples concrets ?
 - iii. Pouvez-vous dire si cette compréhension persiste après l'intervention ?
5. Accessibilité de l'activité pour tous les participants.
 - a. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé que l'activité ne se déroule pas comme vous l'aviez prévu, que le niveau de réflexion des participants allait moins loin ou plus loin que vous aviez prévu?
 - i. Si oui, comment vous êtes-vous adapté au public ?
6. Processus de création d'alternatives
 - a. Comment les participants en arrivent à accepter que ce soit eux qui doivent initier le changement ?
 - b. Qu'est-ce qu'une alternative ?
 - c. Pouvez-vous me décrire comment les spectateurs mettent en place des alternatives et les valident ?
 - i. Les alternatives sont-elles inclusives ? C'est-à-dire qu'elles acceptent les individus comme ils sont (mais n'acceptent pas nécessairement ce qu'ils font) (Séparer la personne des actes)
 1. Comment cela se produit ?

- d. Les propositions envisagées lors de l'intervention sont-elles applicables dans la réalité ?
 - i. Comment les solutions trouvées lors de l'activité en arrivent-elles à être reproduites dans une vraie situation ?
- 7. Le rôle du Joker (médiateur)
 - a. Quel est le rôle du Joker dans le théâtre forum ?
 - b. Comment gère-t-il les conflits entre les différents groupes / participants ?
 - c. Quelles sont les règles et comment le Joker les fait respecter ?
 - d. Quel est le défi le plus grand pour le Joker

Arbre de codes (Qda Minor)

<u>Cognition située</u>	
Vraisemblance des sujets/situations abordées	Ce code rassemble tout ce qui concerne la vraisemblance de l'activité tant sur le fond que dans la forme.
Vraisemblance de l'activité	Ce code rassemble tout ce qui concerne la vraisemblance de l'activité. Plus particulièrement : les scènes et les contextes sont-ils réalistes ? De même, l'activité fait-elle appel aux mêmes compétences que celles utilisées en situations réelles ?
Permet de s'identifier	Ce code rassemble tout ce qui concerne la possibilité qu'ont les participants de se reconnaître dans l'activité. Ce code est intimement lié aux questions de vraisemblance et à la présence de problématique commune.
Permet aux participants d'agir, de tester	Ce code rassemble tout ce qui concerne la possibilité qu'ont les participants d'agir par eux-mêmes, de tester leurs idées et pas seulement d'en parler.
Vraisemblance des alternatives	Ce code rassemble tout ce qui touche à la vraisemblance des alternatives, c'est-à-dire à leur applicabilité en situation réelle. (En bref, si les alternatives sont utilisables ou tiennent du pur fantasme).
<u>Zone proximale de développement</u>	
Construction adaptée de l'activité	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'effort généré lors de la construction de l'activité pour que cette dernière soit à la portée des participants.
Flexibilité de l'activité	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'effort que met en œuvre le joker /facilitateur pour adapter l'activité aux participants, et ce, durant l'activité.
<u>Médiation (Joker)</u>	
Écoute active	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'écoute active, c'est-à-dire, l'effort conscient du joker / facilitateur pour comprendre les participants, comprendre leur point de vue et mettre en relation les différentes idées qui ont été abordées.
Désamorcer les conflits	Ce code rassemble toutes les stratégies mises en place par le joker / facilitateur pour désamorcer les conflits qui pourraient apparaître entre les différents participants et entre les participants et la scène (ne pas frapper les acteurs !!!)
Provoquer/accompagner la réflexion	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker /facilitateur pour provoquer et accompagner la réflexion des participants sur le plan intellectuel.
Accompagner le processus/démarche	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour accompagner la démarche du théâtre forum en elle-même sur le plan de l'organisation.

Explique et fait respecter les règles	Ce code rassemble tout ce qui touche aux règles associées au théâtre forum tant au niveau des explications préalables qu'au maintien desdites règles au cours de l'activité.
Expertise	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'expertise du joker / médiateur. Il y a deux types d'expertise. L'expertise liée à la démarche et l'expertise liée à la problématique abordée par cette démarche.
Faire le lien entre les individus / opinions	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour mettre en relation les différents participants, les idées, leurs points de vue, et ce, avec la volonté de faire avancer le processus de réflexion.
Neutralité	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour ne pas prendre parti lors de l'activité et rester le plus neutre possible (tout en visant l'amélioration de la situation).
Gestion du groupe (distribution de la parole, etc.)	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour gérer le groupe et distribuer le plus équitablement possible la parole. Ce code est intimement lié à celui de « distribution égale des pouvoirs ».
Provoquer la participation	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour provoquer la participation; c'est-à-dire encourager les participants à prendre la parole, à exprimer leurs points de vue et à monter sur scène pour mettre leurs alternatives en œuvre.
Garder l'attention	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour garder l'attention des participants fixée sur la finalité de la recherche, grâce à la démarche.
Gestion des émotions	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour gérer et éventuellement tirer parti des émotions des participants; l'idée étant que les émotions jouent un rôle important au niveau de la zone proximale de développement.
Mettre en confiance	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour mettre en confiance les participants, c'est-à-dire pour faire en sorte qu'ils se sentent suffisamment à l'aise pour participer pleinement.
Ne viser personne	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour que personne ne se sente visé tant par les scènes que par les interventions.
Valorisation des personnes et des opinions	Ce code rassemble tout ce qui touche à l'effort conscient que met en œuvre le joker / facilitateur pour valoriser les participants ainsi que leurs opinions.
Conflit cognitif	
Présence de diversité ?	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non de diversité ainsi que sa désirabilité. Par diversité, on entend la

	présence parmi les participants de tous les partis impliqués dans la problématique illustrée par les scènes.
Dialogue	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non de dialogue tel que défini dans notre cadre théorique.
Prise de conscience des problématiques	Ce code rassemble tout ce qui concerne le rôle du théâtre forum dans la prise de conscience des problématiques vécues par les participants.
Prise de conscience des différences d'opinions / points de vue	Ce code rassemble tout ce qui concerne le rôle du théâtre forum dans la prise de conscience des différences au niveau des points de vue, des idées, etc., au niveau des problématiques abordées.
Confrontation / mise en liens / apposition des idées/interprétations	Ce code rassemble tout ce qui concerne la mise en relation des idées, et des interprétations. Ce code est intimement lié à celui de « faire le lien entre les individus et les opinions), mais touche plutôt ce que cette mise en lien provoque chez les participants.
Responsabilisation (à nous d'agir)	Ce code rassemble tout ce qui concerne le rôle du théâtre forum au niveau de la responsabilisation des participants; c'est-à-dire sa capacité à faire en sorte que les participants se voient comme les acteurs de leur vie et donc, comme le principal moteur de changement.
Cognition partagée	
Problématique commune	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non d'une problématique commune à l'ensemble des participants. Ce code est intimement lié à celui d'identification.
Objectifs communs	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non d'objectif commun (théorie de l'activité, concept de médiation).
Construction d'une zone de rencontre (créer un espace de dialogue)	Ce code rassemble tout ce qui concerne la construction d'une zone commune où il est possible de dialoguer. On note qu'il ne s'agit pas encore ici d'une zone d'intercompréhension, mais bien de dialogue (ce qui implique donc la présence d'une problématique commune et la volonté de communiquer).
Construction d'une intercompréhension (se comprendre)	Ce code rassemble tout ce qui concerne la construction d'une intercompréhension entre l'ensemble des participants.
Construction d'une vision partagée (avoir une vision compatible)	Ce code rassemble tout ce qui concerne la construction d'une vision partagée (il ne s'agit pas nécessairement de voir les choses exactement de la même manière, mais que les différentes visions deviennent compatibles).
Cognition distribuée	
Intelligence collective	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non de la mise en action d'une intelligence collective (réfléchir ensemble, mettre en commun les connaissances, etc.)
Co-construction	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non d'une co-construction; c'est-à-dire qu'au-delà d'une simple

	intelligence collective, ce code rassemble ce qui est construit avec cette intelligence.
Validation des alternatives	Ce code rassemble tout ce qui concerne la validation des alternatives. Il s'agit d'un sous-code de celui de co-construction (puisque la validation fait parti du processus de co-construction).
Type de diversité	
Distribution égale des pouvoirs	Ce code rassemble tout ce qui concerne la distribution du pouvoir (symbolique entre autres) parmi les participants lors de l'activité (tout le monde est-il perçu comme égal aux autres ?)
Écoute de tous les points de vue.	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'écoute ou non de l'ensemble des points de vue associés à l'ensemble des groupes impliqués dans une problématique. Étant donné notre objectif de rapprochement des groupes, exclure certains groupes impliqués de l'activité, revient à ne pas écouter l'ensemble des points de vue et donc, à ne pas accorder un traitement égal à tous.
Pas de jugement de valeur	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non de jugement de valeur entre les participants et entre le joker / médiateur et les participants.
Liberté d'expression	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non d'une liberté d'expression : tous les participants sont-ils libres de dire ce qu'ils pensent sans être censurés ?
Respect de l'autre	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'importance ou non du respect des autres personnes ayant des opinions et points de vue différents
Internalisation	
Internalisation des alternatives	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non d'internalisation des alternatives (c'est-à-dire de l'apprentissage de ces dernières et de leur utilisation en situation réelle).
Internalisation des processus	Ce code rassemble tout ce qui concerne la présence ou non d'internalisation <u>des processus et des principes du théâtre forum</u> (distanciation par rapport aux problématiques, prises en compte des points de vue des autres, action réfléchie plutôt que réaction, etc.). Cette internalisation implique un degré de généralisation plus haut que l'apprentissage des alternatives dans le sens que les processus peuvent être appliqués à d'autres problématiques.
Transformation des attitudes	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'existence ou non d'une transformation dans les attitudes des participants vis-à-vis de la problématique traitée, mais aussi vis-à-vis des autres participants.
Autres	
Activités connexes (ateliers)	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'importance des ateliers précédents et/ou suivant le théâtre forum.

Annexes

Utilité du théâtre forum	Ce code rassemble tout ce qui concerne l'utilité du théâtre forum, du point de vue des jokers / facilitateurs.
Objectif du théâtre forum	Ce code rassemble tout ce qui concerne les objectifs visés par le théâtre forum.
Opprimé et oppresseur ?	Ce code rassemble tout ce qui concerne la notion d'opprimeur et d'opprimé.
Droit de remplacer l'opprimeur	Ce code rassemble tout ce qui concerne le droit ou non de remplacer l'opprimeur ainsi que les avantages et désavantages de le faire.
Critiques sur théâtre systémique	Ce code rassemble tout ce qui concerne les critiques faites au sujet du théâtre systémique.
Critiques sur théâtre de l'opprimé	Ce code rassemble tout ce qui concerne les critiques faites au sujet du théâtre de l'opprimé.
Temps trop court	Ce code rassemble tout ce qui concerne la question de l'importance de la durée des activités de théâtre forum (et ateliers) dans le processus d'intériorisation.

BIBLIOGRAPHIE

- 3Ph *Prestathèque: Théâtre forum*. Récupéré le 2017-09-03 2017 de <http://www.3ph.fr/theatre-prestatheque/theatre-forum/>
- Adler, Nancy J (1980). *Cultural synergy: The management of cross-cultural organizations*, McGill University, Faculty of Management.
- Adler, Nancy J (1986). « Communicating across cultural barriers », *International dimensions of organizational behaviour*, p. 50-75.
- Adler, Nancy J. (1983a). « Cross-cultural management: Issues to be faced », *International Studies of Management & Organization*, vol. 13, no 1-2, p. 7-45.
- Adler, Nancy J. (1983b). « A typology of management studies involving culture », *Journal of International Business Studies*, vol. 14, no 2, p. 29-47.
- Adler, Nancy J. (1994). *Comportement organisationnel : Une approche multiculturelle*, Ottawa, Éditions Reynald Goulet Inc.
- Akpinar, Ercan, Demet Erol et Bülent Aydoğdu (2009). « The role of cognitive conflict in constructivist theory: An implementation aimed at science teachers », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, no 1, p. 2402-2407.
- Alderfer, C. P. (1987). « An intergroup perspective on group dynamics ».
- Alvesson, Mats (2003). « Beyond neopositivists, romantics, and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research », *Academy of management review*, vol. 28, no 1, p. 13-33.
- Anadón, Marta et François Guillemette (2006). « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? », *Recherches qualitatives*, vol. 5, p. 26-37.
- Apitsa, Suzanne Marie et Abdelmajid Amine (2014). « L'ethnicité, un levier d'action pertinent du management interculturel des ressources humaines ? », *Management & Avenir*, vol. 70, no 4, p. 13-31.
- Ardener, E. (1978). « Some outstanding problems in the analysis of events », dans G. Schwinner (dir.), *The yearbook of symbolic anthropology*, London, Hurst, p. 103–121.
- Ayerbe, Cécile et Audrey Missonier (2007). « Validité interne et validité externe de l'étude de cas: Principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel », *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 10, no 2, p. 37-62.
- Aytemiz Seymen, Oya (2006). « The cultural diversity phenomenon in organisations and different approaches for effective cultural diversity management: A literary review », *Cross Cultural Management: An International Journal*, vol. 13, no 4, p. 296-315.
- Barak, M.E.M. (2013). *Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace*, SAGE Publications.
- Baribeau, Colette et Chantal Royer (2012). « L'entretien individuel en recherche qualitative: Usages et modes de présentation dans la revue des sciences de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, no 1, p. 23-45.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*, Paris, RETZ.
- Barth, Isabelle et Christian Mahieu (2011). « La fabrique de la diversité et de l'organisation », *Humanisme et Entreprise*, vol. 305, no 5, p. 5-20.
- Bennett, Milton J. (1998). « Intercultural communication: A current perspective », *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, p. 1-34.

- Bourguin, Gregory, Alain Derycke et JC Tarby (2005). « Systèmes interactifs en co-évolution. Réflexions sur les apports de la théorie de l'activité au support des pratiques collectives distribuées », *Revue d'Interaction Homme-Machine*, vol. 6, no 1.
- Brown, Ann L., Doris Ash, Martha Rutherford, Kathryn Nakagawa, Ann Gordon et Joseph C. Campione (1993). « Distributed expertise in the classroom », dans G. Salomon (dir.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, Cambridge University Press, p. 188-228.
- Brown, John Seely, Allan Collins et Paul Duguid (1989). « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, vol. 18, no 1, p. 32-42.
- Bruce, Burton (2005). « Enhanced forum theatre: Where boal's theatre of the oppressed meets process drama in the classroom », *NJ Drama Australia journal*, vol. 29, no 2, p. 49-57.
- Bruner, Jérôme (1978). « The role of dialogue in language acquisition », *The child's conception of language*, vol. 2, no 3, p. 241-256.
- Bruner, Jérôme (1984). « Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda », *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 1984, no 23, p. 93-97.
- Bruner, Jérôme (2015). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Presses universitaires de France.
- Cannon-Bowers, Janis A. et Eduardo Salas (2001). « Reflections on shared cognition », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 22, no 2, p. 195-202.
- Cazeneuve, Jean (2017). « Évolutionnisme culturel et social », *Encyclopaedia Universalis*, http://www.universalis-edu.com.ezproxy.bibl.ulaval.ca/encyclopedie/evolutionnisme-culturel-et-social/#titre-i_1310 (consulté le 27 août 2013).
- Cellard, André (1997). « L'analyse documentaire », *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 85-111.
- Chandon, Jean-Louis et Boris Bartikowski (2010). « Les risques liés à la transposition culturelle d'un questionnaire », *Humanisme et Entreprise*, vol. 300, no 5, p. 5-16.
- Chanlat, Jean François (2008). « L'analyse interculturelle des sciences humaines », dans E. Davel, J.F. Chanlat et J.P. Dupuis (dir.), *Gestion en contexte interculturel: Approches, problématiques, pratiques et plongées*, Presses de l'Université Laval.
- Charlot, Bernard (2005). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*, Anthropos.
- Chevrier, Sylvie (2004). « Le management des équipes interculturelles: Le foisonnement des équipes internationales », *Management International*, vol. 8, no 3, p. 31.
- Chevrier, Sylvie (2008). « Gestion des équipes multiculturelles », dans E. Davel, J.F. Chanlat et J.P. Dupuis (dir.), *Gestion en contexte interculturel: Approches, problématiques, pratiques et plongées*, Presses de l'Université Laval.
- Chevrier, Sylvie (2012). « Pas de coopération internationale sans prise en compte des cultures. Commentaires à propos de « la compétence interculturelle est-elle un concept utile ? » », *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, vol. 107, no 1, p. 95-97.
- Chevrier, Sylvie (2013). *Le management interculturel*, vol. 3e éd., Presses Universitaires de France.
- Child, John (2005). *Organization: Contemporary principles and practice*, John Wiley & Sons.
- Cole, Michael (1991). « Conclusion », dans L. Resnick, J. Levine et S. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition*, Pittsburgh, APA and LRDC, p. 398-417.
- Cole, Michael et Yrjö Engeström (1993). « A cultural-historical approach to distributed cognition », dans G. Salomon (dir.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, Cambridge University Press, p. 1-46.

- Cooks, Leda (2010). « Revisiting the borderlands of critical intercultural communication », dans *The handbook of critical intercultural communication*, Wiley-Blackwell, p. 112-129.
- Cox, Taylor (1991). « The multicultural organization », *The Executive*, vol. 5, no 2, p. 34-47.
- Cox, Taylor H. et Blake Stacy (1991). « Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness », *The Executive*, vol. 5, no 3, p. 45-56.
- Curtin, Melissa L. (2010). « Coculturation », dans *The handbook of critical intercultural communication*, Wiley-Blackwell, p. 270-285.
- D'Iribarne, Philippe (1989). *La logique de l'honneur: Gestion des entreprises et traditions nationales*, Seuil.
- D'Iribarne, Philippe (1991). « Culture et " effet sociétal " », *Revue française de sociologie*, p. 599-614.
- D'Iribarne, Philippe (1996). « The usefulness of an ethnographic approach to the international comparison of organizations », *International Studies of Management & Organization*, vol. 26, no 4, p. 30-47.
- D'Iribarne, Philippe (2004). « Face à la complexité des cultures, le management interculturel exige une approche ethnologique », *Management International*, vol. 8, no 3, p. 11-19.
- D'Iribarne, Philippe (2009a). « La force des cultures », *Le Débat*, no 5, p. 111-123.
- D'Iribarne, Philippe (2009b). « National cultures and organisations in search of a theory an interpretative approach », *International Journal of Cross Cultural Management*, vol. 9, no 3, p. 309-321.
- D'Mello, Sidney, Blair Lehman, Reinhard Pekrun et Art Graesser (2014). « Fusion can be beneficial for learning », *Learning and Instruction*, vol. 29, p. 153-170.
- Daniels, Harry (2008). *Vygotsky and research*, Routledge.
- Davel, Eduardo et Philip D. Ghadiri (2008). « Gestion du personnel multiculturel », dans E. Davel, J.F. Chanlat et J.P. Dupuis (dir.), *Gestion en contexte interculturel: Approches, problématiques, pratiques et plongées*, Presses de l'Université Laval.
- De Guerrero, María C. M. et Olga S. Villamil (2000). « Activating the zpd: Mutual scaffolding in l2 peer revision », *The Modern Language Journal*, vol. 84, no 1, p. 51-68.
- Deetz, S. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization: Developments in communication and the politics of everyday life*, State University of New York.
- Denzin, Norman K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*, McGraw-Hill Companies.
- Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit (1997). « Le devis de recherche qualitative », *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 85-111.
- DeTurk, Sara (2010). « "Quit whining and tell me about your experiences!" », dans *The handbook of critical intercultural communication*, Wiley-Blackwell, p. 565-584.
- DiCicco-Bloom, Barbara et Benjamin F. Crabtree (2006). « The qualitative research interview », *Medical Education*, vol. 40, no 4, p. 314-321.
- DiGeorgio, Richard (2002). « Making mergers and acquisitions work: What we know and don't know—part i », *Journal of Change Management*, vol. 3, no 2, p. 134-148.
- Doolittle, Peter E. (1997). « Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning », *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 8, no 1, p. 83-103.
- Dunn, William E. et James P. Lantolf (1998). « Vygotsky's zone of proximal development and krashen's i+1: Incommensurable constructs; incommensurable theories », *Language Learning*, vol. 48, no 3, p. 411-442.

- Duport, Michelle et Luc Janicot (2010). « Diversité culturelle et idéologie managériale. Le cas des entreprises multinationales en chine », *Humanisme et Entreprise*, vol. 300, no 5, p. 37-56.
- Dupuis, Jean-Pierre (2004). « Problèmes de cohérence théorique chez philippe d'iribarne: Une voie de sortie », *Management international*, vol. 8, no 3, p. 21.
- Dupuis, Jean-Pierre (2008). « L'analyse interculturelle en gestion : Décloisonner les approches classiques », dans E. Davel, J.F. Chanlat et J.P. Dupuis (dir.), *Gestion en contexte interculturel: Approches, problématiques, pratiques et plongées*, Presses de l'Université Laval.
- Eisenhardt, Kathleen M. et Melissa E. Graebner (2007). « Theory building from cases: Opportunities and challenges », *Academy of management journal*, vol. 50, no 1, p. 25-32.
- Ely, Robin J. et David A. Thomas (2001). « Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes », *Administrative Science Quarterly*, vol. 46, no 2, p. 229-273.
- Engeström, Yrjö (2006). « Activity theory and expansive design », *Theories and practice of interaction design*, p. 3-23.
- Engeström, Yrjö (2011). « Théorie de l'activité et management », *Management & Avenir*, vol. 42, no 2, p. 170-182.
- Engeström, Yrjö, Reijo Miettinen et Raija-Leena Punamäki (1999). *Perspectives on activity theory*.
- Étincelle *Le théâtre-forum: Une approche pour développer les compétences relationnelles des enseignants*. Récupéré le 30 Avril 2017 de <http://etincelle-theatre-forum.com/theatre-forum-approche-developper-competences-relationnelles-enseignants/>
- Étincelle *Les principes de base du théâtre-forum*. Récupéré le 30 Avril 2017 de <http://etincelle-theatre-forum.com/les-principes-de-base-du-theatre-forum/>
- Eun, Barohny (2016). « Equipping every student with psychological tools: A vygotskian guide to establishing the goals of education », *European journal of psychology of education*, vol. 31, no 4, p. 613-627.
- Festinger, Leon (1962). *A theory of cognitive dissonance*, vol. 2, Stanford university press.
- Follett, Mary Parker, Henry Clayton Metcalf et Lyndall Fownes Urwick (1949). *Dynamic administration. The collected papers of mary parker follett. Edited by henry c. Metcalf... And l. Urwick.(seventh impression.)*, Management Publications Trust.
- Gaggiotti, Hugo (2012). « The rhetoric of synergy in a global corporation », *Journal of Organizational Change Management*, vol. 25, no 2, p. 265-282.
- Gagnon, Yves-Chantal (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche, 2e édition*, Presses de l'Université du Québec.
- Garfinkel, Harold (1967). « Studies in ethnomethodology ».
- Gauthier, Fernand (1987). *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives: Comment se soucier de la validité d'une recherche en éducation sans faire de compromis avec des soucis d'ordre pratique?*, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*, SAGE Publications.
- Gold, Raymond L. (1958). « Roles in sociological field observations », *Social forces*, p. 217-223.
- Göncö, Artin et Virginia Cannella (1996). « The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution », *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 1996, no 73, p. 57-69.

- Grégoire-Labrecque, Geneviève (2015). « La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires », *Approches inductives*, vol. 2, no 2, p. 39-66.
- Haas, Aurore et Sakura Shimada (2014). « Les politiques de gestion de la diversité dans les organisations : Proposition de typologie à l'usage des chercheurs et des entreprises » [Article], *Management International / International Management / Gestión Internacional*, vol. 18, no 2, p. 14-21.
- Halcomb, Elizabeth J. et Patricia M. Davidson (2006). « Is verbatim transcription of interview data always necessary? », *Applied Nursing Research*, vol. 19, no 1, p. 38-42.
- Halverson, Christine A. (2002). « Activity theory and distributed cognition: Or what does cscw need to do with theories? », *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, vol. 11, no 1-2, p. 243-267.
- Hamel, Jacques (1997). *Étude de cas et sciences sociales*, France, l'Harmattan Paris.
- Hardy, Cynthia, Nelson Phillips et Stewart Clegg (2001). « Reflexivity in organization and management theory: A study of the production of the researchsubject' », *Human Relations*, vol. 54, no 5, p. 531-560.
- Harland, Tony (2014). « Learning about case study methodology to research higher education », *Higher Education Research & Development*, vol. 33, no 6, p. 1113-1122.
- Harris, Philip.R. (2004). « European leadership in cultural synergy », *European Business Review*, vol. 16, no 4, p. 358-380.
- Harrison, David A. et Katherine J. Klein (2007). « What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations », *Academy of management review*, vol. 32, no 4, p. 1199-1228.
- Heritage, Paul (1994). « The courage to be happy: Augusto boal, legislative theatre, and the 7th international festival of the theatre of the oppressed », *TDR (1988-)*, vol. 38, no 3, p. 25-34.
- Hitt, Michael A., David King, Hema Krishnan, Marianna Makri, Mario Schijven, Katsuhiko Shimizu, *et al.* (2009). « Mergers and acquisitions: Overcoming pitfalls, building synergy, and creating value », *Business Horizons*, vol. 52, no 6, p. 523-529.
- Hofstede, Geert (1987). « Relativité culturelle des pratiques et théories de l'organisation », *Revue Française de Gestion*, vol. 64, no septembre/octobre, p. 11.
- Hofstede, Geert (1996). « An american in paris: The influence of nationality on organization theories », *Organization Studies*, vol. 17, no 3, p. 525-537.
- Hofstede, Geert (1999). « Problems remain, but theories will change: The universal and the specific in 21st-century global management », *Organizational dynamics*, vol. 28, no 1, p. 34-44.
- Hofstede, Geert et Michael Minkov (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*, vol. 2, Citeseer.
- Howard, Leigh Anne (2004). « Speaking theatre/doing pedagogy: Re-visiting theatre of the oppressed », *Communication Education*, vol. 53, no 3, p. 217-233.
- Hutchins, Edwin (1991). « The social organization of distributed cognition ».
- Irrmann, Olivier (2008). « L'analyse interculturelle en gestion : Une approche interactionniste », dans E. Davel, J.F. Chanlat et J.P. Dupuis (dir.), *Gestion en contexte interculturel: Approches, problématiques, pratiques et plongées*, Presses de l'Université Laval.
- Jaccoud, Mylène et Robert Mayer (1997). « L'observation en situation et la recherche qualitative », *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 211-249.

- Jan, Rae (2013). « Facilitating learning spaces in forum theatre », *European Journal of Training and Development*, vol. 37, no 2, p. 220-236.
- Jeffrey, Mok (2009). « Social and distributed cognition in collaborative learning contexts », dans *Handbook of research on electronic collaboration and organizational synergy*, Hershey, PA, USA, IGI Global, p. 295-311.
- Jones, Peter E. (2009). « From 'external speech' to 'inner speech' in vygotsky: A critical appraisal and fresh perspectives », *Language & Communication*, vol. 29, no 2, p. 166-181.
- Karjalainen, Helena (2010). « La culture d'entreprise permet-elle de surmonter les différences interculturelles? », *Revue Française de Gestion*, vol. 36, no 204, p. 33.
- Kerzil, Jennifer (2009). « Constructivisme », dans *L'abc de la vae*, Toulouse, ERES, p. 113.
- Kozulin, A. (2009; Trad). « Outils psychologiques et apprentissage par médiation », dans B. Gindis A. Kozulin, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (dir.), *Vygotski et l'éducation*, Paris, Retz, p. 25.
- Kozulin, Alex et Barbara Z. Presseisen (1995). « Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and feuerstein's perspectives in a study of student learning », *Educational psychologist*, vol. 30, no 2, p. 67-75.
- Kuzel, Anton J. (1992). « Sampling in qualitative inquiry », dans B. F. Crabtree W. L. Miller (dir.), *Doing qualitative research*, Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc, coll. Research methods for primary care, vol. 3., p. 31-44.
- Kvale, Steinar (1983). « The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding », *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 14, no 2, p. 171.
- Laperrière, Anne (1984). « L'observation directe », *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, p. 225-246.
- Laperrière, Anne (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, vol. 1, p. 365-389.
- Larsson, Rikard et Sydney Finkelstein (1999). « Integrating strategic, organizational, and human resource perspectives on mergers and acquisitions: A case survey of synergy realization », *Organization science*, vol. 10, no 1, p. 1-26.
- Leena, Salonen (2013). « L. S. Vygotsky's psychology and theory of learning applied to the rehabilitation of aphasia: A developmental and systemic view », *Aphasiology*, vol. 27, no 5, p. 615-635.
- Legendre, M.F. (2008). « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social », *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI, no 2, p. 14.
- Levykh, Michael G. (2008). « The affective establishment and maintenance of vygotsky's zone of proximal development », *Educational Theory*, vol. 58, no 1, p. 83-101.
- Licoppe, Christian (2008). « Dans le « carré de l'activité » : Perspectives internationales sur le travail et l'activité », *Sociologie du Travail*, vol. 50, no 3, p. 287-302.
- Lidz, Carol Schneider (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*, Guilford Press.
- Limón, Margarita (2001). « On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal », *Learning and Instruction*, vol. 11, no 4-5, p. 357-380.
- Livian, Yves (2011). « Pour en finir avec hofstede », *Résumé*, vol. 26, p. 27.
- Maitlis, Sally (2005). « The social processes of organizational sensemaking », *Academy of Management Journal*, vol. 48, no 1, p. 21-49.
- Marshall, Catherine et Gretchen B. Rossman (2014). *Designing qualitative research*, Sage publications.

- Martineau, Stéphane (2005). « L'observation en situation: Enjeux, possibilités et limites », *Recherches qualitatives*, vol. 2, p. 5-17.
- Masciotra, D. (2007). « Le constructivisme en termes simples », *Vie Pédagogique*, vol. 143, p. 4.
- Miles, Matthew B et A Michael Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*, De Boeck Supérieur.
- Moral, Michel (2007). « Le management interculturel : Une nécessité vitale aujourd'hui ? », *Le Journal des psychologues*, vol. 245, no 2, p. 70-74.
- Moro, Christiane (2001). « La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 23, no 3, p. 493-512.
- Mottier Lopez, Lucie et Linda Allal (2004). « Participer à des pratiques d'une communauté classe : Un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées », *Situation éducative et significations*, p. 59-84.
- Mulhall, Anne (2003). « In the field: Notes on observation in qualitative research », *Journal of advanced nursing*, vol. 41, no 3, p. 306-313.
- Nardi, Bonnie A. (1998). « Concepts of cognition and consciousness: Four voices », *ACM SIGDOC Asterisk Journal of Computer Documentation*, vol. 22, no 1, p. 31-48.
- OCCE-Moselle « Le théâtre forum ». Récupéré de <http://www.occe.coop/~ad57/documents/thea-forum%20fiche%20compl.pdf>
- Paillé, Pierre (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, no 23, p. 147-181.
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.
- Pea, Roy D. (1993). « Practices of distributed intelligence and designs for education », dans G. Salomon (dir.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, Cambridge University Press, p. 47-87.
- Pépin, Yvon (1997). *L'interaction sociale et sa représentation : Comment un problème épistémologique peut être un problème pratique, et vice-versa*, Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Perrineau, Pascal (1975). « Sur la notion de culture en anthropologie », *Revue française de science politique*, p. 946-968.
- Piaget, Jean (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*.(trans a. Rosin), Viking.
- Pires, Alvaro (1997a). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 3-54.
- Pires, Alvaro P. (1997b). « Échantillonnage et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique », *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 113-169.
- Poland, Blake D. (1995). « Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research », *Qualitative inquiry*, vol. 1, no 3, p. 290-310.
- Poupart, Jean (1997). « L'entretien de type qualitatif: Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 173-209.
- Pozzebon, Marlei, Charo Rodriguez et Maira Petrini (2014). « Dialogical principles for qualitative inquiry: A nonfoundational path », *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 13, no 1, p. 293-317.

- Qu, Sandy Q. et John Dumay (2011). « The qualitative research interview », *Qualitative research in accounting & management*, vol. 8, no 3, p. 238-264.
- Rindfuss, Ronald R., Larry L. Bumpass, Minja Kim Choe et Noriko O. Tsuya (2004). « Social networks and family change in japan », *American Sociological Review*, vol. 69, no 6, p. 838-861.
- Rochex, Jean-Yves (1997). « Note de synthèse [l'oeuvre de vygotski: Fondements pour une psychologie historico-culturelle] », *Revue française de pédagogie*, vol. 120, no 1, p. 105-147.
- Royer, Chantal, Colette Baribeau et Audrey Duchesne (2009). « Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au québec: Où en sommes-nous? Un panorama des usages », *Recherches qualitatives, Hors série*, vol. 7, p. 64-79.
- Russell, David R. (1997). « Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis », *Written Communication*, vol. 14, no 4, p. 504-554.
- Saada-Robert, Madelon et Kristine Balslev (2004). « Une microgenèse située des significations et des savoirs », *Situation éducative et significations*, p. 135-163.
- Savoie-Zajc, Lorraine (2009). « L'entrevue semi-dirigée », *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, vol. 5, p. 337-360.
- Segal, Jean-Pierre (2013). « Les bonnes surprises du management interculturel: Le redressement spectaculaire d'une entreprise de transport public de nouvelle-calédonie », *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, vol. 114, no 4, p. 61-72.
- Smith, Adam (2010). *The theory of moral sentiments*, Penguin.
- Sorrells, Kathryn (2010). « Re-imagining intercultural communication in the context of globalization », dans *The handbook of critical intercultural communication*, Wiley-Blackwell, p. 171-189.
- Stake, Robert E. (2005). « Qualitative case studies ».
- Starbuck, William H. et Frances J. Milliken (1988). « Executives' perceptual filters: What they notice and how they make sense ».
- Stephen, Gibb (2004). « Arts-based training in management development: The use of improvisational theatre », *Journal of Management Development*, vol. 23, no 8, p. 741-750.
- Thevenet, Maurice (2010). « Le déclin provisoire de la culture d'entreprise », *Humanisme et Entreprise*, vol. 300, no 5, p. 77-84.
- Thurlow, Crispin (2010). « Speaking of difference », dans *The handbook of critical intercultural communication*, Wiley-Blackwell, p. 227-247.
- Tréguer-Felten, Geneviève (2013). « Commun'action ou commun'entente? Un défi linguistique pour les entreprises », *Synergies Italie*, vol. 9, p. 47-58.
- Trudel, Louis, Claudine Simard et Nicolas Vonarx (2006). « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? », *Recherches qualitatives*, p. 38-45.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*, J. Murray.
- Unsworth, Sara J., Christopher R. Sears et Penny M. Pexman (2005). « Cultural influences on categorization processes », *Journal of cross-cultural psychology*, vol. 36, no 6, p. 662-688.
- Vandenplas, Holper (2006). « Apprendre avec autrui tout au long de la vie : La zone de développement proximal revisitée », dans E. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre -*, PUF, p. 195-211.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard university press.

- Waxer, Matthew et J. Bruce Morton (2012). « Cognitive conflict and learning », dans Norbert M. Seel (dir.), *Encyclopedia of the sciences of learning*, Boston, MA, Springer US, p. 585-587.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*, SAGE Publications.
- Weick, Karl E., Kathleen M. Sutcliffe et David Obstfeld (2005). « Organizing and the process of sensemaking », *Organization Science*, vol. 16, no 4, p. 409-421.
- Wertsch, James V. (1985). « Vygotsky and the social formation of mind ».
- West, R.L. et L.H. Turner (2013). *Introducing communication theory: Analysis and application*, McGraw-Hill Education.
- Wood, David, Jérôme Bruner et Gail Ross (1976). « The role of tutoring in problem solving », *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 17, no 2, p. 89-100.
- Yin, Robert K. (2013). *Case study research: Design and methods*, Sage publications.
- Zelditch Jr, Morris (1962). « Some methodological problems of field studies », *American journal of Sociology*, p. 566-576.

