

Le " Théâtre du vécu " : la transformation fictionnelle d'une expérience de souffrance

Marc Durand

Equipe CRAFT, Pôle Travail et Développement
Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation
Université de Genève

Mon intention, dans ce texte, est de présenter une réflexion portant sur le dispositif dénommé " Théâtre du vécu ", auquel j'ai assisté en tant qu'observateur convié par son organisateur, Jean Philippe Assal et sa collaboratrice Benedetta Barabino¹. Conçu en 2002 par Marcos Malavia et Jean Philippe Assal (Assal, Malavia et Roland, 2009 ; Barabino, Malavia & Assal, 2007), pour aider des malades chroniques graves dans une perspective d'éducation thérapeutique, ce dispositif s'adresse aussi aujourd'hui aux personnes non malades, mais ayant vécu des situations traumatisantes. Il repose sur un principe consistant à installer les participants dans un processus d'écriture d'un texte, puis de conception d'un spectacle théâtral à partir de ce texte (mise en scène et direction d'acteurs), et à les accompagner dans ces tâches successives.

Le dispositif s'est déroulé en juillet 2011, pendant trois journées², à La Chaux de Fonds au théâtre de l'ABC. Il a été l'occasion d'échanges interpersonnels d'une densité extraordinaire. Il constitue pour les participants et les animateurs un épisode mémorable dont je me suis efforcé de comprendre la dynamique et la signification. Je formule dans ces quelques lignes, ces éléments d'interprétation, à titre d'hypothèses et en complément aux analyses déjà publiées par les concepteurs de ce dispositif (Assal *et al.*, 2009 ; Barabino *et al.*, 2007).

Bien que totalement indépendantes, le " Théâtre du vécu " et mes recherches portant sur l'éducation des adultes, présentent de fortes convergences. C'est pourquoi j'ai essayé de mobiliser mon cadre théorique habituel pour observer ce dispositif, le décrire et l'analyser. Cette convergence, ajoutée à la qualité des participants et des intervenants, m'a permis de ne pas me sentir étranger aux événements de ces trois journées. En retour cette expérience m'a conduit à approfondir certaines hypothèses relatives à l'éducation et au développement des adultes, ce qui est une raison supplémentaire de remercier les organisateurs pour leur invitation.

Ce texte est organisé en trois parties. La Partie 1 présente ce dispositif en le résumant à un certain nombre de *moments* qui m'ont semblés saillants et emblématiques. La Partie 2 propose un détour par des hypothèses théoriques qui sous-tendent mes recherches qui me semblent directement en lien avec le " Théâtre du vécu ". Ces propositions sont convoquées ensuite, dans la Partie 3, pour interpréter les observations réalisées.

1. Le dispositif " Théâtre du vécu " (Juillet 2011 ; La Chaux de Fonds)

¹ Ce texte a été rédigé cinq mois après, à partir des notes ethnographiques détaillées que j'ai prises pendant ces trois journées, d'entretiens en tête à tête ou collectifs et de quelques enregistrements audio et vidéo à l'aide d'une petite caméra numérique.

² Le terme *dispositif* est employé ici dans un sens non technique, pour désigner un ensemble organisé et inscrit dans une certaine durée, présentant une unité et visant un effet sur des participants par une intervention précisément conçue et planifiée.

Cette description commentée du dispositif " Théâtre du vécu " insiste sur les moments qui m'ont paru saillants et emblématiques³. La saillance caractérise un degré élevé de sollicitation des participants, en prise avec leurs trajectoires de maladie, et une expérience intense en lien avec les intentions des éducateurs. Le caractère emblématique tient à ce que ces moments sont caractéristiques et spécifiques de la démarche du " Théâtre du vécu ", qu'ils contribuent à singulariser par rapport à d'autres types d'interventions éducatives en direction de patients ou d'adultes en formation.

Les participants étaient des personnes atteintes de maladies chroniques graves, ayant, pour certaines, une espérance de vie réduite. Volontaires pour s'engager dans ce dispositif, elles avaient été sollicitées et incitées à cela par leur médecin habituel, qui a lui-même assisté aux trois journées. Des échanges informels lors de l'accueil – café initial, et sur le trottoir bordant le théâtre en attendant l'heure de début, indiquaient une interrogation chez eux quant à ce qui allait se produire, une suspicion d'inefficacité pour deux d'entre eux (« *à quoi bon tout ça ?* », « *ça va pas me faire guérir... ça je le sais bien... mais on verra hein...* »), et chez tous une curiosité quant au dispositif et ce qu'il était possible d'en attendre (« *je suis curieuse de ce qui va se passer... mais non je n'attends pas d'effet (thérapeutique)* »).

Le dispositif s'est déroulé comme un processus précisément organisé et ritualisé⁴. Il a été principalement piloté et animé par trois intervenants : Valentine et Benedetta, qui avec une répartition des fonctions et une coopération de tous les instants, ont assuré l'accompagnement des participants. La première, qui est metteur en scène, a animé l'ensemble du dispositif et particulièrement la rédaction des textes, l'activité de mise en scène et de direction des acteurs ; la deuxième, spécialiste d'éducation des adultes et de théâtre, a été une aide pendant la première journée essentiellement consacrée à l'écriture et la lecture, puis a pris en charge le pilotage de la régie son et lumière et l'assistance à la conception et la mise en scène. Le troisième J-P. Assal par une présence permanente a alterné les contacts directs individualisés ou collectifs avec les participants, et une activité de supervision d'ensemble du dispositif⁵. Ses interventions charismatiques, notamment lors des regroupements et des phases collectives, ont adopté une diversité de registres : accueil, ré-assurance, persuasion, accompagnement, empathie, narrations, témoignages personnels ou récits, éclairages théoriques ou psychologiques des événements, etc.

Deux comédiens⁶ professionnels sont intervenus à partir de la deuxième journée (Stefania et Dimitri) : ils ont joué les scènes écrites et scénarisées par les

³ Je passe sous silence dans cette description, un ensemble très riche et varié de séquences planifiées et organisées à des degrés variés dont la liste qui suit ne donne qu'une idée générale : a) les exercices sensori-moteurs, d'introduction à l'écriture, d'associations d'idées (oralement et par écrit), d'amorçage du processus d'écriture, de renforcement de la dynamique du groupe, de commentaires partagés et réflexions après une séquence organisée, etc. ; b) les multiples interactions entre participants : gestes de réconfort et d'entraide, plaisanteries et discours d'auto-dérision, apartés confidentiels, offres de mouchoirs en papier... ; et enfin c) les pauses formelle et informelles incluant les repas de la mi-journée pris en commun entre les animateurs et les participants.

⁴ Je passe aussi sous silence le travail à destination des participants, réalisé par l'équipe d'animation avant et après la rencontre proprement dite, puis au cours de ces trois journées : l'accueil, la réassurance, les informations, la mise en confiance, la réception des confidences, la dynamisation du groupe, la solidarisation et le réconfort, etc.

⁵ Les trois journées ont été, avec l'accord des participants, enregistrées par un vidéaste et un preneur de son. Un document synthétique est monté *a posteriori*, présenté comme un film de témoignage et dont la diffusion sera restreinte.

⁶ J'emploie le terme *comédien* pour désigner ces professionnels de la scène, et *acteur* pour désigner tout individu engagé dans une action.

participants, et ont aussi constitué, par leur disponibilité de chaque instant et leurs suggestions lors des répétitions, une aide aux décisions de mise en scène.

Le dispositif a été initié et amorcé par J-P. Assal, d'une manière générale et ouverte « *nous, les médecins, nous savons un certain nombre de choses sur la maladie... mais commettons aussi beaucoup d'erreurs avec les malades...* », « *Disease est différent, en anglais, de illness* », « *il faut bien comprendre cela...* », « *raconter ce qui est pénible* », « *cela permet de se sentir plus léger* », « *on ne parle pas nécessairement de sa propre histoire* », « *on ne cherche pas une vérité* », etc.

Les locaux du Théâtre de l'ABC à La Chaux de fonds rendaient saillante la dimension théâtrale du dispositif, ont assuré un huis clos à l'écart des perturbations de l'extérieur, et procuré certaines ressources : une salle de répétition, quelques accessoires, une régie son, un ensemble d'éclairage et une régie lumière, etc. Les séquences composant le dispositif étaient toujours marquées par une entame ritualisée avec arrière-plan musical, une disposition stricte et élaborée de l'espace, constituant ce qu'on pourrait appeler des *cadres d'expérience* explicites (Goffman, 1974).

L'ensemble du dispositif exprimait une éthique professionnelle du *travail sur autrui* dans le respect des personnes, et une aide à leur autonomie et leur développement.

Moment 1 : Rédaction d'un texte libre

Le moment de rédaction a été initié par la consigne générale de produire un texte de deux pages environ, en lien ou non avec la maladie et les épreuves rencontrées par les participants. Cette rédaction s'est réalisée dans un décor et un contexte théâtralisés, et en temps contraint. Dispersés dans la salle rendue obscure, les participants étaient attablés à des écritoirs dotés chacune d'une petite lampe de bureau, dans une ambiance générale sombre signifiant de façon archétypale la concentration et l'environnement de production d'un écrivain. Le texte pouvait ou non être un dialogue et aller vers une forme théâtrale (ce qui ne fût pas observé).

Les thèmes abordés dans ces textes, à une exception près, portaient sur la maladie, ses effets, sa prise en charge ou son traitement, et ses conséquences. Les thèmes, parfois communs à deux ou plusieurs textes, étaient : le récit de moments clés de la trajectoire de maladie, le questionnement sur une de ses conséquences chez une jeune femme (l'impossibilité d'une maternité), l'insertion de la trajectoire biographique dans une dynamique familiale, les perturbations caractérisant la période biographique et la maladie, la description des rapports avec les médecins et les équipes soignantes selon des registres allant du ressentiment à la dette et l'admiration craintive, la description de l'univers hospitalier, l'interrogation sur le sens de cette épreuve et le fait d'en être la victime, les autres sources de souffrance que la maladie (décès de proches...), la fatalité de la maladie et aussi la nécessité de se battre, la vie au jour le jour, l'incommunicabilité de la souffrance, l'horizon de vie borné, etc. Un texte a fait contraste en abordant une thématique nettement fictionnelle et métaphorique, mettant en scène une participation à une fête populaire et le spectacle d'un homme momentanément enfermé dans une cage transparente sous le regard de la foule, cage dont il pouvait finalement s'extraire pour quitter la scène après une interaction avec une passante.

Les registres rédactionnels étaient variés. La dominante descriptive (à l'exception déjà mentionnée d'une narration fictionnelle), était complétée d'interrogations sur la signification de la maladie et des événements biographiques (« *Pourquoi moi ?* »), l'explication de la rupture de cette dynamique biographique, la justification et mise en

ordre des épisodes biographiques (« *Comme je voulais (ceci), je me suis décidé à (faire cela) »*).

Les participants, sollicités par moi *a posteriori*, ont décrit des expériences assez ressemblantes que je caractérise en deux points. Le premier, le plus spontanément exprimé, portait sur la difficulté d'écrire, leur manque de talent, le défaut d'inspiration. C'était un moment ressenti comme difficile en raison de l'étendue des possibles qui s'offraient à eux (de quoi parler ?), et de la technicité de l'écriture et leur peu de pratique de cet exercice (comment en parler ?). A l'exception d'une participante qui m'a dit avoir eu des difficultés « *au début, mais ensuite ça s'est débloqué et j'aurais bien continué... je voulais plus m'arrêter* », ce fût une petite épreuve (« *c'est long et trop court à la fois* », « *depuis l'école, c'est pas ça, pour moi, d'écrire* », « *je savais qu'il faudrait écrire quelque chose, mais j'ai pas l'habitude* », « *c'est pas agréable de parler de choses comme ça* »). Le deuxième, moins spontanément livré, est une sorte de gêne diffuse mais consistante en rapport avec l'objet du texte, qui ne m'a été formulé avec précision par aucun participant. Cette retenue me semble mêler, à des degrés divers selon les personnes, une pudeur à parler de soi et se mettre en avant (« *j'ai pas parlé de mes problèmes, c'est pas utile...* »), la conviction que l'on « *n'intéresse pas les autres* », et de façon plus partagée, la conviction que « *les autres ne comprennent pas* » (« *ils ne peuvent pas comprendre* », « *j'ai... arrêté d'en parler, il vaut mieux parce que c'est impossible à communiquer* »), et que cet exercice d'écriture risquait d'accompagner ou de stimuler une complaisance morbide et contre-productive (« *à quoi bon répéter tout ça... ça n'intéresse pas les autres qui peuvent pas comprendre* », « *il vaut mieux pas passer du temps à se morfondre* », « *c'est pas bon de revenir toujours sur la maladie... c'est pas comme ça qu'on prend le dessus* »).

Moment 2 : La (fausse) destruction du texte

Le deuxième moment fût celui de la destruction du texte. Les participants ont été invités à choisir l'élément dans ou par lequel leur texte disparaîtrait : l'eau, le feu, l'air, la terre. Des accessoires simulaient les moyens par lesquels les feuilles portant le texte, allaient disparaître dans des mises en scène réalisant l'emportement par un souffle d'air, l'enfouissement dans un récipient rempli de terre, la consommation par le feu, l'emportement au fil de l'eau ou l'engloutissement dans sa profondeur...

Cette belle séquence faisant appel à un symbolisme universel a été très esthétique et émouvante : tour à tour, les participants, dans une ambiance de recueillement, ont choisi leur propre moyen, et accompli les gestes de la destruction, sur la scène, face au public des autres participants et des animateurs. Au fil de la séquence, ces choix étaient sans doute de plus en plus tenus par l'intention de ne pas répéter ce qu'avai(en)t fait le(s) prédécesseur(s).

Une petite imprécision de la consigne et/ou une incompréhension de celle-ci a eu pour conséquence un accès facilité pour moi, à l'expérience des participants, en accentuant une dissociation entre le texte et son support de papier. La consigne n'avait pas précisé, semble-t-il, que les textes, après cette destruction ou cet emportement, feraient encore l'objet d'un travail (des copies des feuilles qui auraient été détruites étaient disponibles). De sorte que trois au moins des participants se sont engagés comme s'il s'agissait pour eux de « *quitter définitivement (leur) texte* ». Ils ont été surpris, lorsqu'à la fin de la séquence il leur a été proposé de les récupérer : « *je croyais qu'on allait passer à autre chose après...* », « *je m'étais dit que c'était juste un exercice et qu'on allait en faire un autre (rédiger un autre texte)* », « *c'est dommage parce que j'aurais bien voulu recommencer et dire des choses plus... je sais plus bien si le...* », « *c'est bizarre j'ai bien senti que ce qu'il y a sur la feuille partait et puis là je retrouve mon écrit* ».

Cet inattendu paraît indiquer qu'il pouvait ou non y avoir dissociation entre le texte et la feuille de papier ; et certains ont été surpris de découvrir *a posteriori* qu'on ne s'était pas débarrassé du texte mais seulement de la feuille, ou bien encore peut-être que cette séquence était, à certains égards, un simulacre au deuxième degré, c'est-à-dire une simulation de simulation d'abandon.

Ceci était exprimé avec une certaine netteté, et marquait la force de cet acte qui métaphorisait le processus classique d'autonomisation des textes par rapport à leurs auteurs, tel que le décrit Ricoeur (1986). Et cette séquence qui aurait pu être une fin, n'en est de fait pas une, empêchant au fond un processus cathartique, d'extériorisation et d'expulsion, de se produire : « *j'aurais voulu oublier et là je dois le reprendre...* », « *ça m'aurait fait du bien qu'il brûle et que je le revoie plus...* ». Bref, on n'en a pas fini après cela.

La métaphore de l'extériorisation, qui paraît très présente dans l'expérience des participants pendant tout le dispositif, s'en trouve là comme bloquée. Le contenu expérientiel exprimé par et dans le texte est comme retenu après un « faux départ ». Et, à certains égards, ce moment marque une étape importante et cruciale du " Théâtre du vécu " : il signifie que ce dispositif n'a pas une fonction cathartique, d'expulsion de la souffrance, de l'angoisse, des affects, des idées... Il indique que son mode opératoire est le travail sur la *denrée expérientielle*, son élaboration visant à lui donner une forme artistique théâtrale. On n'est pas dans un exutoire mais dans un laboratoire ou une manufacture fictionnelle.

Moment 3 : La lecture publique de son texte par chaque auteur

Ces textes, en général assez courts, ont alors fait l'objet d'une lecture à haute voix, par leurs auteurs, adressée aux autres participants et à l'équipe d'animation. Cette lecture était également scénarisée avec un pupitre disposé au centre d'une arène en face de l'auditoire, et une focalisation de l'éclairage sur ce pupitre derrière lequel se tenaient successivement les lecteurs.

Cette séquence s'est déroulée dans une ambiance émotionnelle intense. Elle s'est avérée difficile à supporter pour les auteurs/lecteurs qui sont néanmoins tous parvenus à compléter cette lecture, parfois au prix d'efforts et de ressaisies visiblement éprouvants. Leur émotion, souvent incontrôlable, était en résonance avec celle déclenchée chez les auditeurs eux-mêmes, absorbés par le caractère poignant de ces récits, narrations ou réflexions. Cet épisode a été d'une extraordinaire richesse relationnelle.

J'ai pu ensuite avoir un échange avec quatre participants pendant l'interruption qui a suivi. Ils se sont livrés à cette occasion, à des gestes et des paroles de réconfort mutuel (« *les médecins se trompent, voyez j'étais condamnée dans l'année et cela fait 16 ans...* »), puis en réponse à mes questions, ils ont insisté sur le fait que ce qu'ils vivent et ont vécu est à la limite de l'indicible, est incompréhensible par les autres, n'est pas partageable, mais que pourtant, pour une fois, ayant été tour à tour lecteurs et auditeurs, un embryon de partage et de communication s'était fait (« *ce que tu as dit... c'est que je le savais déjà... j'ai senti ça moi aussi comme toi... pas exactement pareil mais...* », « *c'est la première fois que je peux le dire aux autres... qu'ils le comprennent* »). Ces prises de rôles successives associées au repérage de traits communs ou ressemblants entre les expériences intimes, ouvraient sur une possibilité de partage empathique, comme par un jeu de miroir (« *je comprends ce que tu dis parce que c'est ce que j'ai essayé de dire à ma famille mais... j'y arrivais pas* », « *ça m'a bouleversé ce que tu as... toi... parce que c'est pareil pour moi... je l'ai pas écrit mais ce que tu as dit...* »).

Deux autres points m'ont semblé significatifs. Le premier est de ne pas désigner très clairement ce dont il est question et qui est exprimé ou communiqué, ou de le faire de manière indéterminée (« ce », « le », « ça ») ; de sorte qu'on ne sait pas exactement ce dont il s'agit : la souffrance ? la maladie ? le vécu douloureux ? le désespoir ? l'incompréhension des proches ?... Et le second est l'émergence d'une dynamique collective : solidarité et compassion ont été énoncés, mais aussi par exemple, un regret chez une participante de ne pas avoir fait état (selon elle) de sa maladie et de sa souffrance, en ayant rédigé une œuvre de fiction, une histoire imaginaire, dans laquelle elle n'était pas (« moi je n'ai pas parlé de moi, mais... j'aurais peut-être dû... vous vous l'avez fait... c'est bien... j'aurais dû le faire aussi ? »).

Moment 4 : Commentaire collectif de la lecture des textes

Une séquence collective de commentaire a suivi cette lecture. Elle était également scénarisée dans l'intention d'illustrer et soutenir la dynamique et la solidarité du groupe (cela a été le cas pendant toute la durée de ce rassemblement) : les sièges étaient rapprochés et disposés en cercle, les auteurs fortement incités à prendre la parole en priorité et à exprimer ce qu'ils souhaitaient dire en complément ou commentaire de leur texte, les auditeurs et observateurs à commenter et exprimer à leur tour ce que fût leur réception. Les prises de paroles par les participants faisaient principalement référence à a) une dynamique de ressemblance/différence entre l'expérience exprimée par les auteurs et la leur, en tant que malades atteints des mêmes symptômes et/ou engagés dans des traitements médicaux également lourds, b) des commentaires ponctuels portant sur des aspects ressentis comme saillants, étranges, singuliers, remarquables dans le récit, c) des encouragements et des geste et paroles de réconfort, d) la difficulté à transmettre cette expérience, l'incompréhension qu'ils ont repérée chez leurs proches et leur fréquente résignation à se taire, ne rien dire.

Ces commentaires ont été à nouveau l'occasion d'interactions d'une grande intensité émotionnelle, tant chez les participants que chez les animateurs ; ces derniers se sont engagés dans des commentaires ayant souvent une forte charge émotionnelle ou dictés par des ressentis intenses. Reconnaissance de la douleur et de la souffrance, partage et généralisation ont été, m'a-t-il semblé alors, les dominantes de cette séquence, qui avait un ancrage profond dans l'expérience des participants.

Moment 5 : La lecture des textes par deux comédiens

Les textes ont ensuite été lus par les deux comédiens professionnels participant au dispositif. Ces lectures filées ont été très attentivement écoutées, parfois encore avec des manifestations émotionnelles de la part des participants : « *c'était dur de l'entendre le lire... une impression bizarre, pas agréable non... même un peu dérangeante* », « *c'est déjà plus facile (que de lire soi-même le texte)... là c'est dehors* », « *repris par lui... ça a plus de force* », « *c'est plus pareil quand quelqu'un d'autre le lit...* », « *c'est une impression bizarre... c'est pas tout à fait... je l'aurais pas lu comme ça... mais lui il le lit comme une pièce...* », « *c'est étrange, c'est moins moi...* ».

Ces commentaires expriment une transformation de l'expérience par rapport à la séquence de lecture. Comme déjà mentionné (et ce ressenti accompagnera tout le processus), une impression d'extériorisation est très présente chez les participants. Après être « sorti », le texte est repris par une autre personne, qui en fait quelque chose qui donne naissance chez les auteurs aux prémices d'un sentiment de désappropriation et d'étrangeté. On peut positivement considérer que ce moment marque une étape supplémentaire dans le processus d'autonomisation du texte : celui-ci échappe un peu

plus à son auteur. Il n'est pas détruit cette fois-ci, mais il commence à s'individuer, et à vivre sa propre vie.

La lecture filée à laquelle les deux comédiens ont procédé, a aussi contribué à une pénétration affirmée dans la fiction théâtrale. Bien que présents, les auteurs étaient muets, et la lecture marque une entrée dans le processus de mise en scène.

Moment 6 : Mise en scène par chaque participant de son texte, direction des acteurs et répétitions

Ce moment a été très long. Tour à tour, chaque auteur a procédé à la mise en scène de son texte et à la direction des acteurs qui avaient à jouer chaque scène. Valentine a étroitement accompagné et aidé ce moment en restant sur une ligne d'équilibre entre suggérer, formuler des alternatives, ne pas laisser les choses dans le vague ou l'indétermination, exiger des choix précis..., et le respect presque obsessionnel des goûts, des intentions, des convictions, des émotions et des souhaits des participants. Les mises en scène ont progressé pas à pas, à partir a) d'un découpage dans le texte, effectué par Valentine, d'unités ou thématiques de significations (plus ou moins longues et complexes), l'accompagnement des décisions relatives à chaque unité et portant sur le jeu de l'acteur, son attitude, l'éclairage, le support sonore, les accessoires, etc..., b) de l'évaluation des options retenues (les comédiens jouant ces unités théâtrales et l'auteur aidé de la metteur en scène évaluant si elles lui convenaient), c) de leur modifications ou acceptations définitives, et avec parfois d) des retours en arrière en raison de remords ou d'inadéquations avec la suite de la scène.

La conception de l'ensemble a émergé progressivement, pas à pas, par des réglages infimes et précis... Ce faisant, la metteur en scène tout en démontrant une exigence bienveillante, a amené quelques codes et éléments de la culture théâtrale (« *il regarde où Dimitri : le public ? au-dessus des têtes ? un point précis de la scène ? sa partenaire ?* », « *quelle couleur souhaites-tu ?* », « *quel éclairage on met là ?* », « *on met une lumière d'ambiance plutôt... non ?* », « *elle reste immobile ou elle se déplace ?* », « *là, il le dit comment ?* », « *on met de la musique là ? une musique un peu douce ou... ?* », etc.).

Les comédiens ont aidé à ces décisions en suggérant des alternatives et en jouant concrètement les éléments en balance (par exemple en disant de deux façons contrastées la séquence ; en regardant le public ou au-dessus des spectateurs ; en proposant un « truc » pour récupérer le chapeau préalablement abandonné à l'autre bout de la scène...).

Les décisions étaient souvent difficiles pour les participants, pour deux raisons principales. La première était leur manque de familiarité avec les effets scénographiques du théâtre et la nouveauté de la situation pour eux (« *c'est pas simple de choisir dans ce que propose Valentine... cette précision c'est pffff... c'est bien... bien sûr... mais je transpirais... ça m'a épuisé...* »). Des apprentissages ont été réalisés par eux, pendant leur activité de mise en scène, mais aussi par l'observation des premiers à s'engager dans cet exercice, qui ont rendu plus rapide et plus aisée cette activité avec le temps. La deuxième tenait au fait que l'activité de mise en scène imposait de déconstruire, de mettre en perspective, de préciser, de compléter, de bien identifier et spécifier les significations des éléments ou fragments du texte mis au travail. Cela s'est avéré très impliquant voire pénible, et s'est parfois accompagné de bouffées émotionnelles difficiles à contrôler (« *c'est dur de revenir sur certains... sur ces choses douloureuses... pourtant ça les change... tous ces choix de la couleur, de la musique... ça les met dans une sorte d'écrin et plus que ça aussi... comment dire... c'est ce que j'ai écrit mais c'est plus que ça et c'est un petit peu*

autre chose... c'est mieux parce que c'est réel... enfin réel... et c'est aussi... c'est beau ce que... »).

J'ai pu observer un gain d'assurance des participants, au cours de leur propre séquence, mais aussi au fil des répétitions des scènes des autres. Ils adoptaient plus spontanément les codes théâtraux, s'inspirant de ce qui a été imaginé au préalable (par imitation ou différenciation). Ils ont ainsi passé de longues heures à observer ce travail théâtral sur le texte des autres, en s'installant dans la fiction lentement issue de ce travail, mais aussi en superposant selon le cas, leur propre mise en scène déjà réalisée ou encore à venir (« *Je pensais à ce que je vais pouvoir faire moi aussi... cette musique c'est beau... on voit bien ce qu'elle veut dire... je cherche comment moi aussi je peux m'en servir* »).

Les mises en scènes réalisées étaient évidemment contraintes par les contenus des textes et leurs styles: n'étant pas sous forme dialoguée, il a par exemple été difficile de faire jouer les deux comédiens simultanément, et des astuces ou subterfuges ont été nécessaires pour cela. Globalement ces mises en scènes étaient proches d'une paraphrase des textes par trois moyens principaux : a) un recours massif à un répertoire partagé de significations stylisées : la façon de marcher indiquant la promenade, la lutte contre le vent, la recherche anxieuse, la fatigue, la joie, la souffrance, la révolte... ; les couleurs chaudes signifiant le sud, la joie, la vie, les vacances, le bonheur, etc..., b) une forte redondance dans le recours aux moyens scéniques : énonciation, diction et intensité, déplacements et attitudes des comédiens, musique et bruitages, éclairages, accessoires..., et c) l'adoption répétée de figures de style très explicites : métaphores principalement, mais aussi analogies, partie pour le tout, signe pour la chose, etc. Ainsi par exemple lorsque le comédien disait « *je traverse une période orageuse* », on entendait le bruit du tonnerre, du vent et de la pluie, il mimait une lutte contre les bourrasques de vent et le fouettement de la pluie, et l'éclairage était au bleu sombre... L'ensemble des scènes a fini par correspondre à une sorte de saturation et de convergence de significations métaphoriques⁷.

Cette mise en lisibilité de l'expérience selon une forme multimodale d'expression était aussi accompagnée d'une recherche esthétique, fugace au début de cette séquence, plus affirmée ensuite : « *ce que j'ai vu là c'est ma souffrance et c'est une pièce de théâtre* », « *c'est devenu un spectacle... c'est bizarre j'ai eu envie d'en faire quelque chose de beau alors que c'est pas beau... enfin c'est pas...* », « *je trouve pas si mal... je m'habitue peut-être...* », « *sur la fin j'ai cherché plus des choses agréables et jolies à voir... esthétiques je pourrais dire...* ».

Moment 7 : Spectacle juxtaposant chacune des scènes devant un public élargi

La présentation enchaînée des scènes de chaque participant, dans l'ordre où elles avaient été mises en scène et répétées, s'est faite devant leurs auteurs ainsi que quelques proches invités par eux, et les animateurs. Ce spectacle complet a été une nouvelle fois l'occasion de manifestations émotionnelles. Des expressions individuelles et des commentaires collectifs lors de la dernière réunion pour clore le dispositif, je retiens a) ceux énonçant une posture réflexive sur le processus accompli en trois jours (et sur lequel ont insisté les animateurs lors de la dernière séance de commentaire collectif), b) les sentiments d'appartenance (« *et on l'a fait ensemble* »), c) la satisfaction d'avoir surmonté une épreuve et la fierté d'avoir produit quelque chose (« *je suis*

⁷ Cette saturation était tellement poussée qu'elle est à la limite de la « dé-métaphorisation » : ce pourrait être un réel orage de pluie et de vent que traverse le sujet, un homme dans une cage pourrait être un homme dans une cage, etc...

contente d'avoir fait ça pour eux (les proches) »), d) un sentiment d'étrangeté et toujours d'extraction de quelque chose de soi (« c'est moins moi... mais que c'est beau tout... », « c'est sorti de nous... c'est étrange... c'est encore là non... mais c'est plus pareil »), e) un effet de connaissance de soi et d'ouverture d'un potentiel valant pour le futur (« et je saurai maintenant des trucs que j'avais pas pensés... et que j'avais même pas imaginés », « je me connais mieux et je vois que je suis comme les autres »), et f) malgré le caractère éphémère du théâtre et peut-être en raison de la perspective du film à venir, une impression de pérennisation (« ça rend les choses plus dures et résistante... et non pas affaiblies ») et de transformation magique (« c'est magique ce que c'est devenu »).

Je mentionnerais enfin que le spectacle final présentait une unité d'ensemble sans doute lié au style de la metteur en scène, à la mobilisation de ressources scénographiques malgré tout limitées, et au processus déjà mentionné d'influence réciproque des participants. Ce spectacle était de qualité : il m'a touché par ses qualités esthétiques et fait ressentir une émotion artistique, et non plus seulement une compassion face à ces destins, ce courage et ces souffrances.

2. Activité humaine, expérience, développement : quelque éléments théoriques ⁸

Je m'intéresse en tant que chercheur préoccupé d'éducation des adultes, à *l'activité humaine* conceptualisée comme l'être au monde des hommes et leur engagement dans des pratiques sociales. L'activité est simultanément l'expression d'une unité vivante et sa condition de vie. En d'autres termes, une unité vivante émane ici et maintenant, de l'histoire de ses échanges permanents avec son environnement : elle se constitue elle-même comme individu par et dans ces échanges. C'est donc le couplage *unité vivante – environnement* qui est mon unité d'analyse. Ce couplage a pour caractéristiques a) de spécifier à chaque instant l'organisation de l'unité vivante et la frontière la délimitant, b) de définir la nature des éléments la constituant et de leurs rapports, et c) de dépendre totalement et à chaque instant de l'organisation de cette unité.

2.1. Activité humaine et expérience

L'activité n'est donc pas l'expression d'un « sujet préalable » ou « pré-donné » s'adaptant à un monde lui-même pré-donné : acteur et environnement sont tout autant les produits ou les expressions du couplage que leur source. L'activité est donc ce que fait l'unité vivante en train de se faire. C'est pourquoi celle-ci est conceptualisée comme un système autoréférentiel, et le couplage acteur – environnement comme asymétrique (au sens où c'est l'acteur qui spécifie ce qui fait ou non partie du couplage). L'acteur ici et maintenant est une phase émergeant de ce couplage et jalonnant sa dynamique permanente : le terme *acteur* désigne donc le *sujet* en tant qu'il agit et le terme *sujet l'acteur* en tant qu'il se construit.

Par rapport à d'autres espèces moins complexes, l'activité de l'homme présente trois traits spécifiques. Le premier est l'importance des détours et des médiations dans ce couplage qui est fondamentalement symbolique (langagier) et instrumenté/outillé (technique). Le deuxième est que l'activité humaine présente une *composante productive* complexe, définie comme la provocation de transformations de l'environnement physique, culturel et social dans lequel baigne l'acteur (déplacer ou fabriquer des objets, soigner ou éduquer une personne, réaliser un voyage, composer une pièce musicale...). Celle-ci est puissante, et souvent prise pour l'essentiel ou le tout de l'activité humaine ;

⁸ Des présentations récentes et plus détaillées de ce cadre théorique sont proposées dans Durand, 2008, sous presse a.

elle est indissociable de l'autre composante, *constructive*, évoquée plus haut. Le troisième est que cette activité est *vécue*, et que ce vécu donne lieu à une *expérience* pour l'acteur. Cette expérience est un concomitant naturel de l'engagement vital de l'acteur (il fait toujours l'expérience de quelque chose lorsqu'il agit, c'est-à-dire lorsqu'il vit). L'expérience n'est donc pas conçue comme retournée vers le sujet et son intériorité, mais comme l'expression permanente *d'un éclatement au monde* et d'un engagement toujours pragmatique ou industriel.

Par expérience on désigne donc deux aspects complémentaires : les vécus ici et maintenant accompagnant les états successifs du couplage acteur-environnement (c'est-à-dire les expériences), et la mémoire de ces états successifs du couplage (c'est-à-dire l'expérience ou continuum expérientiel). Les expériences (ici et maintenant) deviennent potentiellement de l'expérience (mémorisée) selon des modalités variées allant de l'ancrage dans un événement mémorable à la typification ou schématisation des expériences, qui deviennent alors une partie de la culture et des savoirs de l'acteur.

2.2. Transformations de l'activité humaine

L'activité se transforme continuellement du fait de sa dynamique propre, et de son ajustement à l'environnement. Ces transformations ne se produisent pas à côté ou en plus de l'activité productive : elles lui sont inhérentes. Elles sont qualifiées d'apprentissage ou de développement et ne font généralement pas expérience pour les acteurs. Elles accompagnent toute activité et sont consubstantielles à la vie, mais peuvent aussi être recherchées et encouragées dans des dispositifs de formation distincts séparés des pratiques sociales (la question qui se pose dans ce cas est celle de la nature de l'activité productive qui sert de terreau à la construction).

Ces transformations sont possibles parce que l'activité ne relève pas du seul registre du factuel c'est-à-dire de ce qui se fait ici et maintenant. L'auto-construction permanente de l'activité est liée à des accomplissements situés comme dans le travail ou toute pratique sociale (artistique, religieuse, sportive, etc.), mais elle ne s'y réduit pas. L'action ici et maintenant, peut être décrite comme une *réalisation* par distinction – opposition entre le réel et la fiction, et aussi comme une *actualisation* par distinction d'un potentiel (ce qui pourrait advenir à chaque instant et advient ou n'advient pas) et d'une généralisation par transformation en un virtuel (ce qui a une propension à s'actualiser dans le futur). Mon hypothèse est que l'articulation entre les composantes de production et construction s'opère par une tension et une articulation entre ces registres d'activité : c'est-à-dire *entre réel et fictionnel* d'une part, et *entre actuel, potentiel et virtuel* d'autre part.

L'activité se transforme dans la conjonction du réel et du fictionnel, c'est-à-dire lorsque l'activité présente une complexité particulière qui la distingue d'un engagement exclusivement pragmatique, direct, sérieux et utilitaire. Dans ces cas, on observe simultanément un engagement productif de l'acteur (qui cherche à effectuer sa tâche efficacement) et une présence d'éléments expérientiels de l'ordre du mimétisme, de la métaphore ou du jeu. C'est à dire un registre d'activité où les significations sont peu déterminées, où les choses valent pour d'autres choses de façon non univoque, non utilitaire, fluctuante, ludique, plaisante, non finalisée. Ce registre rend possibles des transformations du couplage acteur – environnement de l'ordre de l'imaginaire et de la création ou de l'invention. Cette épaisseur et dynamique expérientielle est porteuse de dédoublements, décalages, détournements, décentrations... par rapport à un engagement à la situation focalisé par la seule visée productrice.

Par ailleurs, l'activité est aussi un accomplissement situé de l'ordre de l'actuel : elle est à chaque instant une actualisation de possibles (dont certains ne sont pas actualisés) qui donne parfois lieu à généralisation (c'est-à-dire la construction de virtualités). Autrement dit, l'activité présente une dynamique complexe entre registres potentiel, actuel et virtuel : elle actualise à chaque instant un certain potentiel, et peut faire l'objet d'une transformation sous forme de schèmes ou de types généraux, c'est-à-dire un virtuel. Le potentiel correspond à l'expérience d'une possibilité indéterminée mais circonscrite. L'activité est une ouverture / fermeture de possibles, qui hérite à chaque instant du passé du couplage acteur – environnement et tend vers un futur (il y a simultanément rétention et protension ou anticipation). Ces possibles sont circonscrits (tout n'est pas possible), mais non spécifiés : ils se spécifient en s'actualisant. Et, sur une base de répétition et de recherche d'invariance, ces figures actualisées peuvent être transformées par généralisation c'est-à-dire virtualisation. Les types, schèmes, habitudes ou habitus alors construits constituent le référentiel de l'acteur, c'est-à-dire des virtualités sources des futures ouvertures de possibles.

2.3. Appropriation et développement

C'est au sein de cette double dynamique « réel – fictionnel », et « actuel – potentiel – virtuel » que prend forme l'activité à chaque instant et que se produisent ses transformations que je décris à partir de deux modalités : *l'appropriation* et *l'individuation*.

L'appropriation est l'intégration par l'acteur d'éléments relevant de son environnement physique, culturel et social. Trois modalités d'appropriation sont identifiables (Theureau, 2011).

La première consiste en l'allocation de signification à un objet concret ou abstrait de l'environnement. Dans ce cas, il y a changement de statut de cet objet qui, de composant de l'environnement non pertinent pour l'acteur et ignoré de lui, devient constitutif de son *monde propre*, c'est-à-dire un objet identifié et distingué, significatif pour lui. En tant que composant du monde propre de l'acteur c'est alors un objet pour celui-ci, à ce moment-là. Cette appropriation n'est pas permanente : selon l'engagement et les circonstances, un objet peut ou non être intégré dans le monde propre de l'acteur. Ainsi par exemple la tenue vestimentaire d'une personne entrant dans son bureau le matin, peut ne pas être significative (et distinguée) pour un de ses collaborateurs du même bureau (interrogé sur ce vêtement il serait incapable de le décrire), mais peut par contre faire partie de celui d'un autre collègue qui s'intéresse de près à la mode vestimentaire (et pourrait en parler puisqu'il fait partie de son monde propre, et fait expérience pour lui).

La deuxième est un transfert depuis le monde propre de l'acteur vers son *corps propre*. Cette transformation ne revêt pas non plus un caractère stable. Ainsi, des lunettes ou une raquette de tennis sont intégrées au corps propre à mesure de la pratique. Ils ne font plus expérience tant qu'ils sont « utilisés », c'est-à-dire transformés en outils - ou *utils* pour reprendre le terme de Heidegger, pour percevoir, agir, penser. Il arrive qu'une personne soit à la recherche de ses lunettes alors qu'elles sont sur son nez, et un joueur de tennis ressent avec finesse l'intensité et l'orientation des forces qu'il imprime à la balle frappée grâce à sa raquette, mais pas du tout sa raquette en tant qu'objet distinct de son corps en mouvement. Mais à d'autres moments, lunettes et raquette peuvent redevenir des objets de l'environnement, voire disparaître du champ phénoménal de l'acteur. Selon l'état du couplage acteur – environnement donc, les éléments de l'environnement sont ou non intégrés au corps propre de l'acteur. En tant

que telle cette intégration constitue une *in-corporation* ; elle signe des changements expérientiels de l'objet et de sa disponibilité pour l'acteur, du fait qu'il devient *transparent* pour lui (ni le lecteur ni le joueur de tennis ne font l'expérience des objets lunettes ou raquette lorsqu'ils lisent ou jouent). Cette transparence signifie que l'objet approprié est alors un outil (ou *util*) contribuant à l'activité de l'acteur : il lui sert à constituer son monde d'action, et à approprier d'autres objets qui à leur tour vont devenir des *utils*, etc. Ces objets, abstraits ou concrets, ne sont pas mécaniquement et définitivement incorporés (il suffit que le lecteur pense à ses lunettes pour que celles-ci perdent pour partie leur transparence (phénoménale) et redeviennent des objets accrochés sur son visage et ses oreilles). Leur transparence est associée à leur disponibilité pour l'action : elle les rend à *disposition* pour l'accomplissement de l'action.

La troisième est une transformation par intégration à la *culture propre* de l'acteur, c'est-à-dire une *inculturation*. Les objets appropriés sont en effet des objets culturels. Et on peut identifier des degrés variés de singularité des unités culturelles appropriées qui relèvent prioritairement soit d'une culture partagée assurant une communauté de valeurs, normes, pratiques... entre membres et participants à une pratique sociale, soit de la spécificité des expériences de chaque acteur. Les théoriciens de l'*habitus* montrent entre autre, le caractère *socialement situé* de ces appropriations et leur fonction de *disposition à agir* et leur *différenciation* en fonction de la diversification des milieux sociaux (Bourdieu, 1980), et le travail de cohérence pragmatique et identitaire réalisé par les acteurs qualifiés de *pluriels* (Lahire, 1998).

L'appropriation correspond pour l'essentiel à ce que l'on a coutume de dénommer *l'apprentissage*. Ainsi par exemple, la canne de l'aveugle est tout d'abord un objet qu'il doit distinguer dans son environnement pour l'intégrer dans son monde propre, c'est-à-dire la constituer comme objet (ayant tel poids, telle forme, telle rigidité ou souplesse, telle longueur, etc.). Cette étape de constitution de l'objet est nécessaire pour qu'il soit ensuite incorporé, c'est-à-dire intégré dans le corps propre de l'acteur. Pour l'être il faut que la canne soit insérée dans un acte (de prise de connaissance d'un environnement par exemple lors d'un déplacement) et lorsqu'elle l'est, elle devient transparente (elle ne fait pas expérience au sens où l'acteur ne perçoit pas les propriétés de la canne mais celle de l'environnement où il se déplace). La canne lui sert alors à constituer son environnement en monde propre. Et à certains égards on peut considérer nos savoirs et toutes les composantes de notre culture propre, comme les cannes que nous utilisons pour constituer notre monde à chaque pas.

L'individuation, elle, peut être comprise de deux façons complémentaires. Selon la première, elle désigne le fait que l'usage d'un objet est singulier, propre à un acteur et à ses situations. Ce qu'on qualifie parfois de style correspond à un mode opératoire ou une modalité d'usage particuliers des objets. Selon la deuxième, l'individuation désigne une dynamique générale à l'œuvre dans tous les systèmes dynamiques, qu'ils soient physiques, biologiques, ou psychiques et sociaux (Simondon, 2005). Les transformations des systèmes complexes dans le temps sont constructives, et font émerger des formes ou des organisations qui, pour être momentanément équilibrées et stabilisées, n'en sont pas moins momentanées et porteuses de transformations futures. Les individus sont ces phases momentanées de ce processus. C'est une opération d'auto-constitution dont émerge un être momentanément équilibré comme un acteur (ou un sujet agissant). Dans cette perspective, l'individu est le produit de ce processus d'individuation et une ressource pour un état d'individuation futur. Il y a auto-construction au sens où la signification et l'organisation sont non pas instruites de l'extérieur, mais auto-produites par le couplage avec l'environnement, de telle manière que les phases de l'être

auxquelles correspondent les individuations successives, définissent une dérive beaucoup plus qu'une trajectoire déterminée. Il s'agit d'alternances d'états d'équilibre et de déséquilibre. Ces déséquilibres sont notamment liés à des appropriations qui supposent de nouvelles organisations. Mais fondamentalement cette dynamique est intrinsèque : c'est l'état du couplage et ses transformations locales pas à pas qui lui confèrent son orientation et son sens.

Une des caractéristiques de cette dérive, est qu'elle va vers une organisation et un fonctionnement de plus en plus intégrés. On pourrait caractériser l'individuation d'un acteur comme allant par exemple, vers une intégration des sphères de l'activité, telle qu'à certaines étapes de son processus de dérive, il ne soit plus « clivé par ses passions » (c'est-à-dire que sa vie affective soit de plus en plus étroitement intégrée à sa vie cognitive, et que par exemple ses prises de décision ne soient tenues ni par ses seuls calculs rationnels ni par ses seules émotions, mais par un complexe consistant, qu'on pourrait qualifier d'*util* affectivo-cognitif). Par exemple l'aide que l'on porte à autrui n'est plus le résultat d'un calcul égoïste d'investissement et de fabrication d'une dette, ou l'expression d'un mouvement de pitié et de compassion, mais l'expression d'une éthique (au sens d'un rapport réfléchi à l'autre) intégrée, responsable et respectueuse de d'autrui et de son autonomie.

Cette dérive est un idéal résumable en quelques points ; elle s'oriente vers un sujet inachevé (c'est-à-dire en permanente transformation potentielle qu'elle cherche à alimenter et entretenir), raisonnable (c'est-à-dire non pas rationnel mais capable d'entendre raison), non clivé par ses passions (c'est-à-dire capable d'insérer ses émotions et affects dans une dynamique d'actes sensés, raisonnables et évolutifs), et irréductible à sa tâche ou à son statut social (c'est-à-dire non déterminé par ses environnements culturels, professionnels, familiaux, etc., et cela même s'il est de part en part un être culturel, policé et engagé dans une visée productive).

L'intervention éducative en direction d'un sujet prend alors une dimension paradoxalement modeste et ambitieuse. Elle est modeste parce que ce sujet est autonome, c'est-à-dire que, dans la mesure où il n'est pas contrôlable de l'extérieur, l'éducateur ne peut que déposer dans son environnement des éléments (concrets ou abstraits) qui sont jugés par lui prometteurs, et espérer qu'ils seront appropriés par lui. Elle est ambitieuse parce que tout élément externe, s'il est approprié par l'acteur, est potentiellement à l'origine d'une nouvelle phase d'individuation telle que cet acteur en formation « ne sera jamais plus le même ».

3. Le " Théâtre du vécu " : un travail fictionnel de l'expérience comme aide à l'individuation

Je propose ici, à partir du cadre théorique présenté ci-dessus, une interprétation de l'effet éducatif du " Théâtre du vécu ", que je résume comme étant *la création accompagnée et dans un contexte de mise en visibilité collective, d'une fiction théâtrale effective fondée sur une expérience de souffrance.*

3.1 La mise au travail fictionnel de l'expérience

Alors que cela était perçu par les participants comme impossible ou très difficile, l'exposition de l'expérience de souffrance et sa compréhension par autrui a été rendue possible dans les conditions d'une élaboration théâtrale. Ceci me paraît tenir à ce que le dispositif " Théâtre du vécu " implique de la part des participants, une transformation accompagnée de leur expérience de la maladie en un spectacle théâtral, c'est-à-dire l'intégration de cette expérience dans une production fictionnelle. La matière

première de ce processus est l'expérience, qui est *mise au travail* pour produire un objet théâtral. Comme c'est le cas pour tout travail, cette activité s'accompagne d'une auto-construction et d'un possible développement des participants.

Le " Théâtre du vécu " est une captation et une élaboration de l'expérience sous une double contrainte technique : a) celle de l'écriture, mais avec l'option intéressante, adoptée par les concepteurs de ne pas peser insister sur la mise en texte (absence d'évaluation de la qualité des textes, acceptation des écrits sous des formes autres que dialoguées, aucune contraintes thématique et stylistique, etc...), et b) celle de la mise en scène théâtrale et de la direction d'acteurs, avec un accompagnement à la fois ouvert et exigeant. Ceci correspond à une forme d'*arraisonnement* de l'expérience dans un sens un peu différent de celui avancé par Heidegger à propos de la technique et du savoir (1958), c'est-à-dire d'un arrêt de l'expérience et d'une re-saisie par une production réglée non par la raison (qui se poserait face à l'expérience), mais par un ensemble de conventions théâtrales, et d'exigences pratiques et artistiques. L'arraisonnement technique est, pour reprendre la formule de cet auteur « le mode suivant lequel le réel se dévoile comme fonds ».

Cette transformation de l'expérience, par et dans le travail théâtral, s'opère lorsque les participants écrivent, mettent en scène, dirigent les acteurs, assistent au spectacle dont ils sont les auteurs/héros, et observent leurs pairs engagés dans le même travail qu'eux. Elle consiste en une ressaisie sous le bienveillant étayage de la metteur en scène mais aussi sous l'effet des contraintes théâtrales : unité de lieu, conventions scéniques, symboliques et codes divers, contraintes spatio-temporelles, fluidité et dynamique des actions jouées (il faut par exemple, pouvoir récupérer pour le mettre sur sa tête dans la cohérence de l'action en cours, le chapeau déposé à l'autre bout de la scène quelques instants plus tôt).

Le " Théâtre du vécu " demande ainsi un travail et une technicité. Il se produit un arraisonnement théâtral de l'expérience, c'est-à-dire une suspension partielle et momentanée de l'expérience de la maladie, pour une expérience de mise en scène de cette maladie, pour et par une travail scénographique exigeant, précis, et risqué. Il se produit aussi une *désappropriation* de l'objet de la mise en scène, qui est projeté depuis le corps propre de l'acteur vers son monde propre par construction prenant graduellement la forme et la signification d'un objet artistique compréhensible et partageable selon un cadre fictionnel.

3.2. Le cadre conventionnel théâtral réglé : une fiction qui doit « marcher »

Selon Merleau-Ponty (1964), l'expérience est muette et ne se dit pas dans l'engagement vital. Mais, par hypothèse nous la considérons comme au moins partiellement exprimable sous certaines conditions. Dans le cas de la souffrance extrême et de la maladie chronique grave notamment, on est aux limites de l'indicible et de l'incommunicable - c'est du moins ce qu'en disent les participants -. Et le " Théâtre du vécu " offre une sortie du silence. Il rend possible une expression de l'expérience du fait de l'exigence déjà énoncée de la mise au travail, et des fortes contraintes techniques qui pèsent sur les participants. Les participants doivent produire une expression artistique, réglée, esthétique qui doit être appréhendée ou appréhendable par autrui (les autres participants, les animateurs et les proches).

Ces exigences qui pèsent sur eux sont d'autant plus fortes qu'elles sont nouvelles, inédites pour eux qui disposent d'une culture de profanes en matière théâtrale. Indicibilité d'un côté, exigence de compréhensibilité de l'autre, pression temporelle par ailleurs font que les spectacles produits et mis en scènes ont comme fondement, une

paraphrase de la souffrance et de l'expérience douloureuse. Témoignent de cela deux éléments principaux. Le premier est une intense communion émotionnelle qui émerge des interactions dès le début du dispositif, et qui, cela a été dit, change de nature en cours de processus : d'une émotion que je dirais de sympathie ou d'empathie (particulièrement entre participants qui partagent une expérience analogue), vers une émotion plus complexe que je dirais artistique et esthétique en lien avec les significations anthropologiques offertes, et les efforts laborieux réalisés par les participants. Le deuxième est la nécessité que le « spectacle marche », fût-ce à marche forcée, c'est-à-dire que le mécanisme de la mise en scène soit efficace, que les comédiens puissent s'approprier le contenu signifiant de la scène, que les spectateurs comprennent ce dont il s'agit, et que ce qui est montré constitue un spectacle théâtral.

Cet ensemble de contraintes me semble expliquer l'effet de littéralisation déjà décrit et le recours systématique aux métaphores et plus globalement à une métaphorisation de l'expérience ; il rend possible un impact éducatif du " Théâtre du vécu ". Ces métaphores ne doivent pas être comprises comme étant seulement des figures de rhétoriques (Lakoff & Johnson, 1980). Elles sont des configurations ou des *gestalts* expérientielles, dérivées des expériences premières, qui impliquent toutes les dimensions de l'activité humaine. Elles sont notamment incorporées (*embodied*) et offrent une possibilité de détachement de l'expérience première tout en conservant avec elle un rapport de signification suffisamment direct et culturellement marqué pour être compréhensibles et partagées. Elles offrent notamment ainsi une possibilité de surlignement et de redondance entre l'expérience vécue, les dialogues et le jeu des acteurs : ainsi le personnage d'une scène traverse un orage en traversant un orage, il dit que l'environnement de l'hôpital est froid et inhumain dans un décor froid éclairé d'une lumière bleue et peuplé de personnages en blouse, il prend des vacances dans le sud en esquissant des postures ou et des gestes lascifs alors que l'on entend une musique andalouse dans un décor aux couleurs chaudes, etc.

Ces mises en scènes à dominante métaphorique sont au fond très conventionnelles ; elles facilitent chez le spectateur un engagement contractuel de feintise. La mise en scène dit à chaque instant : « ceci est une mise en scène ». Le tissu rouge et jaune vaut pour l'Espagne ou le Portugal, les tonnerres et les souffles enregistrés valent pour un orage psychologique et biographique, mais ce n'est pas l'Espagne ou le Portugal, et ce n'est pas une intempérie. Cette feintise est donc ludique au sens où elle est partagée et conventionnelle (Schaeffer, 1999). Elle rend possible une immersion mimétique chez les spectateurs (dont l'un d'eux est aussi l'auteur), c'est-à-dire un engagement qui mime celui des acteurs dans la réalité, et qui place les spectateurs dans le même rapport à l'objet présenté que celui de l'auteur. Et d'autres métaphores peuvent alors se greffer sur ces métaphores offertes par le spectacle lui-même : celles des spectateurs qui peuvent établir des liens métaphoriques intimes vers leur vie réelle, et celles de l'auteur-spectateur qui se trouvent décalé ou rejeté sur la marge de sa propre souffrance et de sa maladie mise en scène.

Le travail amenant l'expérience de la souffrance à son expression, grâce à cette phénoménologie théâtrale de la douleur et ce travail théâtral et fictionnel, porte à un haut niveau d'élaboration les processus que décrivait Schütz (1962), aboutissant à la transmutation de l'expérience en actes. Selon cet auteur, l'expérience se donne aux sujets sur un mode anarchique, désorganisé, mêlant bouffées émotionnelles, perceptions directes, sensations inchoatives, etc. Ce n'est, selon Schütz, que dans une saisie seconde, que cette expérience est construite en actes signifiants, par une mise en ordre temporelle, une finalisation et un don d'intentionnalité, une insertion dans des liens de

causes et effets, un réseau de significations, etc... L'exigence de la mise en scène stimule cela, le canalise et le prive des ressaisies usuelles et de sens commun, traversées par des poncifs et des déjà-pensés de la maladie chronique. Et même lorsque les scènes inventées par les participants ne parlent pas directement de leur maladie, de fait elles en parlent toujours, ne serait-ce que parce que le dispositif est conçu à dessein pour des malades, vise des objectifs d'éducation thérapeutique, réunit des professionnels de la médecine et du spectacle (Assal *et al.*, 2009). De sorte que ce dont il est question dans les pièces montées et jouées, le matériau expérientiel métaphorisé, qui était devenu, telle le canne de l'aveugle, un outil pour lire le monde et agir, doit momentanément être extrait des habitus et modes de vie liés à la souffrance et la maladie. C'est dire que comme l'aveugle pouvant lâcher et re-saisir sa canne (la désappropriant et l'appropriant par ces gestes), les participants ont la possibilité de ce jeu en transformant leur trousse à *utils* de malade par un double fictionnel. Ce-faisant ils peuvent aller vers une appropriation fictionalisée de leur réalité vécue et de leur pathologie. Le ressenti intense qu'ils expriment, d'un lâché, d'un abandon, d'une expulsion, d'un don... est sans doute faux ou seulement partiel, parce qu'il est incomplet : il s'accompagne ici d'une ressaisie métaphorisée, ludique, théâtrale. Ce faisant, je crois qu'il leur re-donne prise ou leur donne une autre prise sur leur monde réel.

3.3. Le " Théâtre du vécu " comme espace d'actions encouragées

Je propose, pour finir, de regarder ce dispositif, en tant que formateur/éducateur, à partir de la notion d'espace d'actions encouragées (EAE) qui fait l'objet d'une réflexion dans notre équipe de recherche, portant sur les conditions d'efficacité des interventions éducatives (Durand, 2008). Le " Théâtre du vécu " est un EAE, c'est-à-dire un artefact qui sollicite de la part des participants une activité distincte de leur vie quotidienne, destinée à avoir un impact (espéré éducatif) sur leur activité quotidienne future. Un EAE implique donc de rompre plus ou moins fortement et abruptement avec l'activité usuelle, pour s'engager dans une autre activité à l'origine de transformations prometteuses pour ces sujets une fois revenus dans la réalité de la vie quotidienne. Je propose de caractériser le " Théâtre du vécu " comme EAE en quatre points principaux.

La première caractéristique est que le " Théâtre du vécu " est un dispositif à la fois perturbant, protecteur et exigeant. Il est perturbant dans la mesure où l'exercice demandé aux participants sort des routines et de l'activité usuelles. Il est protecteur au sens où le dispositif est séparé de la vie quotidienne, ostensiblement séparé même, et protégé d'elle : les intrus ne sont pas admis, la confidentialité est garantie, il y a une délimitation stricte de ses frontières temporelles et spatiales, c'est un univers de fiction et l'évaluation en est bannie. Il est exigeant parce que les participants ont à s'exposer (au double sens du terme) pour une production théâtrale inédite, dans une temporalité et des conditions contraignantes. L'activité des participants s'en trouve simultanément bornée et étayée : des interdits sont posés et des possibles ouverts en permanence. C'est une dialectique entre encouragement et découragement qui est à l'œuvre : des normes interdisent ou proscrivent tandis que des aides et des accompagnements ouvrent des possibles souvent inédits.

La deuxième caractéristique fait des participants des *obligés*. Ils sont obligés à la créativité, et reçoivent des dons qu'ils sont mis en demeure de rendre ou contre-donner à la hauteur de ce qu'ils ont reçu ; ceci fait de cet EAE un dispositif à dominante anti-utilitaire. Le " Théâtre du vécu " sollicite l'imagination productrice des participants et les oblige à la création d'une forme et d'un contenu esthétique et artistique ; c'est à dire à sortir de leur activité usuelle pour, à partir d'elle, produire de l'inédit. C'est une

obligation à monter sur leurs propres épaules, à être plus grands qu'ils ne sont. Ce n'est pas une contrainte ou une prescription externes parce qu'une fois dans le dispositif, cet engagement est nécessaire : il ne peut pas ne pas être. Par ailleurs, ils ne sont pas abandonnés à cette obligation puisqu'ils reçoivent un accompagnement de tous les instants. Lorsqu'il provient des autres participants cet accompagnement est, au début du dispositif, celui habituel entre membres d'une communauté de patients ; il devient au cours du dispositif et dans des proportions plus ou moins grandes celui réunissant une fraternité. Lorsqu'il provient des animateurs il respecte un contrat rendant compatibles les normes externes et les normes propres émergeant dans et du groupe. Ce contrat pour partie implicite se fonde sur un postulat d'autonomie des participants. A aucun moment les intervenants n'agissent comme s'ils pensaient possible d'instruire ou commander leur activité. Ils n'abdiquent pas pour autant leur responsabilité et ne limitent pas leur volonté d'éduquer. Mais cette volonté est ambitieuse par principe et modeste par méthode : les animateurs déposent dans l'environnement des participants, des objets, signes et artefacts en espérant qu'ils seront signifiants, feront signe pour eux, et perturberont leur activité ainsi amenée à des rééquilibrations majorantes. Par leurs dons d'attention et d'écoute qui ne sont pas de la compassion de bon voisinage, les animateurs rendent possibles des compatibilités corporelles, cognitives et émotionnelles, et agissent - même si cette formule est paradoxale - en professionnels de l'empathie dans un espoir d'entretien et de développement de l'autonomie des participants. L'ensemble du dispositif fait ainsi émerger une activité collective principalement basée sur des cycles de dons (Caillé, 2005) : les participants n'exécutent pas des prescriptions ou des instructions externes à leur propre activité, mais en respectant les obligations endogènes qu'ils contribuent à définir et qui émergent de la dynamique de leurs interactions, ils structurent des cycles de dons et contre-dons entrelacés, excluant les seuls calculs égoïstes. Ce faisant ils se font une obligation de participer à une communauté éphémère et à une socialité à dominante non utilitaire. On peut penser que cela constitue un ressort essentiel de toute intervention à visée éducative (Imbert et Durand, sous presse).

La troisième caractéristique est le caractère fertilisant ou fécondant du " Théâtre du vécu " au sein duquel une double articulation de l'activité est encouragée : entre activité réelle et fictionnelle, entre registres potentiel actuel et virtuel d'autre part. Ceci implique que les participants fassent preuve d'imagination productrice (Simondon, 2008). Cette double articulation est une promesse de transformation de l'activité en général (Durand, sous presse b), mais particulièrement dans ce dispositif où le matériau de la fiction est ancré dans la réalité biographique des auteurs et très proche du récit auto-biographique. La mimésis est rapprochée, et la feintise ludique, loin d'être donnée ou figée au départ, construite pas à pas, lors de l'acquisition des conventions théâtrales qui s'opère dans l'interaction au cours de ces trois journées. Ce dispositif encourage une *élaboration* au sens propre, c'est-à-dire un travail long et soigneux, demandant de la technique, des efforts et de l'application, de transformation de quelque chose en autre chose. Il favorise un registre d'activité qui soit fictionnel à des degrés divers, c'est-à-dire qui suppose une immersion mimétique, une feintise ludique et une métaphorisation à double sens (du réel vers le fictionnel et du fictionnel vers le réel). Cet EAE assure aussi un jeu permanent et accompagné d'ouverture de possibles habituellement restreints dans les routines quotidiennes, et des schématisations ou typifications des phases clés de ce dispositif, qui pourront servir d'ancrage futurs. Ceci est propice à une articulation entre composantes productive et constructive de l'activité : ce qui est construit ici c'est soi-même « fictionnalisé » à l'occasion de la production du spectacle réel de la fiction.

Ceci ouvre sur de possibles effets positifs chez les participants parce qu'une transposition de cet événement mémorable est favorisée par la production artistique proposée, qui est massivement une paraphrase ou une métaphore de l'expérience. Ceci transparait dans la redondance des spectacles : le " Théâtre du vécu " insiste sur la simulation, et la simulation de la simulation. Pendant trois journées est mis en scène un jeu récursif posant – pour reprendre la formule de Ricoeur (1986) - soi-même comme les autres et les autres comme soi-même. Ces rapprochements ne sont pas opérés sur un mode abstrait et logique comme c'est la plupart du temps le cas dans les dispositifs classiques de formation, mais – et c'est en cela que réside la trouvaille des concepteurs -, qui est de le faire sur un mode métaphorique tirant vers une esthétique.

Enfin, tout ceci mis ensemble me semble indiquer qu'après cet événement mémorable qu'est le " Théâtre du vécu ", rien ne peut plus être comme avant pour les participants ; ceci en raison de cette unité de temps de lieu, de l'intensité des échanges, de la contrainte et des ouvertures que rend possibles la fiction théâtrale. C'est pourquoi je pense que ce dispositif a un effet de développement des participants, parce qu'il tend à précipiter leur individuation. Il me semble que cette production théâtrale de soi conduit, au sens propre, à l'extase et à l'exotopie (Bakhtine, 1984). En raison de l'objet de ce dispositif, le rapport entre les auteurs et les héros des scènes créées, scénarisées et jouées est très particulier : les auteurs se ressentent comme transportés hors d'eux-mêmes dans une élaboration artistique, se caractérisant par un état émotionnel intense et particulier proche du ravissement. Le " Théâtre du vécu " est, selon cette analyse, la mise au travail fictionnel d'une expérience muette, et une ouverture de possibles pour une autonomisation, c'est-à-dire la promesse d'une individuation des participants. Ceci en fait un dispositif d'éducation exemplaire.

Références

- Assal, J-Ph., Malavia, M., Roland, M. (2009). *De la mise en scène à la mise en sens : au croisement de la mise en scène de théâtre et de la médecine*. Paris : L'Harmattan.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barabino, B., Malavia, M., Assal, J-P. (2007). The creative elaboration of a real -life experience and its transformation in a work of art. *Journal of Medicine and the Person*, 5(2), 64-71.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Caillé, A. (2005). *Don, intérêt, désintéressement*. Paris : La Découverte.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. (sous presse a). Self-constructed activity, work analysis, and occupational training: An approach to learning objects for adults. In P. Jarvis (Ed.). *The Routledge international handbook on learning* (pp. 37-45). London: Routledge.
- Durand, M. (sous presse b). Réalisation / actualisation de l'activité et transformation de l'expérience : une hypothèse. In L. Albarello, JM. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience et apprentissage*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Heidegger, M. (1958). *Essais et conférences*. Paris : Gallimard.
- Imbert, P, Durand, M. (sous presse). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : pour une éthique en acte de l'éducation. In P. Champy-Remoussenard (Ed.), *Travail visible et travail invisible en éducation*. Toulouse : Octarès.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris. Nathan.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago : Chicago University Press.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Minuit.
Schaeffer, (1999). *Pourquoi la fiction*. Paris :
Schütz, A. (1962). *The Problem of Social Reality*. La Haye : Martinus Nijhoff.
Simondon, G. (2005). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
Simondon, G. (2008). *Imagination et invention*. Paris : La Transparence.
Theureau, J. (2011). *Appropriations 1, 2 & 3*. Consulté sur <http://www.coursdaction.fr>